

Учредители:

ООО «АРКТИ»
и МГО Профсоюза работников образования
и науки РФ

Издатель:

ООО «АРКТИ»
Генеральный директор *Дрёмин В.Е.*

Редакционный совет:

*Белошистая А.В.,
Микляева Н.В.,
Гогоберидзе А.Г.,
Денякина Л.М.,
Зацепина М.Г.,
Иванова М.А.*

Экспертный совет:

*Бодраченко И.В.,
Данилина Т.А.,
Прищепа С.С.*

Редакция:

Главный редактор *Ривина Е.К.*
Дизайн и верстка *Мельникова Е.В.*
Корректор *Тихомирова М.А.*

Отдел реализации *Вахитова Е.А.*

Адрес редакции: 125212, Москва,
Головинское шоссе, д. 8, к. 2
Тел./факс: (495) 452-29-27
Тел.: (495) 742-18-48 (многоканальный)
E-mail: arkty@arkty.ru, sovrdetsad@mail.ru
Адрес в Интернете: www.arkty.ru

За содержание рекламных материалов
ответственность несут рекламодатели.
Мнение редакции может не совпадать
с мнением авторов публикуемых материалов.
При перепечатке ссылка на журнал
«Современный детский сад» обязательна.
Присланные рукописи не рецензируются
и не возвращаются.

Журнал зарегистрирован в Комитете РФ по печати.
Свидетельство: ПИ № ФС77-26501
от 07 декабря 2006 г.

Подписано в печать 27.04.2011
Формат 70×90³/₁₆
Печать офсетная. Бумага офсетная.
Тираж 5000 экз. Заказ №

Отпечатано в ОАО «Домодедовская типография»,
г. Домодедово, Каширское ш., д. 4, к. 1

© ООО «АРКТИ», 2011

Содержание

Организация работы ДОУ

Профессиональное мастерство

Конкурс «Воспитатель года Москвы – 2011» 2

Образовательный процесс

Здоровьесберегающие технологии

С.С. Прищепа, Н.В. Попкова, Е.М. Коневская
Здоровье и физическое развитие ребенка
(Круглый стол)..... 6

Педагогический портрет

Р.А. Иванкова
Александра Платоновна Усова:
Об обучении, игре и детской общественности 17
О.А. Соломенникова
О моем учителе Тамаре Семеновне Комаровой..... 28

Обсуждаем актуальные проблемы

А.В. Белошистая
Что такое обучение и почему оно не может
рассматриваться как свободная деятельность..... 33
Е.К. Ривина, М.В. Мурашова
Беседа об изобразительном искусстве 38

Психолого-педагогическое сопровождение

Д. Копчанова
Обучение детей из социально неблагополучной
среды 46
К.Б. Галчева
Модель экологического воспитания ребенка
дошкольного возраста 51

Рекомендации педагогам

Г.Н. Казаручик
Развитие у детей дошкольного возраста
экологических представлений 55
Г.В. Зайцева
Под белой корочкой желтое сердечко..... 62

Юридический практикум

Комментарий к Единым рекомендациям
по установлению на федеральном, региональном
и местном уровнях систем оплаты труда работников
государственных и муниципальных учреждений
на 2011 год 65

Профессиональное мастерство

КОНКУРС «ВОСПИТАТЕЛЬ ГОДА МОСКВЫ – 2011»

В Москве завершился XI конкурс «Воспитатель года Москвы – 2011», который традиционно проходит в рамках профессиональных состязаний «Московские мастера». Его бессменными учредителями и организаторами на протяжении многих лет выступают Департамент образования города Москвы, Московский институт открытого образования, Московская федерация профсоюзов и Московская городская организация Профсоюза работников народного образования и науки РФ.

В рамках конкурса «Воспитатель года Москвы – 2011» со 2 по 4 марта участницы обеих номинаций провели открытые занятия с незнакомыми детьми. 10 марта состоялся Круглый стол «Сохранение и укрепление здоровья детей». Завершился профессиональный конкурс 5 апреля торжественной церемонией финала и объявлением имен победителей и лауреатов в Конференц-зале Мэрии Москвы на Новом Арбате.

Круглый стол, в котором, согласно регламенту, участвовали конкурсанты только номинации «Воспитатель детского сада», проходил в режиме on-line. Все желающие могли наблюдать конкурсное испытание, зайдя на сайт Департамента образования Москвы. На мероприятии присутствовали представители средств массовой информации: корреспонденты и операторы телекомпаний «Столица», «Доверие», ВКТ, сотрудники «Учительской газеты» (Москва) и журнала «Современный детский сад».

Цапенко М.М., заместитель начальника управления дошкольного и общего образования Москвы, открывая работу Круглого стола, подчеркнула, что институты гражданского общества должны принимать активное участие в развитии сферы образования в современных условиях. Эти тенденции нашли свое отра-

жение в готовящейся Программе развития образования в городе Москве на 2012–2017 годы. Такие перемены требуют от педагогов умений высказывать свою позицию и отстаивать свое мнение. Мария Михайловна передала микрофон Виктории Николаевне Молодцовой – главному редактору «Учительской газеты» (Москва), ведущей и модератору мероприятия.

Первый вопрос касался проблемы сохранения и укрепления детского здоровья: что и как можно сделать, чтобы дети были здоровы, не болели, посещали каждый день детский сад? В качестве одного из главных направлений ее решения участницы конкурса выделили взаимодействие с родителями воспитанников. Прозвучали предложения начинать эту работу еще с будущими мамами, организовывать родительские клубы, выпускать газеты с рекомендациями по физическому воспитанию и проблемам здоровья, проводить совместные мероприятия, например физкультурные досуги, лыжные прогулки зимой и пр. Была отмечена важность применения общих оздоровляющих мер, обеспечения двигательного режима и здорового питания в детском саду и в условиях семейного воспитания, эмоционального благополучия ребенка, формирования у детей

представлений о здоровом образе жизни и организме человека. Некоторые высказывания, однако, вызвали недоумение, так, одна из участниц конкурса предложила шире включать детей 5–7 лет в систему спортивных соревнований. Модератор Круглого стола подвела итог и выразила надежду, что воспитатели станут действенным примером для малышей, будучи здоровыми, подтянутыми и жизнерадостными.

Второй вопрос был призван выявить, какие здоровьесберегающие технологии используют участницы конкурса в своей работе. Эффективными средствами сохранения и укрепления здоровья дошкольников московские воспитатели считают закаливание, тропу здоровья, массажные коврики, четкое соблюдение режима дня, грамотное и насыщенное проведение прогулок, стопроцентное использование возможностей детских садов, располагающих бассейнами. Важным является также индивидуальный подход к детям, учет эмоционального состояния каждого ребенка, для выявления которого можно, например, использовать доску настроения. Предложено было также воспитывать у дошкольников осознанное отношение к своему здоровью в процессе экспериментирования.

Третий вопрос был задан в рамках проводимого в этом году на страницах нашего журнала заочного Круглого стола «Здоровье и физическое развитие ребенка»: какова главная цель физического воспитания в дошкольном детстве? К сожалению, не все участницы смогли высказать свою точку зрения. Конечно, хотелось бы услышать, что главное в этот период – отнюдь не спортивные достижения, а овладение основными движениями, умением правильно двигаться. В будущем это поможет сохранить и укрепить здоровье. Ведь это так важно научиться пра-

вильно ходить, бегать, прыгать и т.д., а, кроме того, почувствовать ни с чем не сравнимую радость и удовольствие, которую дает движение. Все вместе взятое создаст базу и для дальнейших спортивных достижений, если ребенок проявит интерес к спорту, и для организации своего досуга, как нельзя лучше соответствующего здоровому образу жизни. В общем и целом это прозвучало, было сказано много правильных слов, но еще хотелось бы услышать о том, что здоровье – это тоже труд, что оно не сохраняется и не укрепляется само собой, а требует усилий, причем ежедневных.

Завершило Круглый стол задание, предложенное О.В. Мельниковой, заведующей кафедрой педагогики и методики дошкольного образования Московского института открытого образования. Участницам конкурса требовалось закончить фразу: «Я люблю своих воспитанников за то, что ...». Все присутствующие в зале и наблюдавшие за мероприятием в режиме on-line почувствовали ту огромную теплоту и любовь, которую способны дать детям эти воспитатели – лучшие представители в своей профессии из десяти московских округов 2011 года.

Выступление О.Ю. Голодец, заместителя мэра Москвы по образованию и здравоохранению, зададо праздничный настрой торжественной церемонии финала. Она охарактеризовала конкурс «Воспитатель года» как один из самых радостных, поскольку он связан с заботой о самых маленьких горожанах. Детский сад – первый социум после семьи, в который попадает малыш, где проходит его социализация – приобщение к огромному и непростому миру людей. Ольга Юрьевна сообщила, что дошкольное образование продолжает активно развиваться в столице. Строятся детские сады, к началу учебного года будет открыто 85 новых дошкольных учреждений.



О.Ю. Голодец, заместитель мэра Москвы по образованию и здравоохранению

Она подчеркнула, что Правительство Москвы предъявляет высокие требования к педагогам, работающим в детских садах. Они не менее серьезны, чем требования, предъявляемые к учителям. Заместитель мэра выразила уверенность в том, что московское дошкольное образование сохранит передовые позиции и лидерство, продолжив свое поступательное развитие.

Концертные номера, в которых были заняты участницы конкурса, показали разнообразие их талантов. Сюжетную линию составила тема «Год спорта и здорового образа жизни в детских садах Москвы». Зрители побывали на Олимпе, соперничая тому, как Зевс ищет воспитателей для своего сына Геркулеса, заботясь о его всестороннем развитии. Затем перенеслись в удивительные миры спорта, танцев, физкультуры. Присутствующие в зале увидели и народные танцы, и степ, и выступление мастеров ушу, и, конечно, замечательные номера в исполнении юных артистов – воспитанников детских садов столицы.

Наталья Сергеевна Шерри, заместитель руководителя Департамента образования города Москвы, и Сергей Павлович Кузин, председатель Московской городской организации Профсоюза работников образования и науки, огласили имена победителей конкурса и вручили всем финалистам памятные дипломы.

Победителем конкурса «Воспитатель года Москвы – 2011» в номинации «Воспитатель детского сада» стала Галина Викторовна Зайцева, воспитатель детского сада № 1334 «Малинки» Западного окружного управления образования. Второе место досталось Екатерине Аркадьевне Злобиной, воспитателю Центра развития ребенка – детского сада № 1320 Северо-Восточного окружного управления образования. Третьим призером стала Татьяна Евгеньевна Разводовская, воспитатель Центра развития ребенка – детского сада



Победитель конкурса «Воспитатель года Москвы – 2011» в номинации «Воспитатель детского сада» Г.В. Зайцева



Финалисты конкурса «Воспитатель года Москвы – 2011»

№ 1129 Южного окружного управления образования. В число лауреатов также вошли Елена Николаевна Коваленкова, воспитатель детского сада № 2612 Юго-Восточного управления образования, и Ольга Николаевна Рыбкина, воспитатель по физической культуре детского сада № 2526 Северного окружного управления образования.

В номинации «Молодой специалист» победителем названа Наталья Владленовна Лесникова, воспитатель детского сада № 333 Западного окружного управления образования. Обладательницей второго места стала Татьяна Александровна Кузьмина, воспитатель детского сада № 2400 «Лесовичок» Северо-Западного окружного управления образования, третьего – Евге-

ния Геннадьевна Кочетова, воспитатель детского сада № 2615 Восточного окружного управления образования. Званий лауреатов удостоились Юлия Николаевна Чиненова, воспитатель детского сада № 1105 Северо-Восточного окружного управления образования, и Оксана Александровна Лысова, воспитатель Центра развития ребенка – детского сада № 621 Южного окружного управления образования.

**ПОЗДРАВЛЯЕМ ПОБЕДИТЕЛЕЙ,
ЛАУРЕАТОВ
И ВСЕХ ФИНАЛИСТОВ КОНКУРСА!**

*За проведением конкурса наблюдала
Е.К. Ривина, фото – Н.Н. Федоров.*

Здоровьесберегающие технологии

Продолжаем обсуждение проблем детского здоровья и физического воспитания в рамках заочного Круглого стола на страницах нашего журнала.

КРУГЛЫЙ СТОЛ: ЗДОРОВЬЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА

*В дискуссии принимают участие: **Светлана Семеновна Прищеп**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования Педагогической академии (Московская область), **Наталья Викторовна Попкова**, методист Информационного учебно-методического центра г. Дмитрова Московской области, аспирант Педагогической академии, **Коневская Елена Марьяновна**, старший воспитатель Государственного образовательного учреждения детского сада общеразвивающего вида № 1904 Восточного окружного управления образования г. Москвы, соискатель кафедры социальной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета.*

– Современное определение здоровья. Как мы его понимаем?

Прищеп С.С., Попкова Н.В.:

– На наш взгляд, понятие здоровье отражает качество приспособления организма к условиям внешней среды и представляет итог процесса взаимодействия человека и среды обитания. Само состояние здоровья формируется в результате взаимодействия внешних (природных и социальных) и внутренних (наследственность, пол, возраст) факторов.

В Большой медицинской энциклопедии здоровье трактуется как состояние организма человека, когда функции всех его органов и систем уравновешены с внешней средой и отсутствуют какие-либо болезненные изменения. В настоящее время принято выделять несколько видов здоровья:

1. Соматическое здоровье – текущее состояние органов и систем организма, основу которого составляет биологическая программа индивидуального развития.

2. Физическое здоровье – уровень роста и развития органов и систем организма.

3. Психическое здоровье – состояние психической сферы, основу которого составляет состояние общего душевного комфорта, обеспечивающее адекватную поведенческую реакцию.

4. Нравственное здоровье – комплекс характеристик мотивационной и потребностно-информативной сферы жизнедеятельности, основу его определяет система ценностей, установок и мотивов поведения индивида в обществе. Нравственным здоровьем опосредована духовность человека, т.к. оно связано с общечеловеческими ценностями: истиной, добром, любовью и красотой.

Критериями здоровья являются:

- для соматического и физического здоровья – я могу;
- для психического – я хочу;
- для нравственного – должен.

Признаки здоровья следующие:

- специфическая (иммунная) и неспецифическая устойчивость к действию повреждающих факторов;
- показатели роста и развития;
- функциональное состояние и резервные возможности организма;

- наличие и уровень какого-либо заболевания или дефекта развития;
- уровень морально-волевых и ценностно-мотивационных установок.

От чего зависит здоровье человека?

Если принять условно уровень здоровья за 100%, то 20% зависит от наследственных факторов, 20% – от условий внешней среды, т.е. в конечном итоге от экологии, 10% – от деятельности системы здравоохранения. Остальные 50% зависят от самого человека, от того образа жизни, который он ведет.

– Изменились ли показатели здоровья детей дошкольного возраста за последние 10, 20 лет (группы здоровья, антропометрические данные)?

Прищепа С.С., Попкова Н.В.:

– На сегодняшний день в дошкольном и младшем школьном возрасте практически здоровые дети составляют 3–4%, с нарушениями осанки – 50–60%, с плоскостопием – 30%. За последние годы состояние здоровья детей прогрессивно ухудшается. Более 20% детей старшего дошкольного возраста имеют третью группу здоровья. Причин роста патологии множество: плохая экология, несбалансированное питание, снижение двигательной активности, информационные и нейропсихические перегрузки.

Развитие детей и улучшение их здоровья в процессе обучения в дошкольных образовательных учреждениях, особенно в логопедических и оздоровительных группах, является одной из актуальных задач современной педагогики. Педагоги и специалисты ДОУ отмечают тот факт, что дети начала двухтысячных годов отличаются низким уровнем ловкости и быстроты, низкой степенью сформированности двигательных навыков, а также низкой моторной обучаемостью. Эти особенности часто сопряжены с недостаточным развитием восприятия, внимания и памяти. Диспропор-

циональность развития, незрелость двигательных актов и предопределяют невысокий уровень качества их выполнения.

– Существуют ограничения по здоровью в детском саду, для какой категории детей они нужны и нужны ли в принципе?

Прищепа С.С., Попкова Н.В.:

– Мы убеждены, что ограничения по здоровью в процессе занятий физкультурой, организации питания, прогулок, режима дня необходимы. Это связано во многом с тенденцией к ухудшению здоровья детей. При этом отказ от занятий физической культурой нужно считать мерой исключительной, оправданной только по серьезным медицинским показателям. К детям, имеющим отклонения в здоровье, действительно, нужен особый индивидуальный подход. Если речь идет о занятиях физкультурой, то он заключается, по нашему мнению, в грамотном подборе физических упражнений, адекватной их дозировке. Следует использовать общеразвивающие и специальные упражнения, не требующие чрезмерного напряжения:

- упражнения на координацию;
- корректирующие упражнения разных назначений;
- упражнения по обучению и развитию правильного дыхания;
- упражнения по становлению правильной осанки;
- подвижные игры малой и средней интенсивности;
- элементы спортивных игр (например, отдельные приемы владения мячом);
- легкий и медленный бег, чередующийся с ходьбой при регулировании темпа инструктором по физическому воспитанию.

Ребенок, имеющий отклонение в здоровье, не должен чувствовать себя больным. Задача взрослых – помочь такому

ребенку поверить в себя, на всю жизнь привить любовь к физической культуре и, в конечном счете, здоровому образу жизни. При организации двигательного режима ослабленных детей необходимо заинтересованное взаимодействие педагогов дошкольного учреждения с медицинской сестрой и родителями, потому что главный принцип ухода за детьми с различными недугами – «Не навреди!».

– Связано ли движение с развитием мышления и речи? Согласны ли Вы, что физкультура, двигательная активность положительно влияет на развитие ребенка, на развитие в частности мышления и речи?

Прищепа С.С., Попкова Н.В.:

– В процессе двигательной деятельности можно развивать речь, совершенствовать аналитическую деятельность мозга, что отражено в работах В.В. Волкова (1976), М.М. Кольцовой (1973). Кольцова М.М. убедительно показала, что мелкие движения пальцев рук ускоряют процесс функционального созревания мозга, т.к. являются мощным тонизирующим фактором для коры больших полушарий. Мануальное (ручное) действие создает гармонию отношений тела и разума, поддерживает мозговые системы в превосходном состоянии. Простые движения рук помогают убрать напряжение не только с самих рук, но и с губ, снимают умственную усталость. Они способствуют улучшению произношения многих звуков, помогают развивать речь ребенка.

И в домашних условиях, и в детском саду важно включать в воспитательно-образовательный процесс общеразвивающие упражнения (ОРУ) с предметами (мячами разного диаметра, гимнастической палкой, кубиками, лентами), пальцевую гимнастику, самомассаж ладоней с помощью различного оборудования и предметов (массажных мячей, карандашей и т.д.).

Сеченов И.М. выдвинул «принцип единства познавательного процесса и двигательного акта» (1947). Результаты исследований психологов Л.С. Выготского, А.В. Запорожца показали наличие прямой корреляционной связи между характером двигательной активности и проявлениями восприятия, памяти, мышления и эмоций у детей разного возраста. Каждый двигательный акт осуществляется в пространстве и во времени, поэтому активно передвигающийся дошкольник получает возможность приобрести в единицу времени больший объем информации, что способствует ускоренному формированию его психики.

С точки зрения физиологии доказано: когда ребенок активно двигается, то улучшаются функции головного мозга. Так клетки организма получают во много раз больше кислорода и питательных веществ, чем в состоянии покоя. Таким же ускоренным темпом они освобождаются от шлаков. В первую очередь этот процесс затрагивает клетки головного мозга, наиболее восприимчивые к притоку кислорода. Следовательно, можно говорить об активизации умственной деятельности средствами физической культуры. Данную проблему рассматривали отечественные педагоги М.П. Голощекина (1973), Н.А. Баранова (1993), Г.А. Каданцева (1994), И.М. Козлов, М.А. Правдова (1996), С.В. Менькова (1999). В современных исследованиях рассматривается проблема интеграции умственного и двигательного развития в процессе физического воспитания, например, в работах А.А. Головкиной (2002), М.А. Правдова (2003), И.В. Стародубцевой (2004).

Коневская Е.М.:

– Гармоничное развитие личности ребенка заключается в полноценном становлении психических, личностных и физических качеств. Следует заметить, что все они, в том числе мышление и речь, связаны между собой, способны дополнять и стиму-

лизовать развитие друг друга. Рассмотрим определение таких понятий, как мышление и речь, с точки зрения психологии. В «Словаре практического психолога» под редакцией С.Ю. Головина представлено следующее определение: «Мышление – одно из высших проявлений психического, процесс познавательной деятельности индивида, характерный обобщенным и опосредованным отражением действительности; это анализ, синтез, обобщение условий и требований решаемой задачи и способов ее решения». Рубинштейн С.Л. в книге «Основы общей психологии» писал: «Мышление – это движение мысли, раскрывающее связь, которая ведет от отдельного к общему и от общего к отдельному. Мышление – это опосредованное – основанное на раскрытии связей, отношений, опосредований – и обобщенное познание объективной реальности». Там же Л.С. Рубинштейн говорил и о том, что мышление как познавательная теоретическая деятельность теснейшим образом связано с действием, оно не просто сопровождается действием и наоборот. Действие – это первичная форма существования мышления. Первичный вид мышления – это мышление в действии и действием, мышление, которое совершается в действии и в действии выявляется. У ребенка в период дошкольного детства активно присутствует так называемое наглядно-действенное мышление, или сенсомоторный интеллект, что напрямую связано с развитием речи, так как каждое действие или ощущение должно выливаться в словесное определение. Следовательно, формой существования понятия является слово. Таким образом, речь и мышление – это взаимосвязанные между собой процессы психического развития человека. Основой их является действие, которое дает практический материал, впечатления, ощущения, опыт.

Согласно «Словарю практического психолога», речь – это сложившаяся исторически в ходе материальной преобразующей деятельности людей форма общения, опосредованная языком. В ней представлены внешний, чувственный, а также внутренний смысловой аспекты. Речь включает процессы порождения и восприятия коммуникаций для целей общения или, в частном случае, для целей регуляции и контроля собственной деятельности. Можно сделать вывод о том, что непосредственное активное развитие высших мыслительных процессов связано с действием, деятельностью, приобретением опыта, в том числе и опыта двигательной активности.

Хотелось бы рассмотреть более подробно вопрос взаимосвязи физических упражнений и развития мышления и речи дошкольника, что учитывается при составлении образовательных программ. Например, в «Программе воспитания и обучения в детском саду» под редакцией М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой все разделы воспитательно-образовательного процесса представлены в тесной взаимосвязи друг с другом. Так, в разделе «Физическое воспитание» выделяются оздоровительные, воспитательные и образовательные задачи физического воспитания. Предусматривается охрана жизни и укрепление здоровья ребенка, поддержание у него бодрого, жизнерадостного настроения, профилактика негативных эмоций; совершенствование всех функций организма, воспитание интереса к различным видам двигательной деятельности, формирование основ физической культуры, потребности в ежедневных физических упражнениях, воспитание положительных нравственно-волевых качеств.

Рунова М.А. указывает, что двигательная активность – это естественная потребность в движении, удовлетворение которой является важнейшим условием всестороннего

развития и воспитания ребенка. В сборнике «Коррекционная ритмика. Комплекс практических материалов и технология работы с детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР» М.А. Касицын и И.Г. Бородина предлагают комплексы занятий по физической культуре, направленные на активное развитие психических качеств личности дошкольника посредством специально подобранных физических упражнений. Они отмечают, что коррекционная ритмика является одной из своеобразных форм активной терапии, средством специально подобранных методов и методик, направленных на преодоление недостатков психомоторной, двигательной, познавательной и эмоционально-волевой сферы детей. Основными целями коррекционной ритмики являются профилактика, лечение и коррекция имеющихся отклонений в развитии ребенка. Учеными (К.С. Лебединской, И.Ф. Марковской, Е.М. Мастюковой и др.) давно установлено, что при помощи определенного подбора упражнений можно улучшить работу мозговой деятельности ребенка. Существует так называемая «гимнастика мозга», включающая двигательные упражнения, которые направлены на повышение активности ребенка, развитие межполушарных связей, улучшение зрительно-моторной координации, регуляции дыхания и т.п. Специалисты, использующие этот метод в своей работе, отмечают повышение уровня эмоционального благополучия, внутренней самооценки, снижение напряженности, что дает возможность ребенку гармонично развиваться, более успешно социализироваться в обществе. Прихожан А.М. и Толстых Н.Н. описывают упражнения, направленные на повышение успеваемости детей со сниженными показателями развития мышления и речи. В них входят: определенный набор движений, элементы самомассажа. Упражнения сопровождаются музыкой. Например, упражне-

ние «Кнопки мозга» призвано стимулировать приток крови через сонные артерии к мозгу и приводить в готовность вестибулярный аппарат, что активизирует мозг, подготавливая его к восприятию сенсорной информации. После применения этой методики на протяжении всего года у 50% учащихся наблюдалось повышение показателей развития мыслительных процессов.

Связь двигательной и психической сторон личности дошкольника неотрывна. Если есть недостаток двигательной активности, то это может сказаться на общем психическом уровне развития ребенка. Кроме того, на занятиях физкультурой ставятся задачи воспитательного и образовательного характера. Не стоит забывать о том, что двигательная активность ребенка в дошкольном учреждении не ограничивается занятиями физкультурой. Во время прогулки воспитатель должен проводить подвижные игры. Обязательными являются еженедельные музыкально-физкультурные досуги, в том числе и на свежем воздухе.

– Какова, на ваш взгляд, роль физической культуры в процессе подготовки ребенка к школе?

Прищепа С.С., Попкова Н.В.:

– При подготовке ребенка к школе роль движения имеет первостепенное значение. Однако в современных условиях двигательная деятельность ребенка сокращена, поскольку окружающие его взрослые больше внимания уделяют интеллектуальным видам деятельности. Результаты исследований многих ученых (Ю.Н. Сялямин (1989), А.И. Кравчук (1990), В.А. Шишкина (1992), Н.А. Ноткина (1995) и др.) неоднократно подтверждали, что концентрация только на интеллектуальном развитии зачастую приводит к снижению уровня двигательной активности ребенка, к ухудшению состояния здоровья, торможению общего развития, уменьшению интереса к учению.

Психологи отмечают у большинства детей неполную функциональную готовность, которая выражается в **недостаточном развитии сложно координированных движений руки, пространственной ориентации и низкой способности к подражанию**.

Педагогическому коллективу и родителям необходимо акцентировать внимание на физической подготовке детей к школе, от которой во многом зависит успешность обучения. Как говорят учителя, будущий первоклассник должен уметь слышать и слушать педагога. Для этого у детей необходимо развивать **устойчивое внимание и быстроту реакции** на сигнал, чему способствуют малоподвижные игры, такие как «Чья команда быстрее соберется», «Построй фигуру», «Слушай команду», «Быстро по местам» и др. В этих играх сигнал может быть звуковым (погремушка, свисток, колокольчик), голосовым (команда воспитателя), наглядным (демонстрация карточки).

Для подготовки ребенка к письму необходимо развивать **координацию движений, тонкую моторику рук**. Высокой степени развития координации способствуют спортивные упражнения: катание на велосипеде, ходьба на лыжах, игра в городки. Развитие координационных способностей обеспечивает ходьба по ограниченной поверхности, например ходьба по гимнастической скамейке с перешагиванием предметов или с мешочком на голове.

К шести годам у детей хорошо развиты крупные мышцы туловища и конечностей, но слабы мелкие мышцы, особенно кистей рук, поэтому ребята затрудняются в выполнении упражнений, требующих работы мелких мышечных групп. Развитию тонкой моторики рук способствуют игровые упражнения и подвижные игры с мячом: отбивание, ловля, передача мяча друг другу. Они позволяют включить в работу левую

руку, что важно для полноценного развития ребенка семилетнего возраста.

Об адаптационных возможностях ребенка к школе можно судить по уровню сформированности **выносливости** (Г.П. Юрко, В.Г. Фролова и др.). С целью формирования этого качества инструкторам по физической культуре, воспитателям необходимо предлагать детям такие основные виды движений, как продолжительный бег, бег в сочетании с ходьбой и прыжками, ускоренную ходьбу, прыжки через скакалку. Эффективны и спортивные упражнения: ходьба на лыжах, плавание.

На физкультурных занятиях необходимо использовать те педагогические приемы, которые помогут успешно подготовить детей к школе: двигательные загадки; задания проблемного характера, требующие поиска решения. Например, можно предложить ребятам придумать: различные варианты наклонов туловища (из разных исходных положений), движения с мячом (гимнастической палкой и др.), новое упражнение для ног, разные виды ходьбы с различным положением рук. Доступно старшим дошкольникам и элементарное экспериментирование: придумать свой способ движения.

Учебная деятельность в школе требует от вчерашнего дошкольника умения выслушать друг друга, договориться, уступить, доказать и др. Особое внимание на занятиях физической культуры, на прогулке важно уделять **детскому сотрудничеству**.

Движение детей в парах:

- в водной части занятия (разнообразные виды ходьбы, бега, прыжков);
- общеразвивающие упражнения в парах без предметов и с физкультурным инвентарем (гимнастическая палка, мяч, обруч и др.);
- подвижные игры большой подвижности с двумя водящими («Белые медведи», «Волк во рву», «Лягушки

и цапля», «Ловля обезьян», «Догони свою пару»);

- малоподвижные игры: «Найди и промолчи» – детская пара находит предмет; «Ель, елка, елочка» – на сигнал «елка» дети поворачиваются спиной друг к другу, изображая елку (пятки вместе, носки врозь, руки опущены и прижаты к туловищу) и др.;
- игры эмоционально-психологического, нравственного содержания («Комплимент», «Дружба начинается с улыбки»).

Работа в небольших группах:

- общеразвивающие упражнения дети выполняют вместе по 3–5 человек с большим обручем, длинной палкой, веревкой;
- игры-эстафеты, игры с элементами соревнования («Чья команда больше мячей забросит в корзину?»).

Выполнение работы вдвоем, небольшой группой может стать как отдельным структурным элементом занятия, так и основой всего занятия. Например, занятия, имеющие единый сюжет «Вместе весело шагать», «Дружные ребята», их содержание стимулируют детей к совместной деятельности.

– Какова роль и значение обучения детей основным движениям? Насколько важно, по Вашему мнению, усвоение ребенком правильного выполнения движений (ходьбы, бега, прыжков) для общего его развития?

Прищепа С.С., Попкова Н.В.:

– Детей необходимо учить двигательным умениям. В процессе обучения педагог использует следующие методы: объяснение, показ упражнения. Однако на практике оказывается, что дошкольников обучают, используя только показ, а они просто подражают взрослому. В результате происходит механическое усвоение, приводящее к тому, что ребенок, не понимая

техники выполнения, делает физические упражнения с ошибками. В данном случае не реализуется принцип осознанности в обучении, о котором говорил П.Ф. Лесгафт. Осознанное действие является не только быстрым, но и точным. У детей необходимо формировать знания о технике выполнения движения для того, чтобы действие стало осознанным.

В своем исследовании Н.И. Полтавцева (1997) впервые установила категории знаний для детей разных возрастных групп при обучении их физическим упражнениям. Инструкторам по физической культуре и воспитателям следует уделять внимание развитию у дошкольников заинтересованного и осмысленного отношения к физическим упражнениям. Это могут быть простые вопросы к детям, помогающие освоить: специальную терминологию (название упражнений, основных движений, способы построения); технику и способы выполнения упражнений; физические качества человека и способы их развития; название и назначение физкультурного инвентаря. Можно предложить ребятам выбрать свой способ движения, оценить его путем сравнения качества выполнения.

Таким образом, освоение элементарных знаний о физической культуре формирует у детей осознанное отношение к технике выполнения физических упражнений и обеспечивает перенос этих знаний в повседневную жизнь.

– В чем заключается, по Вашему мнению, оздоравливающий характер общеразвивающих упражнений (ОРУ)?

Прищепа С.С., Попкова Н.В.:

– Общеразвивающие упражнения – это специально подобранные упражнения, направленные на оздоровление организма. ОРУ способствуют укреплению опорно-двигательного аппарата, улучшают кровообращение, обменные процессы, улучшают деятельность нервной системы.

Здоровьесберегающая направленность общеразвивающих упражнений будет соблюдена, если:

- ОРУ осуществляются в проветренном помещении и спустя 30 мин после приема пищи;
- соблюдается традиционное количество упражнений и их дозировка;
- подбор упражнения осуществляется в соответствии с анатомическим принципом (упражнения для разных групп мышц: рук и плечевого пояса, спины и брюшного пресса, ног и стоп);
- используются разные исходные положения, с целью раскрепощения позвоночника (И.П. – стоя, стоя на коленях, на четвереньках, сидя, лежа);
- осуществляется постоянный контроль взрослого за дыханием детей;
- выполняются упражнения с предметами (мячом, гимнастической палкой, обручем и др.);
- ОРУ сочетаются с самомассажем и с закаливающими процедурами;
- ребенка не заставляют и не принуждают выполнять ОРУ.

При составлении комплекса общеразвивающих упражнений педагогам важно помнить о щадящем режиме для шейного и поясничного отделов позвоночника, поэтому следует избегать переразгибания в шейном отделе позвоночника в передне-заднем направлении, выполнять наклоны строго с соблюдением фронтальной, сагиттальной и горизонтальной плоскостей, исключать упражнения, требующие задержки дыхания.

– Значение правильной осанки, методы и приемы ее формирования у детей.

Прищепа С.С., Попкова Н.В.:

– Формирование правильной осанки относится к числу основных задач, решаемых в области физического воспитания.

Причинами нарушения осанки являются:

- недостаточное физическое развитие, слабый мышечный тонус;
- неправильная походка (с опущенной головой, свисающими плечами, на расслабленных ногах);
- привычка сидеть, подложив под себя ногу, длительно опираться на левый или правый локоть;
- привычка спать на чрезмерно высокой подушке, на мягком матрасе.

Осанка – это оптимальное положение тела и его частей при удержании статических поз (стоя, сидя). Под осанкой ребенка понимается привычная поза, свойственная ему в непринужденном положении.

Осанка дошкольника: туловище вертикально, грудная клетка симметрична, плечи развернуты, лопатки слегка выступают, живот выдается вперед, намечается поясничный лордоз. Ноги выпрямлены.

Правильная осанка имеет не только эстетическое, но и физиологическое значение. Именно осанка способствует нормальной деятельности внутренних органов, в частности, она создает условия для нормального дыхания через нос. При неправильной осанке ребенок будет подвержен частым респираторным заболеваниям.

Нередко плохой осанке сопутствует частичное или полное плоскостопие – опущение продольного или поперечного свода стопы.

Формировать правильную осанку необходимо с первых дней жизни ребенка. К семи годам у здорового ребенка позвоночник приобретает нормальную форму и вырабатывается правильная осанка.

С целью **выработки у детей ощущения правильной осанки** важны физические упражнения:

- у стены (потягивание, наклоны, приседания и т.д.),
- с предметом на голове из исходных положений стоя и сидя, в процессе ходьбы,
- на равновесие (ходьба по гимнастической скамейке с мешочком на голове и др.),
- перед зеркалом.

С целью **укрепления мышечного корсета** важно использовать:

- упражнения для укрепления мышц спины и плечевого пояса (с мячом, с палкой, с большими мячами и на них);
- упражнения для укрепления мышц живота и брюшного пресса, например: лежа на спине без предметов («Велосипед», «Пистолетик», «Подними прямые ножки», «Ножницы»), лежа на спине с палкой, лежа на животе («Крылышки», «Хлопок», «Кружочки», «Самолет»).

Для **развития подвижности позвоночника** необходимо выполнять наклоны,

повороты в сторону. С целью растяжения околопозвоночных мышц – **самовытяжения позвоночника** рекомендуются упражнения из исходного положения: лежа на спине («Проснулись руки, ножки», «Посмотри на носочки», «Потяни носочки на себя», «Ежик свернулся, расправился», «Качалочка»), лежа на животе («Потягушечки»), стоя на коленях, на четвереньках, стоя.

С целью **разгрузки позвоночника** важно использовать ползание, плавание. Совершенствование навыка правильной осанки возможно в подвижных играх типа: «Поезд», «Карлики и великаны», «Елка, елочка», «Веселая ходьба».

Для профилактики нарушения осанки важно соблюдать следующие условия:

- достаточное освещение и соблюдение воздушного режима;
- организация рабочего места, правильный подбор мебели (столы, стулья) и правильное устройство постели;
- правильно подобранная одежда;
- правильное питание: выдержанное соотношение основных ингредиентов пищи – солей, витаминов, микроэлементов;
- рациональный двигательный режим.

Важно помнить, что даже правильная поза, если она сохраняется длительное время, тоже может послужить причиной нарушения осанки, поэтому детям необходимо менять положение тела, расслабляться при чувстве усталости.

Работа по профилактике нарушения осанки в детском саду и в семье должна быть целенаправленной и систематической. Для того чтобы выработать правильную осанку, необходимо сформировать у ребенка динамический стереотип, т.е. привычку стоять, сидеть, ходить с правильным положением головы, туловища, конечностей. Весь этот длительный процесс и называется воспитанием правильной осанки.

– В практике работы современных детских садов значительно реже используются подвижные игры. Нужны ли они? Какие Вы можете дать рекомендации по их использованию. Устарели или нет народные подвижные игры?

Прищепина С.С., Попкова Н.В.:

– Подвижная игра – необходимое средство в процессе формирования личности ребенка. На наш взгляд, систематическое и регулярное включение подвижных игр в режим дня ребенка не только важно для физического развития ребенка, но и является условием его целостного гармоничного воспитания и адаптации к жизни. Подвижные игры должны пронизывать все формы жизни ребенка в детском саду и дома. Оздоровительная роль игры проявляется прежде всего в формировании эмоционального мира ребенка. Возникающие в игровых действиях положительные и отрицательные эмоции могут рассматриваться как надежный антистрессовый фактор, предупреждающий развитие каких-либо нарушений в состоянии нервной, сердечнососудистой и др. систем.

Все выдающиеся отечественные педагоги очень хорошо понимали роль эмоций в воспитании здорового ребенка. Одна из главных задач педагогов и родителей состоит, по Сухомлинскому, в пробуждении, развитии и закреплении в личности ребенка стремления делать добро людям и желания трудиться. Если это стремление реализуется, то вокруг такого ребенка обязательно формируется благоприятный психологический климат, в котором преобладают положительные эмоции.

Сегодня воспитатели отмечают, что современные дошкольники не любят играть в подвижные игры. Однако это заблуждение педагогов. Да, сегодня ребята в наших дворах самостоятельно не играют в подвижные игры, но на самом деле детям нравится играть, только их надо этому научить.

Воспитательная ценность игры зависит как от правильного руководства, так и от умелого ее проведения. Важно заинтересовать детей игрой, создать у них мотивацию, например, с помощью мини-сказок (рекомендации Э.Я. Степаненковой). Также необходимо развивать у детей творческую активность в игре. Старшие дошкольники могут придумать новый сюжет игры, вариант ее проведения. Вариативность игр достигается посредством:

1) изменения способа выбора водящего в игре (считалка, зачин, скороговорка, передача платочка, кручение кегли и т.д.);

2) изменения сигнала, который может быть словесным, звуковым (бубен, колокольчик, свисток), наглядным (поднятие руки, демонстрация карточек);

3) изменения места водящего (у стены, в углу, в середине зала и т.д.), И.П. (стоя, сидя на стуле, на полу, лицом или спиной к игрокам, сгруппировавшись и т.д.);

4) усложнения движения водящего (пролезание под дугу, перепрыгивание «канавки» и т.д.), игроков (подлезание под веревку, обхождение кеглей, перепрыгивание «лужи» и т.д.);

5) увеличения количества водящих (двое, трое).

Важно изучать с детьми народные игры, что позволяет приобщать дошкольников к истокам традиционной культуры, образцам национального, в том числе местного, фольклора, художественным промыслам. С целью формирования у ребят толерантного отношения к людям других национальностей следует изучать с детьми подвижные игры других народов и стран.

Часто мы сталкиваемся с тем, что родители предпочитают проводить с ребенком домашний досуг у телевизора или компьютера, поэтому считаем целесообразным регулярно приглашать родителей на консультации, открытые физкультурные занятия, семинары-тренинги по подвижным играм.

– Каково Ваше отношение к спортивным играм в детском саду?

Прищепа С.С., Попкова Н.В.:

– Спортивные игры по своей эмоциональности и динамичности являются особенно привлекательными для детей старшего дошкольного возраста. Они способствуют укреплению здоровья детей, совершенствованию всех систем организма: дыхательной, мышечной, сердечно-сосудистой. В спортивных играх развиваются быстрота, ловкость, глазомер, ориентировка в пространстве, формируются положительные взаимоотношения и эмоции, которые необходимы будущему первокласснику.

Освоение детьми спортивных игр зависит от накопленного ими двигательного опыта, от подводящих и подготовительных упражнений. Безусловно, старших дошкольников необходимо обучать элементам спортивных игр, таких как баскетбол, футбол, бадминтон, городки. Однако процесс обучения должен быть грамотным. Важно, чтобы инструкторы по физической культуре и воспитатели грамотно планировали подводящие и подготовительные упражнения, давали точные указания детям, опираясь на двигательный опыт каждого ребенка. Необходимо также уделять внимание профилактике травматизма, чтобы спортивные игры вызывали у детей радость и доставляли положительные эмоции педагогам. Легкие удары по голове, в области носа, уха могут привести к травмам, поскольку у детей 6-го года жизни между костями черепа сохраняются хрящевые зоны, не завершено окостенение опорных костей носовой перегородки и формируется наружный слуховой проход в височной кости.

– Приносит гимнастика после сна пользу или вред ребенку?

Прищепа С.С., Попкова Н.В.:

– «Гимнастика пробуждения» или «бодрящая гимнастика» – так называют вос-

питатели гимнастику после сна. Ее стали практиковать с середины 1980-х годов. В ее проведении можно выделить два этапа: выполнение упражнений в постели и выполнение ОРУ в сочетании с закаливающими процедурами. Данный вид гимнастики широко применяется и сегодня во многих детских садах, несмотря на то, что физиологами доказано, что после сна организм еще не готов к активной двигательной деятельности.

На наш взгляд, детям в постели можно предложить выполнить потягивание в медленном темпе из исходного положения лежа на спине, на животе. После сна, когда мышцы еще расслаблены и согреты, эффективно осуществлять самовытяжение позвоночника. При этом ребенок должен лежать на твердой поверхности, исключая раскладушку, подушка и одеяло не должны мешать потягиванию. Затем использовать босохождение по массажным дорожкам до стульчиков с одеждой.

– Как Вы относитесь к йоге и ушу в детском саду?

Прищепа С.С., Попкова Н.В.:

– Обучение детей йоге получило широкое распространение в конце 1990-х годов. Как правило, в условиях детского сада этот вид деятельности осуществляется на дополнительных занятиях. Обучение дошкольников элементам йоги должно проходить на высоком профессиональном уровне и при строгом учете состояния здоровья детей, особенностей их психофизического развития.

По нашему мнению, в работе со старшими дошкольниками, можно использовать элементы йоги-гимнастики, например, в заключительной части физкультурного занятия. С целью развития гибкости позвоночника, эластичности связок детям предлагаются простые и безопасные позы: «гора», «крокодил», «кобра», «кошечка – добрая, злая» и др.

Педагогический портрет

На дворе май месяц, мы подводим итоги учебного года, и самое время задуматься о таких значимых в жизни человека отношениях – учитель – ученик. К сожалению, они нивелируются в настоящее время, и подчас кажется, что постепенно уходят из современной российской действительности. Разумеется, существуют разные формы организации образовательного процесса, традиционные для отдельных государств и регионов. Есть американская система обучения без учителя, есть благоговеющее почти ритуальное почитание учителей в странах Востока, были традиции, определяющие отношения учитель – ученик, и в России.

В жизни каждого человека были и есть учителя, которые так или иначе повлияли на его будущее и судьбу. Может быть, это были родители, воспитательница детского сада, первая учительница, классный руководитель, преподаватель вуза, наставник в научной работе – люди, о которых мы всегда вспоминаем с благодарностью.

Отношения учитель – ученик – это основа преемственности поколений в профессиональной сфере. На них зиждется возникновение, развитие научных школ и направлений, без них невозможно существование и самой национальной системы образования. В рубрике «Педагогический портрет» о своих наставниках рассказывают известные специалисты в области дошкольной педагогики.

Римма Абессаломовна ИВАНКОВА,

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник

лаборатории социального развития ребенка

Государственного бюджетного учреждения г. Москвы

Научно-исследовательского института дошкольного образования им. А.В. Запорожца

АЛЕКСАНДРА ПЛАТОНОВНА УСОВА: ОБ ОБУЧЕНИИ, ИГРЕ И ДЕТСКОЙ ОБЩЕСТВЕННОСТИ

Усова А.П. – видный специалист по вопросам дошкольной педагогики, доктор педагогических наук, член-корреспондент Академии Педагогических наук СССР. Сфера ее научных интересов охватывала проблемы обучения и игры дошкольников, формирования детского коллектива. Педагогическое наследие А.П. Усовой представляет особый интерес в свете современных поисков организационных форм деятельности детей дошкольного возраста.

Впервые я увидела Александру Платоновну, когда была студенткой 2-го курса факультета дошкольной педагогики МГПИ им. В.И. Ленина. Шел 1955 год. Однажды

вместо лекций всех студентов пригласили в «ленинскую» аудиторию, где обычно проходили торжественные собрания, праздники, встречи с актерами, литераторами и



Усова А.П.

Фото из личного архива Р.А. Иванковой

композиторами. Свободных мест не было. В сопровождении наших преподавателей: Д.В. Менджерицкой, А.В. Суровцевой, М.М. Кононовой, В.Б. Косминской и др. – на сцену поднялась гостья. Это была Александра Платоновна Усова. Она рассказывала о системе образования в Англии, с которой познакомилась в командировке. Слушали ее с интересом, даже привычный шепот, как обычно бывало на лекциях, прекратился. Запомнился ее внешний вид, строгий костюм, аккуратная прическа, немногословная, литературная речь, спокойный голос и сообщение строго по содержанию темы. Я слушала Александру Платоновну и думала, что именно таким должен быть ученый.

Спустя 7 лет состоялось наше знакомство. Александра Платоновна проводила семинар. В то время активно обсуждали

вопросы о природе игры, ее воспитательном значении. Речь шла уже не столько о том, что в игре могут развиваться те или иные качества ребенка, сколько о том, какие специфические цели должны быть поставлены перед педагогом в руководстве игрой, какие особые воспитательные задачи наиболее успешно при этом можно решить. Я робела, когда приходилось рассказывать о том, как мне удается организовать жизнь малышей в играх. Александра Платоновна была строгой и требовательной к участникам семинара, но искренне радовалась, когда находила в практике то, что считала наиболее важным в педагогике игры. В 1963 году она предложила мне поступить в аспирантуру НИИ дошкольного воспитания. Для меня это было большой честью, но я не могла разочаровать столь уважаемого мной педагога, полагала, что уровень моей подготовки не соответствует требованиям и нужен хотя бы еще год для подготовки. Сдав экзамены на «отлично», я поступила через год в аспирантуру, однако в результате я потеряла год общения со своим наставником, в 1965 году А.П. Усова ушла из жизни. Она была моим единственным любимым учителем, жалею, что наше общение было таким коротким. В течение всей своей жизни я стремилась руководствоваться ее идеями. И сейчас я убеждена в том, что ее слова: **«Не расставайся с детьми, учись у них игре, играй с ними. Это такая школа!»** – должны быть одним из основных правил для всех педагогов, работающих с дошкольниками.

В практике дошкольного воспитания вплоть до конца 1950-х гг. доминировали идеи «свободного воспитания». Возможно, наука о маленьких детях еще не располагала необходимыми данными, позволяющими обосновать всю систему воспитательно-образовательной работы в дошкольном учреждении. Особенно это сказывалось

на понимании педагогического процесса и роли педагога в организации обучения детей. В принципе не оспаривалась необходимость «установленных» или «обязательных» обучающих занятий в детском саду, но проводились они по принципу свободной деятельности, а роль воспитателя сводилась к постановке самых общих задач.

В 1952 г. было принято решение о введении обучения в детских садах, что нашло отражение в «Руководстве для воспитателя детского сада» (1953), регламентировавшем программу и методику обучения дошкольников. В решении проблемы обучения большую роль сыграли исследования научных сотрудников сектора дошкольного воспитания Института теории и истории педагогики АПН РСФСР, проводимые в 1940–1960-е гг. под руководством А.П. Усовой (работы Е.А. Флёринной, Е.И. Радиной, В.Г. Нечаевой, Л.А. Пеньевской, Р.И. Жуковской), а также ученых других академических институтов (Н.П. Сакулиной, Н.А. Ветлугиной, Е.Г. Леви-Гориневской и др.), преподавателей кафедр дошкольной педагогики пединститутов (А.М. Леушиной, П.Г. Саморуковой, А.И. Сорокиной, М.М. Кониной и др.) и научных работников Центрального дошкольного научно-методического кабинета Министерства просвещения РСФСР (О.И. Соловьевой и др.). В лабораториях Института дошкольного воспитания, созданного в 1960 г., также велись углубленные исследования в области педагогики, психологии и физиологии дошкольного детства. На основе теоретических положений была проведена экспериментальная проверка содержания и методов обучения в базовых детских садах. Полученные данные уточнялись в ходе опытной работы большой группой педагогов-практиков. Профессор А.П. Усова (председатель) и профессор Н.М. Щелованов (заместитель председа-

теля) возглавили Объединенную комиссию Академии педагогических наук РСФСР и Академии медицинских наук СССР для разработки и создания комплексной программы воспитательной работы с детьми от раннего возраста до поступления их в школу.

Чрезвычайно важным событием стало появление «Программы воспитания в детском саду», которая представляла собой первый в истории отечественной педагогики программно-методический документ, определяющий основное содержание и формы воспитания детей от младенчества до поступления в школу. Она была нацелена на ликвидацию разобщенности и установление преемственности в воспитательной работе с детьми раннего и дошкольного возраста. Много внимания в ней уделено ведущей деятельности дошкольников – игре, формам ее организации и педагогическому руководству. Внедрение программы в 1962 г. в массовую практику позволило существенно повысить уровень воспитательно-образовательной работы в детских садах, значительно улучшить подготовку детей к школе. Под влиянием дидактических исследований А.П. Усовой в программу помимо ознакомления с окружающим в процессе повседневных наблюдений, прогулок, игр и трудовой деятельности было введено требование проводить систематическое обучение дошкольников на занятиях. Предполагалось, что, обогащая детский опыт, оно способствует повышению уровня их умственного развития и содействует подготовке к школе. Обучение должно строиться таким образом, чтобы приводить детей не только к усвоению известной суммы знаний и умений, но и формированию у них определенных познавательных способностей и интересов.

Познание окружающей действительности начинается с ощущений и восприятий. Для того чтобы обеспечить полноценное

умственное развитие ребенка, нужно начинать с формирования сенсорных процессов. При разработке программы большое внимание было уделено содержанию и формам сенсорного воспитания, направленного на развитие у детей слухового, осязательного и кинестетического восприятия. Ее положения базировались на данных как психологических исследований (А.В. Запорожца, Л.А. Венгера, Я.З. Неверович), так и педагогических (А.П. Усовой, Н.Н. Поддьякова, Н.П. Сакулиной), посвященных изучению закономерностей развития восприятия в дошкольном возрасте и выявлению роли обучения и воспитания в этом процессе. Очевидно, что основы развития психических процессов у ребенка закладываются еще задолго до периода дошкольного детства, и с 1961 г. Е.И. Радина стала интенсивно исследовать проблемы воспитания и обучения детей раннего возраста. Следует учитывать, что по мере взросления ребенка происходит не только увеличение количества знаний: новое содержание может быть усвоено лишь на основе новых форм интеллектуальной деятельности. Таким образом, развитие мышления идет в направлении усложнения как содержания, так и основных форм его проявления. ***Переход от познания внешних форм и связей явлений к познанию внутренних, скрытых от непосредственного восприятия связей и отношений требует существенной перестройки мыслительной деятельности детей, формирования у них новых приемов и способов овладения знаниями. Решение подобных задач может быть осуществлено лишь в ходе целенаправленного воспитания дошкольников.***

Обучение на занятиях в условиях детского сада выступает как основной фактор умственного воспитания дошкольников.

Если же этот процесс осуществляется стихийно, то развитие идет медленнее. В связи с этим особенное значение приобретает изучение вопросов дошкольной дидактики, решающей задачи сенсорного и умственного воспитания в детском саду. Важным звеном в развитии дошкольной дидактики явилась разработка А.П. Усовой вопросов обучения на занятиях и принципиально новой, единой концепции образовательной работы, строго согласованной и неразрывно связанной с общими закономерностями развития ребенка. В качестве главной была поставлена задача всестороннего развития у детей умственных способностей. Под руководством А.П. Усовой разработано научное обоснование содержания обучения, а также формы организации и методы его реализации на занятиях. Она подчеркивала, что в дошкольном возрасте закладывается фундамент основных способностей ребенка, но он требует очень осторожного, продуманного подхода, максимального учета возрастных особенностей и психологических закономерностей развития детей. Она выдвинула важное положение о двух категориях знаний, которыми должны овладеть дошкольники в детском саду. К первой категории относятся более простые знания и умения, которыми ребята овладевают без специального обучения, в повседневном общении со взрослыми, в ходе игр и наблюдений. Ко второй – более сложные знания и умения, которые могут быть усвоены в процессе специального обучения на занятиях, причем они должны быть выстроены в виде четкой системы. Основной объем составляют конкретные знания об окружающей жизни, явлениях природы, людях, различных формах их деятельности и отношений. Система занятий строится с учетом возрастных возможностей детей, что обуслов-

ливаает ее специфические особенности. В ней должны найти отражение простые и доступные детям закономерности и зависимости между явлениями, которые имеют место в реальной действительности. Система знаний должна быть выстроена в соответствии с принципами дидактики и иметь такую последовательность, которая бы обеспечила постепенный переход от знаний простых к сложным. Так, на первом этапе она предлагала взять наиболее простые свойства предметов и явлений, доступные непосредственному восприятию детей. Эти положения были учтены в процессе работы над программой, которой А.П. Усова придавала большое значение. Она указывала, что целевой, направленный характер воспитания и обучения может быть осуществлен лишь путем программного обучения.

Разработка дидактических положений и внедрение обучения на занятиях в практику детских садов послужили основой для разработки методик дошкольного воспитания. Занятие как форма организации процесса обучения в детском саду, отмечала А.П. Усова, вызвало протест и возражение у некоторых теоретиков дошкольной педагогики и было оценено ими как извращающее сущность обучения в детском саду. Согласно их взглядам, специфической чертой дошкольного обучения является то, что оно не имеет никакой организованной деятельности и протекает «во всей жизни» детей. Пользуясь тем или иным благоприятным случаем, воспитатель учит каждого ребенка, с чем трудно согласиться.

Согласно установкам «Руководства для воспитателя детского сада» (1945), занятие являлось формой организации группы детей для выполнения какой-либо деятельности – рисования, рассказывания и т.д. Использовалась методика «заданий».

Занятия эти были регламентированы от 15 до 40 мин. и проводились ежедневно. Обучение на занятиях, проводимых по методике, разработанной под руководством А.П. Усовой, резко отличалось от «методики заданий», оно было основано на воспитании произвольного активного внимания, умения активно действовать, достигать результатов в своих действиях. Все это требует от детей известного умственного и физического напряжения. Правильно установленная мера такой работы возможна только тогда, когда обучение ведется в форме **дидактически целесообразных занятий**. Важным поэтому было установление времени, места для них в общем режиме, длительности, частоты и регулярности. Хорошо регламентированными занятиями удастся достичь осуществления определенной программы обучения, развить у детей навыки умственной работы. **Рассматривая обучение как систему постоянно повторяющихся воздействий на ребенка, образующих у него определенный дидактический стереотип, замечала А.П. Усова, необходимо соблюдать требование строгой периодичности занятий, правильного чередования с играми, нормирования их определенным временем.** Это важно как в дидактических целях, так и для формирования таких качеств, как собранность, организованность. Учебную деятельность дошкольника следует рассматривать как школу воспитания его воли и эмоций. Подлинно воспитательное значение имеет тот результат, который достигается усилиями самого ребенка. Организации детского коллектива на занятии А.П. Усова придавала большое педагогическое значение, поскольку обучение каждого ребенка связано с обучением всей группы. Она полагала, что воспитание детского коллектива и ценных качеств личности, по существу,

составляют общую педагогическую задачу, тем самым подчеркивая органическую связь, которая существует между воспитанием и обучением. В игровой деятельности дети тоже получают определенные результаты, но они имеют иное психологическое влияние на ребенка.

Усова А.П. считала характерной специфической чертой дошкольного обучения формирование у детей учебной деятельности как нового способа их действия, отличающегося по своему характеру и мотивам от игры, труда и самообслуживания, непосредственно относящегося к развитию ребенка. Учебная деятельность, подчеркивала она, не вытекает сама собой из разнообразных детских игр и не является игрой, она формируется под непосредственным педагогическим воздействием. Многочисленные примеры из нашей собственной практики показывают, насколько дошкольники, хорошо играющие, бывают далеки от того, чтобы выполнять основные требования учебной деятельности: слушать и слышать взрослого, следовать его указаниям в овладении познавательным содержанием, навыками, приемами действий. Следовательно, в дошкольном возрасте необходимо обучать для того, чтобы ребята смогли овладеть сведениями и навыками, необходимыми для их правильного развития на данной ступени и подготовиться к школе. Усова А.П. утверждала, что учебная деятельность требует особой психологической подготовки ребенка. Говоря об обучении как об особом средстве влияния на детей, необходимо связывать это не только с определенными знаниями и умениями, но и с усвоением способа их приобретения. Отвечая утвердительно на вопрос о том, может ли образовательная работа быть проделана с дошкольниками в их трудовой деятельности, играх, в то же время она

отмечала, что при этом дети не овладеют самим способом приобретения знаний и умений. Примером может служить педагогический метод М. Монтессори. Ребенок, воспитанный на самообучающем дидактическом материале, не способен воспринимать обучающее воздействие взрослого. Соответственно М. Монтессори считала, что дети не способны обучаться в обычной школе, и она предприняла работу по перестройке школы в духе самовоспитания и самообучения.

Рассмотрение и научное изучение вопроса о соответствии воспитательно-образовательных задач характеру детской деятельности имеет большое теоретическое и практическое значение, позволяет установить воспитательные возможности каждого вида деятельности, а на практике определить программу действий воспитателя. На первом симпозиуме по игре в 1963 г. А.П. Усова поставила перед дошкольной дидактикой задачу выяснить, какая нагрузка и в каком соотношении ложится на прямое обучение, какая отводится дидактическим играм, каковы их функции, какими они должны быть по содержанию. Она подчеркивала необходимость эффективного использования рациональных начал прямого обучения и дидактических игр. Таким образом, сложившееся понимание обучения в узком значении слова как прямое обучающее воздействие воспитателя на детей сменило гибкое и динамичное, широкое понятие. **Термин «обучение» стал включать в себя все основные средства: прямое обучение, дидактическую игру, дидактические материалы. В связи с этим расширилось содержание понятия занятия как формы организации обучения в детском саду.**

Было время, когда игру считали чуть ли не единственной формой детской деятель-

ности, через которую можно педагогически воздействовать на ребенка-дошкольника и достигать воспитательного эффекта. При таком подходе, с одной стороны, недооценивались возможности прямого обучения дошкольника, а с другой – происходило смешение воспитательных и образовательных задач. В результате игру подчиняли узким дидактическим целям, что извращало ее сущность и лишало подлинного развивающего значения. Выделение в дошкольной педагогике обучения детей на занятиях позволило найти соответствующую форму для решения дидактических задач. Это позволило освободить игру от узко дидактических функций и подчинить руководство ею более широкому воспитательным целям, на что обращал внимание А.В. Запорожец [1].

Педагогический процесс детского сада, как известно, включает в себя две составляющие:

- деятельность детей в условиях непосредственного руководства и контроля со стороны взрослых в основном на обучающих занятиях;
- самостоятельную свободную деятельность дошкольников.

Для проведения занятий воспитатель располагает программой, методическими пособиями, конспектами, конкретными руководствами, которые определяют, какие задачи следует ставить перед детьми и как оценить результаты их выполнения. Это облегчает работу воспитателей и методических служб, осуществляющих контроль. К сожалению, некоторые педагоги переносили методы, оказавшиеся эффективными в обучении, на руководство игрой, «стимулируя» игровую деятельность. Они заранее распределяли роли, предлагали детям разыгрывать готовые сюжеты, регламентировали игровые действия ребят. Игра теряла свою специфику

и превращалась в своеобразное занятие, на что указывали А.В. Запорожец, А.П. Усова. Это было связано с неправильно понятым утверждением о том, что детей надо «учить» играть. Некоторые воспитатели даже обращались в методическую службу с просьбой помочь написать конспекты по игре. Возникал привычный репертуар «сюжетных» игр, для каждой из которой имелся набор игрушек и атрибутов. Все это было несовместимо с представлением о свободной сюжетной игре как самой привлекательной для детей дошкольного возраста. Следует помнить о том, что ее привлекательность заключается именно в том, что она обеспечивает ребенку состояние внутренней свободы, подвластности ему вещей, действий, отношений.

Уделяя много внимания обучению дошкольника на занятиях, А.П. Усова была убеждена в том, что оно составляет лишь часть воспитательно-образовательной работы детского сада, направленной на всестороннее (физическое, умственное, нравственное и эстетическое) развитие маленького ребенка, наряду с педагогическим руководством игрой и трудовой деятельностью. Вопросы игры интересовали ее с первых шагов на научном поприще. Концепция игры получила глубокое психологическое обоснование в исследованиях Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина и др., а вопросы педагогического руководства изучали А.П. Усова, Р.И. Жуковская, Д.В. Меджерицкая и др. Александра Платоновна указывала, что руководство игрой является более сложным и трудным делом, чем обучение на занятиях, поскольку особое значение приобретают косвенные методы педагогического воздействия. Здесь важны способы организации жизни детского сообщества, для чего воспитателю

необходимо проникнуться его настроениями и замыслами, обогащая содержание деятельности дошкольников и совершенствуя формы коллективных взаимоотношений между ребятами в соответствии с задачами воспитания.

Педагогам известно, что А.П. Усова занималась исследованием игры как формы организации детской деятельности. При этом она предупреждала, что, рассматривая воспитательное значение, нужно иметь в виду игру как:

- форму воспитания,
- как средство для решения определенных воспитательных задач.

Между тем даже в учебной педагогической литературе игру в ее педагогическом значении часто смешивают с игрой как возрастным проявлением ребенка. Усова А.П. считала, что игра как деятельность ребенка развивается по своим законам. Общая линия развития игровых умений детей, обозначенная ею, выглядит следующим образом:

- в младшем дошкольном возрасте происходит становление ролевого действия,
- в среднем дошкольном возрасте развивается ролевое поведение,
- в старшем дошкольном возрасте формируется плановое начало игрового замысла.

Все это позволяло сюжетной игре освободиться от чисто дидактической функции «проработки знаний», на что, кстати, указывала А.П. Усова еще в 1960-е годы. Однако самостоятельность детей в игре не отрицает педагогического руководства, но, как отмечала А.П. Усова, оно должно иметь свою специфику, которая была раскрыта ею в методических указаниях «Игра как организация жизни детей», опубликованных в 1962 г. Педагогу следует выступать не столько в роли обучающего, сколько

в роли человека, организующего жизнь детей с учетом их возможностей и интересов, направляя деятельность детского коллектива. Во-первых, ему нужно сформулировать специфические задачи воспитания, на основе которых будет организована в играх жизнь и деятельность дошкольников. Во-вторых, игра должна быть организационно закреплена во времени, иметь свое место в распорядке дня детского сада, подобно другим формам. Усова А.П. выделила в режиме дня четыре периода для игр: до занятий, между занятиями, на воздухе во время прогулки, вечером. Четкое определение места и значения игры в педагогическом процессе было тесно связано с именно новыми для того времени требованиями к воспитателю как организатору жизни детей. В-третьих, важно определить, как педагог будет играть с детьми, в чем и как будет проявляться его участие и руководство.

В психологических и педагогических исследованиях много внимания уделялось тематическому содержанию сюжетной игры, ролям, их значениям. Леонтьев А.Н. и Эльконин Д.Б. изучали игру как особую форму ознакомления с окружающим и проникновения ребенка в мир социальных отношений. Рассматривая игру как эффективное средство нравственного воспитания, формирования общественных качеств личности ребенка, исследователи выделяли ее отдельные стороны, в частности влияние сюжета. Эльконин Д.Б. выделял в ролевой игре сюжет, содержание, роль. Они позволяют детям входить при помощи воображения в те сферы общества, в которых они еще не могут участвовать непосредственно. Принимая и исполняя роли взрослых, дошкольник глубже проникает в содержание связанной с ними деятельности. Значение игровой роли в формировании личности ребенка отмечал

А.Н. Леонтьев. Воспитательная ценность ее в том, что взяв на себя роль, в которой заключена социальная человеческая функция, ребенок ведет себя в соответствии с теми правилами и действиями, которые отвечают этой функции. Она определяет не только действия по отношению к предметам, но и к другим участникам игры. Изучая процесс формирования коллективных взаимоотношений детей в игре, Р.И. Жуковская также подчеркивала воспитательное значение содержания игры. Она предлагала ввести правила: «До начала игры подумай, во что будешь играть»; «Подумай, с кем будешь играть»; «Игру проводи до конца с тем, с кем начал» и пр. Ею были детально разработаны приемы педагогического руководства творческими, ролевыми играми детей в младшей, средней и старшей группах детского сада. Менджерицкая Д.В. считала, что основной путь воспитания в игре – влияние на ее содержание. От него зависят мысли и чувства играющих детей, их поведение, отношение друг к другу. Воспитательное значение имеет не только сюжет игры, но и формирование реальных отношений путем введения определенных правил, регулирующих совместную деятельность детей. Так, влияние различного рода правил, касающихся поведения детей до начала и в самом процессе игры, отражено в работах В.П. Залогойной, А.В. Черкова, З.В. Лиштвайн, Р.И. Жуковской.

Артемова Л.В. в качестве средства, позволяющего формировать у детей определенные умения и навыки, предложила использовать коллективные игры с правилами. Регулирование реальных взаимоотношений при помощи правил не исчерпывает, однако, тех воспитательных возможностей, которые предоставляет игровая деятельность. Если правила, регулирующие взаимоотношения в игре и по поводу игры,

устанавливают сами дети, то это уже способствует формированию детского общества. Усова А.П., отмечая значение педагогического руководства игрой в целях воспитания «общественных качеств», подчеркивала его многообразие и сложность, поскольку в поле зрения воспитателя должна стоять не какая-либо отдельная задача, а ребенок, детский коллектив с его интересами и потребностями в игровой деятельности. Опыт воспитателей детских садов показывает, что на поведение дошкольника оказывает влияние играющая группа, а ее образование является сложным процессом, руководство которым не исчерпывается прямыми указаниями педагога или введением тех или иных правил.

Научная заслуга А.П. Усовой заключается и в том, что она осветила проблемы педагогики игры дошкольника с новой точки зрения, открыла пласт процессов и отношений, ранее исследователям неизвестный или недостаточно изученный. Она показала, что помимо взаимоотношений, которые разыгрываются детьми в соответствии с принятым сюжетом и взятой на себя ролью в игре или по поводу игры, возникают другие взаимоотношения – уже не мнимые, не изображаемые, а действительные, реальные. Эти отношения тесно связаны, но не тождественны и могут расходиться друг с другом. Наличие реальных взаимоотношений детей в игре отмечалось в педагогических работах Д.В. Менджерицкой, В.П. Залогойной, в психологических исследованиях Д.Б. Элькониной и др. Усова А.П. впервые определила особенности этих взаимоотношений и их влияние на становление детского коллектива, на формирование общественных качеств детской личности. Основное значение она придавала не парной педагогике, а «педагогике детского коллектива»,

при котором воздействие воспитателя опосредуется детским обществом. Здесь, как отмечала она, имеет место не ситуация взрослый (педагог) и ребенок, а ситуация ребенок в обществе детей, и взрослый имеет отношение не непосредственно к ребенку, а к этому детскому обществу. Группы формируются преимущественно в совместной игре, и воспитатель приобретает возможность посредством организации и руководства влиять на их структуру и ценностные ориентации. В свою очередь, место, занимаемое ребенком в группе, по ее мнению, оказывает влияние на формирование его личности. У дошкольника развивается самооценка и понимание того, что он собой представляет, как к нему относятся окружающие и чем вызвано их отношение. Усова А.П. полагала необходимым, чтобы развивалось и действовало особое качество, позволяющее детям устанавливать между собой связи, чувствовать друг друга, обращаться друг к другу. Она назвала его «общественностью» и была убеждена, что это качество формируется в игре как форме организации жизни детей и их деятельности, обеспечивает ребенку возможность войти в «детское общество» и занять в нем достойное место. Усова А.П. считала необходимым, чтобы каждый ребенок чувствовал бы себя членом детского общества с его интересами и взаимосвязями. «Дети сами создают свою жизнь, свои отношения, а взрослый может только отчасти помочь в этом, разумно направить этот процесс. Поэтому здесь меньше всего применима так называемая парная педагогика (педагог – ребенок). Ведущая роль принадлежит педагогике детского коллектива, влияние взрослого опосредовано им», – писала она [3, с. 38–48]. Не следует понимать это высказывание как недооценку роли воспитателя в детской жизни. Усова А.П. считала, что педа-

гог должен быть прежде всего организатором детской жизни, разделяющим с ребятами их радости, успехи и затруднения.

Исследования А.П. Усовой позволили выделить некоторые особенности взаимоотношений: мотивы, согласно которым дети объединяются в совместных играх; наличие и устойчивость взаимодействия. Соответственно, можно выявить уровни. На первом – взаимодействие между детьми полностью отсутствует (уровень одиночной игры). Второй уровень является переходным (игры рядом). Третий уровень характеризует неустойчивое кратковременное взаимодействие. На четвертом – оно становится длительным, а на пятом – постоянным. Уровень взаимодействия характеризуется возникновением длительных совместных игр, основанных на интересе детей к определенному содержанию. На этом уровне детские объединения приобретают устойчивость, увеличивается согласованность действий, становятся возможными предварительные договоренности по поводу проведения игры. Уровень взаимодействия определяется также наличием личных склонностей, основанных на симпатии нескольких детей друг к другу и проявляющихся в постоянном объединении этих детей в совместных играх. Однако формирование взаимоотношений, как и всякая педагогическая работа с детьми, не может осуществляться без учета их возрастных особенностей, степени их подготовленности, наличия тех или иных знаний и форм поведения. Усова А.П. специально подчеркивала, что необходимо иметь в виду уровень развития, которого достигли дети, и постепенно переводить их от одной ступени к другой.

Дальнейшие исследования показали, что взаимодействие может возникнуть лишь при условии овладения детьми

известным минимумом знаний и умений в области осуществления деятельности. Факты подтверждают, что степень развития игровой деятельности («техники игры») лимитирует уровень взаимодействия, которого ребята достигают и в совместной игре, и опосредованный уровень становления взаимоотношений. Таким образом, в качестве основных педагогических условий формирования взаимоотношений в игре выступают, во-первых, совершенствование самой игровой деятельности и, во-вторых, организация их взаимодействия в процессе выполнения этой деятельности. Усова А.П. напоминала педагогам о том, что язык игры будет понятен ребенку, если он освоит и язык общения. Только тогда он найдет свое место среди играющих, научится понимать их желания, убедит их в чем-то, примирится с другими, наладит связи. Таковы ступени развития общности на протяжении жизни детей от года до семи лет. Опыт общественного дошкольного воспитания свидетельствует, что этот социальный навык приобретается успешно, если в педагогическом процессе игры используются не только в дидактических, но и в широких воспитательных целях организации жизни детей и их деятельности.

Определение места и значения игры в педагогическом процессе тесно связано с требованиями, предъявляемыми к воспитателю. Изменяется мера участия взрослого, формы игры, иными становятся отношения с играющими. Воспитатель может стать организатором детской жизни, если будет подготовлен к руководству разными видами игр, овладеет умениями направлять самостоятельность дошкольников, углублять интересы ребят, участвовать в играх, разговаривать с детьми по поводу того, что происходит в их играх. Обсуждение игровой ситуации может углубиться

в область нравственных вопросов: что хорошо и что плохо, как следует поступить по отношению друг к другу. Хороший, веселый разговор об этом имеет большую воспитательную ценность, чем выговоры, замечания, всякого рода морализирование, как справедливо утверждала А.П. Усова. Направляя игру, воспитатель учит детей простым нормам морали, которые, будучи усвоены, становятся регуляторами коллективных взаимоотношений. В дружном коллективе, живущем содержательной, полноценной жизнью, дети приобретают положительный социальный опыт и проникаются общностью задолго до того, как отчетливо осознают высокие морально-нравственные принципы.

Работы А.П. Усовой и сейчас не утратили своей актуальности и, несомненно, окажут воспитателям детского сада помощь в работе с дошкольниками.

Литература

1. *Запорожец А.В., Карпова С.Н.* Основные проблемы онтогенеза психики. Раздел I в кн.: *Гальперин П.Я.* Актуальные проблемы возрастной психологии. – М.: Издательство Московского университета, 1978.
2. *Усова А.П.* Игра в организации жизни детей: Методические указания. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства Просвещения РСФСР, 1962.
3. *Усова А.П.* Воспитание общественных качеств у ребенка в игре // *Психология и педагогика игры дошкольника* / Под ред. А.В. Запорожца и А.П. Усовой. – М.: Просвещение, 1966.
4. *Усова А.П.* Обучение в детском саду / Под ред. действительного члена АПН СССР А.В. Запорожца. – М.: Просвещение, 1970.
5. *Усова А.П.* Роль игры в воспитании детей. – М.: Просвещение, 1976.

Ольга Анатольевна СОЛОМЕННИКОВА,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой дошкольного образования Педагогической академии, Московская область

О МОЕМ УЧИТЕЛЕ ТАМАРЕ СЕМЕНОВНЕ КОМАРОВОЙ

Известный ученый в области дошкольной педагогики, истории образования и методики художественно-эстетического воспитания детей, доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный деятель науки РФ Тамара Семеновна Комарова 16 июня отмечает свое 80-летие.

Ею опубликовано более 300 работ. Некоторые учебные и методические пособия для педагогических колледжей, вузов и детских садов переведены на иностранные языки.

Коллеги и ученики с глубоким уважением, любовью и от всего сердца поздравляют Тамару Семеновну с Днем рождения и желают творческих успехов в благородном деле воспитания детей!

Первые впечатления об атмосфере дошкольного учреждения, его традициях Тамара Семеновна получила еще в детстве. Ее мама, Александра Яковлевна, работала в детском саду, была женщиной с высокой внутренней культурой, обладающей глубокой народной мудростью. Она знала много сказок, пословиц, поговорок, умело их применяла и воспитывала в своей дочери любовь к устному народному творчеству. После окончания 8-ми классов средней школы Т.С. Комарова поступила в педучилище № 7 г. Москвы (в настоящее время педколледж № 3 им. Н.К. Крупской). Красный диплом по его окончании дал право получить специальное направление на учебу в МГПИ им. В.И. Ленина, вуз с богатой историей, являвшийся центром педагогического образования в СССР. В институте преподавали тогда маститые ученые-педагоги. Левин-Щирин Ф.С. читала дошкольную педагогику, С.Ф. Козлов – детскую психологию, Э.И. Залкинд вела методику ознакомления с природой, а М.М. Кониная – методику обучения русскому языку. Послушать лекции по психологии известного ученого и общественного деятеля

Константина Николаевича Корнилова в то время сбегались студенты с других курсов, отделений и институтов. На факультете тогда преподавали А.В. Кенеман, В.Б. Косминская, Д.В. Менджеричкая, Н.А. Метлов и др. Именно в институтские годы сформировалось педагогическое мышление Т.С. Комаровой как будущего ученого. После окончания института она и три ее однокурсницы поехали по распределению через всю страну в Иркутск, любясь и восхищаясь по дороге широкими российскими просторами. Поезд прибыл поздно ночью, на перроне их встретили директор и завуч иркутского педучилища. Ехали к месту проживания через весь город на телеге. Годы преподавания в педучилище окрылили начинающего педагога, дали необходимую практику по методике преподавания изобразительного искусства. В это время вышла первая книга по методике изобразительной деятельности в детском саду – учебное пособие для учащихся педагогических училищ под редакцией и с авторским участием преподавателя МГПИ им. В.И. Ленина Н.П. Сакулиной. Вера Борисовна Косминская, у которой

училась Тамара Семеновна, прислала ей эту книгу. Нина Павловна Сакулина тогда была уже известным ученым в области дошкольной педагогики, работала заместителем директора Института художественного воспитания, который возглавляла В.Н. Шацкая. Заинтересовавшись книгой, Т.С. Комарова полностью погрузилась в изучение различных аспектов методики изобразительной деятельности.

Там же, в Иркутске, Тамара Семеновна встретила и свою судьбу, молодого строителя Иркутской ГЭС, который стал ее мужем. Позднее семья переедет в Москву, а Тамара Семеновна продолжит работу по специальности. Она работала воспитателем, потом старшим воспитателем в детском саду, затем методистом Московского городского методического кабинета. Структура кабинета предусматривала руководство работой по нескольким направлениям. В частности, она занималась организацией курсов для воспитателей, желающих повышать свою квалификацию по методике изобразительной деятельности. В это время состоялось ее знакомство с будущим научным руководителем и учителем на всю жизнь Н.П. Сакулиной.

После Постановления ЦК КПСС от 1959 г. о совершенствовании работы по дошкольному воспитанию в стране был создан НИИ дошкольного воспитания АПН РСФСР, который возглавил Александр Владимирович Запорожец, а его заместителем стала Александра Платоновна Усова. В 1960 г. Т.С. Комарова поступила в аспирантуру и приступила к исследованию в лаборатории экспериментальной дидактики, которую возглавляла А.П. Усова, ее научным руководителем назначили Н.П. Сакулину. В 1965 г. она успешно защитила кандидатскую диссертацию на тему «Формирование техники рисования у детей дошкольного возраста». В 1970 г. вышла известная книга Т.С. Комаровой «Формирование гра-



Комарова Т.С.

фических навыков у дошкольников», которая в 1976 г. была переведена на японский язык. Это пособие не потеряло своей значимости и в наши дни. В 1970-е гг. Т.С. Комарова плодотворно работала не только как ученый, но и как общественный деятель. Ее избрали членом, а через год – секретарем партийного бюро НИИ дошкольного воспитания, и она выполняла эту работу более семнадцати лет. В 1977 г. она заняла должность заместителя директора по научной работе НИИ дошкольного воспитания АПН СССР, руководимого А.В. Запорожцем. В это время Тамара Семеновна работает над докторской диссертацией на тему «Теория и практика обучения изобразительной деятельности в детском саду» и с успехом защищает ее в 1980 г. Ее научно-методическая деятельность была связана с разработкой наиболее перспективных направлений в области методики развития изобразительной деятельности в детском саду. Результатом стала система занятий

по изобразительной деятельности по всем возрастным группам, которую педагоги дошкольных учреждений восприняли с большим энтузиазмом и апробировали во всех союзных республиках. Опыт был представлен на Всесоюзной выставке достижений народного хозяйства, за что Т.С. Комарова удостоена Серебряной медали ВДНХ.

Материалы исследований остаются актуальными и на сегодняшний день. Центральное место в работах Тамары Семеновны занимает положение о том, что художественно-творческая деятельность ребенка основана на сенсорных процессах, развитии восприятия, позволяющих разносторонне познавать объекты и явления окружающей действительности. Одним из главных условий полноценного эстетического воспитания и развития ребенка является образный характер восприятия, который лежит в основе формирования образных представлений [1, 2]. Конспекты занятий, разработанные Т.С. Комаровой еще в 1980-е гг., востребованы и сейчас педагогами-практиками и широко используются ими [3, 4, 5, 6].

В 1983 г. Тамара Семеновна переходит на работу в МГПИ им. В.И. Ленина, становится профессором кафедры педагогики, которой руководит известный ученый А.И. Пискунов. Там она читает курс истории педагогики. С 1990 г. Тамара Семеновна бесценно возглавляет кафедру эстетического воспитания Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова, совмещая свою деятельность с работой в Педагогической академии (Московская область), в Международной академии наук педагогического образования (МАНПО) и Международной педагогической академии. Комарова Т.С. является председателем диссертационного совета по защите докторских диссертаций в МГГУ им. М.А. Шолохова и академиком-секретарем в МАНПО отделения педагогики

и методики дошкольного и начального образования. Тамара Семеновна – прекрасный специалист и педагог. Многие поколения практических работников учились и продолжают учиться у нее. Она вдохновенно читает лекции студентам, неустанно обучает своей методике педагогов, участвует в общественных делах различных учреждений. Она является председателем секции по дошкольному воспитанию Педагогического общества России, членом Совета по дошкольному воспитанию при Министерстве образования Московской области.

Комарова Т.С. активно ведет научно-исследовательскую работу, под ее руководством осуществляются экспериментальные исследования в образовательных учреждениях г. Москвы: «Начальная школа – детский сад» № 1607, № 1882, детский сад № 289, школа № 444. Опыт экспериментальной работы этих учреждений обобщен и опубликован. Результатом этой работы явилось создание программ: «Красота – Радость – Творчество. Эстетическое воспитание детей 2–7 лет» (в соавторстве с М.Б. Зацепиной и А.В. Антоновой), Интегрированные программы по истории и искусству для 2-3-х классов и рабочая тетрадь для школы с углубленным изучением предметов естественнонаучного цикла, ряд методических пособий. Доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, Тамара Семеновна – автор многих книг по проблемам художественно-творческого развития, преемственности в обучении детей дошкольного и младшего школьного возраста, управления образовательной системой ДОУ, учебных и методических пособий по педагогике среднего специального и высшего профессионального образовательного звена, по вопросам последипломного образования. Она является научным руководителем авторского коллектива «Программы воспитания и обучения в детском саду» (под ред. М.А. Ва-

ильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой), опубликованной в 2004 г. и переизданной в 2005, 2006, 2007, 2008 и 2009 гг. Общий тираж всех изданий составил более 1,5 миллионов экземпляров.

С момента создания системы общественного дошкольного воспитания в нашей стране уже разработано более 40 программ. Особая активность в этом направлении была проявлена авторами в 1990-е гг. Тогда же появилась и крайне непродуманная точка зрения, согласно которой программу может подготовить любой педагог. Однако вся предшествующая история развития дошкольного образования в России и за рубежом свидетельствует о том, что такой документ могут и должны разрабатывать ученые – педагоги и психологи. Так, по инициативе Тамары Семеновны в начале 2000-х гг. была начата работа над совершенствованием Программы воспитания и обучения в детском саду, изданной в 1985 г., ответственным редактором которой была М.А. Васильева. На протяжении долгих лет она являлась не только единственной, но и наиболее известной и популярной программой, используемой в практике работы с детьми дошкольного возраста. В связи с изменениями приоритетов современной системы образования потребовалась и существенная доработка содержания прежней программы, особенно это касалось обязательности усвоения знаний, проведения фронтальных занятий и др., были скорректированы многие отдельные ее положения.

Тамара Семеновна объединила специалистов дошкольного образования, создала авторский коллектив ученых и вдохнула новую жизнь в старейшую программу для детских садов. В новой программе сохранено и развито все лучшее, что было в прежних программах, начиная с самой первой, изданной в 1962 г., до последней единой, опубликованной в 1989 г. В настоящее время полностью переработанная «Про-

грамма воспитания и обучения в детском саду» имеет необходимое методическое сопровождение, которое с каждым днем пополняется [9]. Авторы-составители постарались бережно сохранить в новом издании лучшие традиции отечественного дошкольного образования, его фундаментальность: комплексное решение задач по охране жизни и укреплению здоровья детей, всестороннее воспитание, обогащение развития на основе организации разнообразных видов детской творческой деятельности. Доработанный документ сохранил свое первоначальное название. Ведущие цели образовательной Программы – создание благоприятных условий для полноценного проживания ребенком дошкольного детства, формирование основ базовой культуры личности, всестороннее развитие психических и физических качеств в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями, подготовка ребенка к жизни в современном обществе. Эти цели реализуются в процессе разнообразных видов детской деятельности: игровой, учебной, художественной, двигательной, трудовой.

В соответствии с Федеральными государственными требованиями к структуре основной общеобразовательной программы (Приказ № 655 от 23 ноября 2009 г.) вновь была переработана «Программа воспитания и обучения в детском саду». По инициативе руководителя проекта Т.С. Комаровой и авторского коллектива программа получила свое новое название «От рождения до школы». Ее редакторами стали Н.Е. Веракса, Т.С. Комарова, М.А. Васильева. Жаркое лето 2010 г. было не только жарким по погодным условиям, но и в связи со сжатыми сроками работы над обновленным вариантом программы. За очень короткий период времени необходимо была переработать содержание в соответствии с новыми требованиями. В связи

с этим был расширен авторский коллектив, в который вошли известные ученые в области дошкольного образования – педагоги и психологи. Она стала единственной программой, опубликованной на бумажном носителе к началу 2010–2011 учебного года [8]. Педагоги-практики получили возможность на ее основе разрабатывать образовательные программы для своих дошкольных учреждений.

Научная школа Т.С. Комаровой широко известна в педагогических кругах России и за рубежом. Под ее руководством проведено множество исследований, защищено более 90 кандидатских и докторских диссертаций. Тематика этих работ охватывает актуальнейшие проблемы педагогики и методики воспитания детей дошкольного и школьного возраста, подготовки специалистов среднего специального и высшего профессионального образования. Ее ученики сегодня возглавляют кафедры, факультеты, научные центры не только в России, но и в странах ближнего и дальнего зарубежья. Они продолжают традиции научной школы Т.С. Комаровой, отличительной особенностью которой является научная принципиальность, профессиональное мастерство и этика, честность и открытость опыту, чувство долга перед отечественным образованием. Среди ее учеников известные ученые: доктора педагогических наук А.В. Антонова, О.В. Дыбина, М.Б. Зацепина, Г.П. Новикова, А.И. Савенков, Н.М. Сокольникова, Э. Янакиева (Республика Болгария), кандидаты педагогических наук А.А. Грибовская, Т.Н. Доронова, Н.Ф. Губанова и многие другие.

В рамках школы эстетического воспитания были разработаны вопросы развития детского художественного творчества в разнообразных видах художественной деятельности (музыкальной, изобразительной, речевой, театрализованной, игровой), раскрыто значение этих видов деятельности

для всестороннего развития личности. Достижением школы являются исследования в области сущности и структуры художественно-творческих способностей. Тематика научных поисков охватывает не только проблемы эстетического развития ребенка, но и сопряженные с ним вопросы нравственного, умственного, трудового воспитания детей дошкольного и школьного возраста. Большое внимание уделяется вопросам преемственности между детским садом и начальной школой. Опыт работы научной школы обобщен и представлен в книге «Школа эстетического воспитания» [7].

Литература

1. *Комарова Т.С.* Изобразительная деятельность в детском саду. – М., 2005.
2. *Комарова Т.С.* Детское художественное творчество. – М., 2008.
3. *Комарова Т.С.* Занятия по изобразительной деятельности во второй младшей группе детского сада. – М., 2007.
4. *Комарова Т.С.* Занятия по изобразительной деятельности в средней группе детского сада. – М., 2007.
5. *Комарова Т.С.* Занятия по изобразительной деятельности в старшей группе детского сада. – М., 2008.
6. *Комарова Т.С.* Занятия по изобразительной деятельности в подготовительной к школе группе детского сада. – М., 2011.
7. *Комарова Т.С.* Школа эстетического воспитания. – М., 2009.
8. *От рождения до школы: Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой.* – М., 2010.
9. *Программа воспитания и обучение в детском саду / Под ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой.* – 6-е изд. – М., 2009.

Обсуждаем актуальные проблемы

Продолжаем обсуждение форм организации деятельности детей в дошкольных образовательных учреждениях.

Анна Витальевна БЕЛОШИСТАЯ,

доктор педагогических наук,
профессор кафедры дошкольного и начального образования
Мурманского государственного педагогического университета

ЧТО ТАКОЕ ОБУЧЕНИЕ И ПОЧЕМУ ОНО НЕ МОЖЕТ РАССМАТРИВАТЬСЯ КАК СВОБОДНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

В статье рассмотрены современные взгляды на пути и способы организации образовательного процесса в ДОУ с целью реализации идей развивающего обучения (Проект РГНФ № 11-16-51002а/С).

Существуют три определения понятий, играющих важную роль в понимании сути организации образовательного процесса. может стать их достоянием только через усвоение» [6, с. 212]. Таким образом, обучение можно рассматривать как процесс,

Научение – процесс и результат приобретения индивидуального опыта.

Обучение – процесс целенаправленной передачи общественно-исторического опыта; организация формирования знаний, умений и навыков.

Развивающее обучение – обучение, которое ведет к формированию все более и более внутренне расчлененных и иерархически упорядоченных когнитивных структур, к образованию все новых и новых элементов и увеличению связей между ними. Под когнитивными структурами принято понимать структуры, определяющие творческое мышление индивида.

Результатом научения является усвоение, в то же время усвоение есть форма психического развития маленького ребенка. «Психическое развитие детей, – пишет Д.Б. Эльконин, – происходит в форме усвоения. Все то, что появляется у детей в ходе их психического развития, в «идеальной» форме дано им в социальной действительности как источнике развития и

ведущий развитие ребенка младшего возраста.

«Вне обучения, вне процесса передачи ребенку общественно выработанных способов действий вообще невозможно развитие, – отмечает Л.Ф. Обухова. – Обучение в ранних возрастах вплетено во все виды деятельности ребенка. К концу дошкольного возраста ребенок переходит

от спонтанного типа обучения к реактивному типу обучения по программе, предложенной взрослым человеком, и очень важно сделать так, чтобы ребенок захотел сделать то, что хочет взрослый» [3, с. 250]. Иными словами, подразумевается переход к планомерному школьному обучению. Однако современная педагогическая теория не предполагает, что процесс дошкольного обучения не регулируется взрослыми и целиком и полностью происходит «спонтанно». Существуют определенные дидактические правила, основанные на психологических закономерностях детского развития, определяющие содержание и методологию этого процесса. Обучение должно носить организованный характер, причем функцию организации этого процесса выполняет взрослый.

В целях планомерного и систематического влияния воспитателя на детей в группе обучение в детском саду строится как организованный процесс и протекает в форме занятий с группой ребят определенного возраста. Опыт работы детских садов более чем вековой истории достаточно убедительно продемонстрировал необходимость создания системных программ обучения. Целый ряд весьма существенных новообразований в психической и познавательной сфере ребенка-дошкольника, не говоря уже о знаниях и умениях, более активно формируется именно у детей, посещающих дошкольное образовательное учреждение, в результате целенаправленной работы педагога на занятиях.

Программа обучения подразумевает системность и целенаправленность процесса обучения и для воспитателя, и для детей, систематическую постановку целей перед ребенком (учебные задачи) и организацию деятельности дошкольников по достижению этих целей (учебные действия). Это должно осознаваться педагогом, т.е. ему необходимо «видеть» процесс

как систему постановки учебных целей. Регулярность и непрерывность обеспечивают формирование у ребенка устойчивых ассоциативных связей – динамического стереотипа в восприятии смысла и содержания этого процесса. По И.П. Павлову, это объясняется механизмами высшей нервной деятельности ребенка: «Очевидно, наше воспитание, обучение, дисциплинирование всякого рода, всевозможные привычки представляют собой длинные ряды условных рефлексов. Кто не знает, как установленные приобретенные связи известных условий, т.е. определенных раздражений, с нашими действиями упорно воспроизводятся сами собой, часто даже несмотря на нарочитое противодействие с нашей стороны? Это одинаково касается как производства тех или других действий, так и выработанного их задерживания, т.е. как положительных, так и отрицательных рефлексов. Известно далее, как иногда нелегко развить нужное торможение в случае как отдельных лишних движений при играх, при манипуляциях в разных искусствах, так и действий. Точно так же практика давно научила, как исполнение трудных задач достигается только постепенными и осторожными подходами к ним. Все знают, как экстренные раздражения задерживают и расстраивают хорошо налаженную обычную деятельность и как путает и затрудняет изменение раз установленного порядка движений, действий и целого уклада жизни» [4, с. 409].

Ребенок привыкает к целенаправленной деятельности, присваивает ее, интериоризирует со всеми вытекающими атрибутами: мотив – достижение цели, способы деятельности – умения, самоконтроль – соотнесение результата деятельности с поставленной задачей, **самооценка** – оценка качества достигнутого результата. Опыт обучения в различных педагогических системах свидетельствует, что эта

целевая направленность деятельности детей дает результаты значительно более высокие, чем те, которые ребенок получает в свободной деятельности. Сам ход ее толкает на отклонения, облегчения, на замены одного замысла другим, более легко удающимся, отсюда проистекает впечатление спонтанности дошкольного самопроизвольного обучения. Неустойчивость замысла у детей часто является совсем не результатом их богатой фантазии, а доказывает только неспособность самостоятельно преодолевать трудности, неизбежно возникающие при исполнении. Попытки избежать трудности ребятам мотивируют своими желаниями, так как не осознают причин, толкающих на изменение замысла.

В этой связи интересны результаты исследований А.П. Усовой, посвященные анализу возможностей детей идти в решении познавательных и учебных задач своим, творческим путем [5]. В условиях ее эксперимента было замечено, что необучавшиеся дети часто не могут идти так называемым творческим путем и поэтому отказываются от исполнения, ссылаясь на то, что они не умеют или не могут. Если же ребята привыкают действовать в направлении, указываемом взрослым, то они берутся за дело с намерением выполнить то, что было предложено, и так, как сказано или показано [5]. Усова А.П. приводит примеры экспериментальных заданий и описывает результаты выполнения их детьми. Дети, привыкшие к целенаправленной деятельности, приступают к ее выполнению, ища пути достижения поставленной цели. Дети, не имеющие опыта такой деятельности, либо идут по пути подражания тем детям, которым их природный творческий потенциал позволил самостоятельно решить поставленную учебную задачу, либо выполняют задания неадекватно, т.е. не соотнося результат с поставленной целью. Усова А.П. отмечает, что

все эти факты показывают, что целевая деятельность у детей не образуется сама собой, не представляет собой перехода от какой-то бесцельной, процессуальной деятельности к деятельности целевой, не вытекает из игры, не является прямым ее продуктом. Целевая деятельность воспитывается в процессе обучения. Самую возможность учиться и научиться нужно открыть детям на практике. Только при обучении возможности ребенка поднимаются на уровень, позволяющий выполнить что-то определенное достаточно хорошо, вызывая тем самым положительную эмоцию и осознание своей «самости», «самоспособности» воздействовать на окружающий мир с положительным результатом. Полученные результаты радуют дошкольников открывающимися перед ними возможностями тех достижений, которые им не были доступны до сих пор, о которых они не имели никакого представления.

Рассматривая обучение как систему постоянно повторяющихся воздействий на ребенка, образующих у него определенный динамический стереотип, необходимо соблюдать не только организационные требования (регулярность занятий, системность, правильность чередований с играми, нормирование времени занятия, наполняемость группы, обстановка занятия, дидактические материалы и т.п.), но и требования дидактики развивающего обучения, поскольку не любое обучение является процессом, ведущим развитие маленького ребенка. Рубинштейн С.Л. писал: «Для того чтобы полно и правильно реализовать положение о единстве развития и обучения, необходимо учесть, что существуют собственно два способа научения. Учение как особая деятельность, специально направленная на научение как свою прямую цель, лишь один из них. Научение получается наряду с этим и в качестве результата, а не цели – деятельности, непосредственно

направленной на другую цель. Учение в таком случае является не особой преднамеренной деятельностью, а компонентом другой деятельности, в которую процесс научения включен. Это второй способ произвольного научения, включенного в деятельность, для которой научение выступает лишь в качестве результата, а не цели, является исторически первичным. Лишь затем из деятельности, направленной, как на свою цель, на удовлетворение прямых жизненных потребностей человека, выделяется специальная учебная деятельность, для которой научение является не только результатом, но и прямой целью. При этом и далее, чем более жизненный характер имеют те или иные знания и умения, тем более овладение ими вплетено в жизненно мотивированную деятельность, непосредственно направленную на удовлетворение основных потребностей человека, а не специально на овладение этими знаниями и умениями» [2, т. 1, с. 179–180].

Основой для разработки теоретического обоснования построения процесса обучения на дошкольном этапе может послужить положение С.Л. Рубинштейна о втором способе научения. Иными словами, совсем необязательно добиваться осознания маленьким ребенком цели своей деятельности как научения в прямом смысле. Ребенок ведь при этом еще и еще раз убеждается в том, насколько он зависим от взрослого существо: в корне пресекаются попытки самореализации «Я сам!», принцип самосознания «Я могу!» заменяется на «Я должен научиться, чтобы смочь». Следует стремиться к созданию системы таких обучающих воздействий на маленького ребенка, чтобы обучение шло по второму типу – произвольное научение, получаемое как результат в процессе деятельности, направленной, как на свою цель, на удовлетворение потребностей, желаний ребенка.

В арсенале видов детской деятельности – это любая деятельность, результат выполнения которой привлекателен для ребенка. Факт получения определенного результата, например нарисовать дом, построить мост, сложить матрешку, спеть песню и т.п., оказывает на ребенка большое стимулирующее воздействие. Вспомним первые игры-действия ради получения результата действия, которые характерны для ребенка раннего возраста: с каким увлечением и упорством он проверяет «совместимость» крышек и кастрюлек, надевает колечки на пирамидку, пытается сложить матрешек. Американский психолог Т. Бауэр приводит такой пример: «Одна из моих дочерей провела лучшую часть одной ночи, вкладывая маленькие предметы мне в ладонь, закрывая ее так, чтобы они не были видны, передвигая затем мою руку в новое положение и вновь открывая ладонь, чтобы проверить, находятся ли еще в ней положенные предметы. Она увлеченно занималась этим примерно до четырех часов утра» [1]. Результатом этой интересной ребенку деятельности, безусловно, являлось научение, осознание сохранения предметов в закрытой руке, независимо от ее перемещения. Естественно, ребенок не мыслил такими категориями и таким языком, но впечатления и знания, им полученные в результате этой деятельности, были именно такими. Автор этого исследования вспоминает аналогичный случай из жизни своего старшего сына, когда ему было восемь месяцев. Регулярно просыпаясь в пять часов утра, он был полон жажды деятельности, и приходилось придумывать для него занятия, чтобы он не будил остальную семью. Однажды я разбирала с ним матрешку, показывая ему, как совмещаются ее части, и задремала с ним рядом на диване. Проснувшись почти через час, я с изумлением обнаружила сына, сосредоточенно взявшегося с деталями

матрешек и уже совместившего почти все половинки. Деятельность заинтересовала ребенка, и он увлеченно занимался ею, получая при этом знания о размере и принципах совмещения деталей матрешки.

Воспитатели знают, как значимы для детей результаты их деятельности (рисования, конструирования, лепки и т.п.), какую радость и гордость испытывают дети рассматривая рисунки или поделки, демонстрируя их сверстникам и родителям. При этом качество выполненной работы постепенно начинает становиться значимым для ребенка. Известна детская не критичность в оценке результатов своей деятельности. Довольно часто взрослые поддерживают и культивируют эту не критичность, расхваливая любую поделку ребенка. В условиях группы детского сада дошкольник имеет возможность сравнивать результаты своей работы и других ребят, дети начинают замечать несходства и сходства. Как верно отмечала А.П. Усова, при наличии обучения результат начинает сравниваться с тем, что требовалось сделать. Далее – один шаг к анализу полученного результата и естественное для ребенка стремление «приблизиться к совершенству». Суть педагогического воздействия в данном случае состоит в организации процесса деятельности таким образом, чтобы у ребенка появлялись стимулы к совершенствованию своих возможностей, а следовательно и к получению все более совершенных результатов.

Таким образом, можно предположить, что психологическим мотивом стремления к учению у детей дошкольного возраста является желание получить результаты от своей деятельности, причем соответствующие их представлениям о качестве этих результатов. И уже дело воспитателя – «подбросить» ребенку соответствующие представления, а затем помочь в освоении способов достижения результатов. В этой

связи роль педагога состоит в организации системы познавательных задач, требующих решения либо в умственном, либо в практическом плане. Методическая подготовка занятия, его структура должны строиться таким образом, чтобы дети сумели справиться с решением поставленной задачи своими силами, «законно» пережив при этом чувство успешности. Под методической подготовкой в данном случае подразумевается система подготовительных заданий, специально выстроенных педагогом с целью подвести детей к правильному решению поставленной учебной задачи. В этом принципиальное отличие от позиции, по-прежнему общепринятой в дидактике дошкольного обучения, но уже давно отвергнутой системой развивающего обучения, разрабатываемой для начальной школы. Речь идет не о демонстрации образца и не об обучении действиям по образцу, а о самостоятельном решении ребенком учебной задачи при условии организации методического обеспечения этого процесса, учитывающего индивидуальные особенности ребят и общие психологические закономерности, характерные для процесса обучения детей определенного возраста.

Литература

1. Бауэр Т. Психическое развитие младенца. – М., 1976.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – М., 1989.
3. Обухова Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы. – М., 1995.
4. Павлов И.П. Избранные труды. – М., 1951.
5. Усова А.П. Обучение в детском саду / Под ред. А.В. Запорожца. – 3-е изд., испр. – М., 1981.
6. Эльконин Д.Б. О структуре учебной деятельности // Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. – М., 1989.

Елена Константиновна Ривина,

кандидат педагогических наук,
старший научный сотрудник лаборатории социального развития ребенка
Государственного бюджетного учреждения г. Москвы
Научно-исследовательского института дошкольного образования им. А.В. Запорожца,
главный редактор журнала «Современный детский сад»,

Маргарита Викторовна Мурашова,

педагог-психолог Государственного образовательного учреждения
детского сада № 80 Северного окружного управления образования г. Москвы

БЕСЕДА ОБ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМ ИСКУССТВЕ

Авторы статьи полагают, что такая форма организации деятельности детей, как беседа об изобразительном искусстве, отвечает современным требованиям, предъявляемым к содержанию образовательной области «Художественное творчество». Она направлена на достижение целей формирования интереса к эстетической стороне окружающей действительности, удовлетворение потребности детей в самовыражении не только в продуктивной деятельности, но и в приобщении к изобразительному искусству, которое также развивает детское творчество.

Беседа об изобразительном искусстве должна способствовать интеграции образовательных областей, содействовать совместной со взрослым и самостоятельной деятельности детей не только на занятиях, но и в повседневной жизни.

Одним из направлений работы в рамках функционирования городской экспериментальной площадки на базе московского детского сада № 80 по теме «Самостоятельная деятельность дошкольников: инновационные подходы к организации и содержанию педагогической поддержки» является развитие у детей художественно-эстетического восприятия окружающего мира и искусства, способности к элементарному анализу и оценке произведений изобразительного искусства.

Ознакомление с искусством является достаточно традиционным компонентом эстетического воспитания дошкольников, средством развития детского творчества. В историческом аспекте можно со значительной долей уверенности утверждать, что подрастающее поколение знакомили с

изобразительным искусством на протяжении всей истории его развития, насколько позволяют об этом судить письменные источники и археологические данные. Менялась только степень массовости охвата детской аудитории и широты образовательных целей, а соответственно и адресность воспитательного воздействия. Эти колебания были связаны с социальными условиями, установками и ориентирами конкретного государства или общества в определенный исторический период. Ознакомление с искусством могло быть направлено только на профессиональную подготовку художника и охватывать узкий круг учеников мастера или школы, оно могло носить общеразвивающий характер, обеспечивая массовое всестороннее гармоничное воспитание юных граждан, или

же сочетать обе тенденции. Так, например, во времена поздней античности уже существовало представление об универсальном значении приобщения к искусству: «Кто не любит всем сердцем, всюю душой живописи, тот грешит перед чувством правдивой наглядности, грешит и перед научным знанием», – говорится в книге Филострата Старшего «Картины» II в. н.э. [6, с. 21]. Написано это произведение в форме беседы философа с ребенком. Таким образом, изначально формой организации приобщения детей к изобразительному искусству была *беседа*. «Умно и красиво составил художник план этой картины: он окружил стены города вооруженными воинами; он дает возможность видеть одних вполне, у других не видно лишь ног, третьи видны лишь до пояса, а дальше – до груди, затем видны только шлемы и копья. Это, о мальчик, называется перспективою, законами соотношения: уходя с соответственным кругом предметов все дальше, глаза должны воспринимать этот обман зрения», – писал античный автор [6, с. 26]. Важной особенностью является то, что взрослый не просто описывает картину, но учит ребенка основам художественного анализа: «Этим мало бы мы похвалили картину, коснувшись только лишь верности изображения, с которой все передано; мы бы не отметили ни удачной мысли ее, ни прекрасной ее композиции, а в этом больше всего задача искусства» [6, с. 33].

К началу XX века беседа об искусстве проникает в массовую школьную практику как часть урока рисования, пусть и крайне незначительная по времени. В детских садах тоже пытались решать проблему приобщения детей к изобразительному искусству. Так, например, согласно популярной в то время в России американской системе преподавания рисования Л. Пранга, предлагалось знакомить детей с выдающимися

произведениями искусства, начиная с пяти-шести лет. Основное содержание этой методики заключалось в изучении биографий великих художников, например Рафаэля, Леонардо да Винчи, и знакомстве с их наиболее значимыми работами. В настоящее время трудно судить о том, как осуществлялась такая работа, но такой подход вызывает вполне обоснованные сомнения в соответствии возрастным возможностям детей. Однако эта методика содержала рекомендации, которыми стоит воспользоваться и в наши дни, например проведение досуговых мероприятий – «Дней картин», которые включают организацию выставки репродукций, сопровождаемой театрализованными действиями, играми и концертными номерами, так или иначе связанными с ее тематикой.

К сожалению, естественный ход развития методики ознакомления детей с изобразительным искусством был прерван в 1920–1930-е годы, поскольку считалось, что учить ребенка рисовать не нужно, что творчество присуще человеку от рождения, генетически. Сторонники такого подхода полагали, что образы искусства взрослых подавляют развитие детского творчества и способность к самовыражению, поэтому знакомить с произведениями живописи, графики или скульптуры считалось недопустимым. Постепенное возвращение к проблеме приобщения подрастающего поколения к изобразительному искусству происходит уже в послевоенный период. Исследуют эти вопросы в области дошкольной педагогики Е.А. Флёрина, Н.П. Сакулина и др. В 1960-е годы выходит пособие Н.В. Краснова «Беседы по искусству в начальной школе», книга Н.М. Зубаревой «Дети и изобразительное искусство», адресованная воспитателям детских садов [2, 3]. В последующий период к этой проблеме обращаются такие известные специалисты, как Т.С. Комарова, Р.М. Чумичева,

Н.А. Вершинина и др. Формированию у дошкольников эстетического восприятия, эстетических знаний и суждений посвящены исследования Л.С. Давыдовой, И.В. Житной, С.М. Яковлева и др. Различные аспекты ознакомления детей с живописью и графикой изучали Р.Г. Казакова, Н.А. Курочкина, Л.В. Пантелеева и др., со скульптурой и архитектурой – Г.М. Вишнева, С.Ю. Бологова и др., с декоративно-прикладным искусством – Н.С. Александрова, И.А. Лыкова, И.А. Старкова и др. Несмотря на то, что тема представляется достаточно изученной, некоторые вопросы остаются открытыми.

По-прежнему существует комплекс проблем: какое содержание произведений искусства выбрать, на какие художественные средства обратить внимание, поскольку важно увидеть не только, что изображено, но и как изображено, зачем и почему. Не решен вопрос и об организации восприятия произведений искусства. Вероятно, это должна быть отдельная форма организации детской деятельности. Попытки использовать опыт школьных уроков изобразительного искусства в детском саду, к сожалению, не дают положительных результатов. В школе, как правило, беседа об искусстве занимает часть урока, после чего следует продуктивная деятельность. В работе с детьми дошкольного возраста использовать такую последовательность нецелесообразно. Исследования Е.И. Игнатъева и Л.В. Компанцевой показали, что произведения искусства являются очень сильным раздражителем для ребенка дошкольного возраста, оказывают большое впечатление, поглощая полностью и эмоции, и внимание, что приводит к значительному снижению уровня результатов собственно детского изобразительного творчества. Важно также учитывать интересы и потребности детей, установить реальное взаимодействие

взрослого и ребенка на основе субъект-субъектных отношений, которые редко возникают при чисто дидактическом подходе, не говоря уже о возможности самостоятельной деятельности дошкольников в этой области.

Беседа об изобразительном искусстве может иметь различные цели и задачи, она может носить диагностический или познавательный характер. Рассмотрим подробнее особенности проведения диагностических бесед. К сожалению, существующие в настоящее время методики исследования особенностей восприятия дошкольниками произведений искусства, интересов и предпочтений ребят несовершенно и не дают полностью объективной картины. Как правило, предлагается репродукция или несколько репродукций детям для выбора и оценки, т.е. ребенка спрашивают, нравится ли ему картина или нет и почему. Подобная методика была использована Н.М. Зубаревой, американским исследователем М. Парсонсом и др. Вершинина Н.А. в своей кандидатской диссертации предложила игровую ситуацию «Художественный салон», в процессе которой дети-покупатели выбирали понравившиеся картины [1].

Предпочтение и интерес к производству искусства необходим для более глубокого и осознанного восприятия. Наши исследования, проведенные во второй половине 1990-х годов, показали, что дети подходят к произведениям искусства избирательно и увлеченно обсуждают и успешно анализируют лишь те, которые их действительно заинтересовали [4, 5]. Предпочтения обусловлены возрастными и личностными индивидуальными характеристиками, включающими и особенности темперамента, и специфику протекания психических процессов, и уникальность социального опыта каждого индивидуума. Аналогичные исследования, осуществленные в настоящее время, в целом подтвердив

прежние выводы, выявили также определенное влияние современных социальных и педагогических условий.

Мы хотели бы поделиться результатами исследования, позволившими выявить предпочтения детей, степень их заинтересованности. В работе, проведенной на базе детского сада № 80 СОУО г. Москвы, приняли участие 20 воспитанников старшего дошкольного возраста (средний возраст $6,1 \pm 0,2$ года), из них 12 мальчиков и 8 девочек, что говорит об однородности выборки по возрастному и гендерному признакам. При психологическом обследовании выявлено, что развитие всех детей находится в пределах возрастной нормы. Дети, участвовавшие в исследовании, посещают данное дошкольное учреждение в составе одной группы 3 года. Следует также обратить внимание, что в 80% хотя бы один из родителей имеет высшее образование, 20% воспитываются в неполных семьях и 20% детей не имеют братьев или сестер.

Детям предлагались открытки с репродукциями картин из собрания Государственной Третьяковской галереи и Музея изобразительных искусств им. А.С. Пушкина, т.е. музеев, находящихся в Москве, чтобы у детей была возможность посетить их при желании вместе со своими родителями. Открытки были подобраны одинаково высокого полиграфического качества и одного размера, чтобы ребенок не отвлекался на внешние факторы. Подборка произведений живописи включала разные жанры живописи, различные эмоциональные состояния, колористические решения, сюжеты (в том числе страшные и трагические). Использовались репродукции произведений разных исторических эпох и стилистических направлений, что позволило в некоторой степени выявить соответствие предпочтений ребенка характерным возрастным особенностям.

Методика исследования заключалась в следующем: детям предлагали составить выставку из понравившихся репродукций. Работа проводилась индивидуально с каждым ребенком.

Вначале педагог обсуждал с ребенком общие вопросы:

– Как ты думаешь, что это? (*Открытки с репродукциями картин.*)

– А кто рисует картины? (*Картины рисуют художники.*)

– Где можно увидеть картины? (*В музее, на выставке, в картинной галерее, в художественном салоне.*)

Далее предлагалось рассмотреть все открытки и выполнить задание:

– Эти картины из Московских музеев – самых больших и самых известных в столице – Третьяковской галереи и Музея изобразительных искусств им. А.С. Пушкина. В этих музеях много картин, отбери те из них, которые тебе больше всего нравятся, те, которые хотел бы показать своим друзьям, родным, близким. Это будет твоя выставка. Она может быть совсем небольшой. Бывают даже выставки одной картины, если она очень известная, а написал ее великий художник. В ряде случаев ребенку предлагали представить себя на месте директора музея, который составляет выставку из самых лучших картин музейного собрания.

В результате беседы было выявлено, что ребята имеют элементарные представления о профессии художника, о том, что такое музей и художественная выставка, называют некоторые жанры живописи (портрет, пейзаж, натюрморт), узнают произведения и называют фамилии некоторых художников (Шишкин, Васнецов). Дошкольники сообщают о том, что дома есть книги по искусству (Вероника Г.), мозаика – пазлы «Утро в сосновом лесу» (Миша Г.). Они искренне радуются знакомым изображениям, открыткам с репродукциями

И. Шишкина «Утро в сосновом лесу» и В. Васнецова «Богатыри». «О, это знаменитая картина! “Утро в сосновом лесу”. Художник Шишкин», – восклицает Ярослав К. (6 лет, 10 мес.). Радость узнавания звучит и в других детских высказываниях: «“Утро в сосновом лесу”. Есть такие фантики, конфетки. Они мои самые любимые. На них очень красивые рисунки» (Миша Н., 6 лет 3 мес.); «Это же мишки, это же на конфетах нарисовано!» (Егор С., 7 лет, 1 мес.); «Такие конфеты есть» (Миша Е., 7 лет). «Я знаю, из какой это сказки. Это Царевна-лебедь из Сказки о царе Салтане. Мне читали эту сказку сто тысяч раз», – с восторгом сообщает Полина С. (6 лет, 5 мес.).

Старшие дошкольники обращают внимание на содержание произведений живописи: «Березы нравятся. Лето – мое самое любимое время года» (Арина В., 6 лет, 7 мес.); «Выбрал, потому что утро и красивые цветочки» (Миша Е., 7 лет); «Потому что мне нравится картина такая. Лошадь нравится у Ильи Муромца, и эта лошадь тоже. Я люблю лошадей и собак» (Андрей К., 6 лет 10 мес.); «Здесь лошадка» (Вика Я., 5 лет, 3 мес.). «Я больше всего люблю деревья» (Сереза П., 6 лет). Гоша М. (6 лет, 10 мес.), выбирая открытки для своей «выставки», спрашивает: «А где тут еще богатыри есть?» Составляя свою экспозицию, мальчик вполголоса комментирует: «Природа, природа, природа, а где богатыри? Мне богатыри нужны», – помещает репродукцию в центре. «Мне нравятся все богатыри: и Илья Муромец, и Добрыня Никитич, и Алеша Попович. Это мои любимые воины. Они смелые, сильные. А еще мне нравится Георгий Победоносец». Среди мотивов выбора репродукций присутствует и опора на личный опыт. Ираклий А. (5 лет 9 мес.) объясняет: «Вот эта нравится (А. Бронзино «Святое семейство с Иоанном Крестителем»): здесь брат и сестра.

У меня есть сестра Лада – мы с нею двойняшки». Егор С. (7 лет 1 мес.) мечтательно рассуждает: «А здесь снег, так хорошо, валяешься в снегу». Есть и традиционная общая эстетическая оценка при обосновании выбора картин: «Ах, как красиво» (Саша И., 6 лет, 4 мес. о «Большой воде» И. Левитана); «Потому что она красивая» (Катя Б., 5 лет 3 мес. о картине М. Врубеля «Царевна Лебедь»). «“Утро в сосновом лесу” тоже красивая», – говорит Миша Е. (7 лет). Выделяют ребята и частные художественные средства, колористическое решение: «Потому что она яркими красками нарисована. Красочная. Голубой, белый, красный»; «Цвет нравится, картинки яркие» (показывает на разноцветные облака) (Егор С., 7 лет, 1 мес.). Предприняты попытки отметить художественный замысел, композиционное решение. На вопрос: «А что в ней красивого?» (М. Врубеля «Царевна Лебедь») Катя Б. (5 лет 3 мес.) отвечает: «Крылья».

Следует учитывать, что восприятие индивидуально, и то, что нравится одним, отвергается другими детьми. Если Кате Б. Царевна Лебедь кажется очень красивой, то Егор С. говорит: «Ой, она страшная. Глаза у нее страшные». Кате Б. нравится «Дуб, раздробленный молнией» М. Воробьева, потому что «молния сверкает» и это «красиво». Арина В., напротив, поместив на свою «выставку» все открытки, отвергла именно эту картину. Только Даниил Г. (5 лет 4 мес.) охарактеризовал все картины как красивые и понравившиеся.

Отмечают дети и мастерство художника: «Нравится, как нарисовано» (Арина В. о «Белой лошади» М. Шагала); «А эта кажется как настоящая, такое ведь бывает» (Миша Е. о «Заросшем пруде» В. Поленова). «Это вот очень красиво. Аккуратно так нарисовано, чайки, кораблик», – делится своими впечатлениями Егор С. о картине Н. Рериха «Заморские гости».

Эти особенности восприятия произведений живописи и отношения к ним, мотивы выбора можно считать характерными для детей старшего дошкольного возраста. Однако по сравнению с данными наших исследований середины 1990-х годов есть отличия. Так, несколько уменьшилось количество выборов, в основе которых лежал чисто эстетический компонент («потому что красиво»): от 61–57% в середине 1990-х годов до 40–30% в настоящее время; существенно снизился интерес к цвету: с более чем 50% до 30%. При этом существенно вырос интерес к содержанию произведений живописи: с 56–57% до 75%. Есть отличия и в проявленных предпочтениях по отношению к живописным жанрам. Так, если старшие дошкольники середины 1990-х годов отдавали явное предпочтение пейзажу, то современного ребенка в большей степени интересует человек, картины, так или иначе связанные с социальным миром: портреты, жанровые сценки, исторические и былинно-сказочные сюжеты. Например, «выставку» Лады А. (5 лет 9 мес.) составили только репродукции, на которых были изображения людей. Даже единственный пейзаж, который она выбрала – «Заросший пруд» В. Поленова – также содержит изображение человека и непосредственно связан с человеческими эмоциями и переживаниями. Живой интерес вызвали у ребят картины с семейными сценами и отношениями. Лада А. (5 лет 9 мес.) в процессе выбора взяла открытку с репродукцией П. Пикассо «Семья странствующих комедиантов». На вопрос: «Почему нравится?» девочка ответила: «Потому что здесь много семьи». Услышав: «А почему ты решила, что здесь много семьи?», смутилась, хотела отложить открытку, но узнав, что все правильно, что изображена семья, поместила на свою выставку. Авиталь В. (6 лет 8 мес.) больше всего понравилась картина «Богатыри» В. Васнецова, она

объяснила свой выбор: «Они защищают страну». К социальным мотивам выбора можно отнести и гендерные предпочтения. Ярослав К. выбрал только три репродукции, объяснив: «Я, как все мальчики, люблю военных». Есть и интерес к семье, изображениям матери с ребенком: «Потому что мама ребенка целует»; «Вся дружная семья поехала на природу. Мне нравится природа с людьми» (Егор С.).

Неожиданной для нас оказалась длительность выполнения детьми задания по сравнению с данными аналогичных исследований, проведенных нами в середине 1990-х годов. Беседы продолжались от 5 минут до получаса, в среднем 10–15 минут, что, во-первых, свидетельствует о заинтересованности ребят, а во-вторых, открывает перспективы для разработки соответствующей эстетически развивающей среды, направленной на развитие самостоятельной деятельности дошкольников. Ребята долго рассматривали открытки с репродукциями, перебирали их, перекладывали с одной стороны (понравившихся меньше) на другую сторону стола, куда они отложили картины «для выставки». Саша И. (6 лет, 4 мес.), не отрываясь от рассматривания открытки, не поворачивая головы, отсутствующим тоном с нотками недовольства и досады в голосе отвечает своему товарищу по группе на напоминание о необходимости идти на прогулку: «Идите, идите».

Старшие дошкольники задают много вопросов, интересуются содержанием картины, ее автором. Саша И. спрашивает: «Это война? (о картине В. Васнецова «После побоища Игоря Святославовича с половцами»); «А почему мальчик в платице? (о портрете княгини А.П. Голицыной с сыном Петром)». Охотно беседуют с экспериментатором – почти незнакомым для них человеком, спрашивают: «А Вам нравится?», «А Вы хотели бы иметь такой наряд, как

у Царевны Лебедь?» (Лада А., 5 лет 9 мес.). Интересуются выбором своих товарищей: «А Андрей что выбрал красивого?» (Миша Г., 6 лет).

По сравнению с нашим исследованием 1990-х годов существенно вырос у детей интерес к эмоциям человека. Старшие дошкольники обращают внимание на эмоциональное состояние, отраженное на полотнах, выражение лиц персонажей. Возможно, с этим связано большое количество выборов В. Васнецова «Сирин и Алконост». Дети, узнав о том, что это сказочные птицы радости и печали, с удовольствием объясняли, что одна из них улыбается, значит, это птица радости, а другая – печалится. Интерес к эмоциям проявился в высказываниях о картине В. Васнецова «Царь Иван Васильевич Грозный»: «У него глаза злые» (Егор С.), «Он был злой?» (Иракий А.), в вопросах о картине В. Васнецова «Аленушка»: «А почему она такая печальная?» (Лада А.); «А она такая грустная, похожа на спящую красавицу» (Авитель В.), «А это что? Она плачет?» (Егор С.). О картине «Дуб, раздробленный молнией» М. Воробьева: «Она грустная» (Авитель В.). Эмоциональное содержание произведения живописи выступает для ребят и как мотив выбора: «Это мне не нравится, это очень печально», – говорит Егор С., откладывая репродукцию В. Васнецова «После побоища Игоря Святославовича с половцами». О картине «Бой Добрыни Никитича с семиглавым змеем Горынычем» В. Васнецова Миша Е. рассуждает: «Вот это красиво, как живое, но, кажется, злое». «Мне нравится все страшное», – объясняет Вероника Г. (6 лет, 4 мес.).

Некоторые дети пытались обыграть изображенное на картине: «Я Алеша Попович, потому что у меня есть лук. Он молодой» (Гоша М., 6 лет 1 мес.). Проявилось и влияние мультфильмов на восприятие детьми

содержания живописных произведений. Иракий А. спрашивает: «Это Снегурочка? А где Дед Мороз?» Другие ребята делились своими мыслями: «Есть такой мульттик – Богатыри и Шемаханская царица» (Полина С., 6 лет 5 мес.); «А это из мульттика» (Авитель В. о «Заморских гостях» Н. Рериха); «Как будто мульттик, кажется, Снегурочка» (Миша Е.). Эльнуру А. (5 лет 8 мес.) больше всего понравилась картина В. Васнецова «Бой Добрыни Никитича с семиглавым змеем Горынычем», свой выбор он объяснил так: «У меня есть такой диск с мультфильмом о Добрыне Никитиче». Вероятно, с интересом детей к мультипликационным фильмам связаны и попытки сложить открытки с репродукциями картин в определенной последовательности для создания связного повествования. Ярослав К. (6 лет 10 мес.) воспринял репродукции картин как «куски» от разных сказок. Попытался сложить открытки так, чтобы получился сюжет, выбирая открытки с изображением богатырей («Заморские гости» Рериха, «Бой Добрыни Никитича...» и «Богатыри»). Иракий А., рассматривая репродукцию картины И. Левитана «Березовая роща», спрашивает: «Мне эта нравится, а как она называется?» Узнав, что картина очень известная, сравнивает ее с «Богатырями» В. Васнецова и делает вывод: «Я знаю, они (богатыри) туда скачут (в березовую рощу)».

Результаты, полученные в ходе исследования, определяются тем, что в выбранной возрастной группе детей в норме преобладает наглядно-образное мышление, процесс которого, осуществляемый в форме образов, протекает быстро, достаточно свернуто. Решение наступает как бы внезапно, в виде озарения, своеобразной мысленной пространственной картины. Спецификой образного мышления является наполнение его результатов личностным содержанием и смыслом. Образы

гораздо теснее, чем слово, связаны с чувственным отношением человека к окружающему миру, к его переживаниям. Известно, что наглядно-образное мышление является основой для понятийного (словесно-логического) мышления. В него уже заложены основы логического анализа, но только начальные. Способности создавать и оперировать образами различаются у детей. Для одних достаточно представлений, другим необходимо наличие еще и наглядной основы. Существует множество ситуаций, когда образ в результативном выражении (рисунке, словесном описании и т.п.) оказывается намного беднее, чем был в момент его создания, оперирования им. Это связано с тем, что ребенок не владеет достаточно точными средствами для выражения содержания имеющегося у него образа. Следовательно, должен быть запас созданных образов. Чем их больше, чем они разнообразнее и глубже, тем больше возможностей у детей для их видоизменения, преобразования, т.е. успешного оперирования ими, поэтому так важно обогащение их посредством ознакомления детей с изобразительным искусством.

Беседа об изобразительном искусстве позволяет не только учесть индивидуальные особенности и различия в восприятии произведений, но и использовать их для лучшего понимания и более глубокого проникновения в замысел художника. Рассматривание репродукций побуждает детей к диалогу, вызывает желание поделиться своими впечатлениями, высказать свое отношение к изображенному на картине не только в процессе беседы с экспериментатором, но и со своими друзьями- сверстниками в группе. Такая форма организации деятельности предполагает, как минимум, диалог, в перспективе – партнерские отношения, взаимообмен мнениями, мыслями, чувствами и впечат-

лениями, позволяет установить взаимодействие между:

- детьми;
- воспитанниками и педагогом;
- педагогами детского сада в рамках деятельности по самообразованию, семинаров-практикумов и пр.;
- родителями и ребенком, например, в процессе работы над детско-родительскими проектами;
- педагогами детского сада, детьми и их родителями в ходе презентаций результатов проектной деятельности.

Исследование позволило разработать и организовать развивающую среду в группе, а также подготовить серию бесед о произведениях живописи и графики с детьми с учетом их предпочтений и интересов.

Литература

1. *Вершинина Н.А.* Формирование у детей 5–6 лет понимания композиции произведений живописи: АКД. – Л., 1990.
2. *Зубарева Н.М.* Дети и изобразительное искусство. – М.: Просвещение, 1969.
3. *Краснов Н.В.* Беседы по искусству в начальной школе. – Л.: Гос. уч.-пед. изд. Мин Прос РСФСР, 1962.
4. *Ривина Е.К.* Методика обучения основам композиции старших дошкольников и младших школьников (1–2 классов) в процессе занятий изобразительным искусством: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1996.
5. *Ривина Е.К.* К проблеме развития эстетического восприятия произведений живописи у детей дошкольного возраста // Научные труды Московского педагогического государственного университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – М.: Прометей, 2000. – С. 564–569.
6. *Филострат (старший и младший).* Картины. Каллистрат. Статуи / Прим., пер. и введение С.П. Кондратьева. – М., 1936.

Психолого-педагогическое сопровождение

Предлагаем вниманию читателей материалы исследований и опыт работы зарубежных коллег.

Дагмар Копчанова,

доктор философии, научный сотрудник

Исследовательского института детской психологии и патопсихологии,

г. Братислава, Словацкая Республика

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ ИЗ СОЦИАЛЬНО НЕБЛАГОПОЛУЧНОЙ СРЕДЫ

Проблемы качества образования, диагностики и мониторинга педагогического процесса приобретают в настоящее время особую актуальность. Важно учесть все аспекты, изучить имеющийся опыт, как российский, так и зарубежный.

Дагмар Копчанова занималась исследованиями в области применения диагностических методик, определения готовности детей к школьному обучению. Как глава секции по образованию словацкого отделения ЮНЕСКО она организовала несколько международных конференций по проблемам повышения качества образования детей из неблагополучной социальной среды, поддержанные ЮНЕСКО. В настоящее время ее научная деятельность связана с изучением проблем качества образования, психолого-педагогических аспектов познавательного развития и социальной интеграции учащихся цыганского происхождения в общеобразовательных школах.

Включение в образовательный процесс детей с ограниченными социальными, физическими и другими возможностями вызывает много проблем. Ситуация усложняется, если они не получили дошкольную подготовку, что подтверждают результаты диагностического исследования, представленные в статье.

Перевод на русский язык выполнен преподавателем русского языка, магистром Марией Галисовой (Словакия).

Наше диагностическое исследование включало определение степени готовности детей к школе и их интеллектуального потенциала. Целью его являлось сравнение достижений детей дошкольного возраста, имеющих разные уровни подготовки перед поступлением в начальную школу. Исследование проводилось в течение января – апреля и охватывало 27 старших

дошкольников из социально неблагополучных семей, записанных в первый класс на 2008–2009 учебный год. Первая группа (9 детей) получали дошкольное образование в детском саду, вторая группа (9 человек) посещали в течение половины учебного года подготовительный нулевой класс, третью группу составили ребята, никогда не посещавшие дошкольное учреждение

и не имевшие какой-либо иной подготовки к школе¹. Тестирование проходило индивидуально с каждым ребенком в кабинете школьного психолога.

Мы выдвинули предположения:

1. Результаты теста готовности к школе Геппинген (Göppingen) обнаружат значительные различия в достижениях между группой детей, которые не получили дошкольного образования, и теми, кто получил эту подготовку в детском саду.

2. Дети, получившие дошкольное образование в детском саду, должны показать лучшие результаты по сравнению с теми, кто закончил первую половину подготовительного нулевого класса.

3. Между вышеуказанными тремя группами будут также статистически значимые различия в достижениях и согласно культурно независимому несловесному тесту SON-R21/2-7.

Были использованы различные диагностические методики. Геппинген (Göppingen) – самый известный метод скрининга определения уровня готовности к школе, применяемый в психолого-педагогических консультациях уже четыре десятилетия. Состоит он из десяти субтестов:

1. Восприятие формы и способность различения.
2. Мелкая моторика.
3. Восприятие отношений величины, количества и очередности.
4. Наблюдательность.
5. Критическое отношение к наблюдаемому объекту.
6. Способность к концентрации.
7. Способность запоминания.
8. Восприятие визуальных объектов и ситуаций.

9. Восприятие речи и ее содержания.

10. Индикация общего развития.

Индивидуальный несловесный тест SON-R21/2-7 состоит из 6 субтестов:

1. Мозаика.
2. Категория.
3. Складывание.
4. Аналогия.
5. Ситуация.
6. Образцы.

Субтесты имеют задания, как правило, двух уровней сложности. Вышеуказанная методика предназначена для детей дошкольного возраста и учащихся на начальном этапе посещения школы. Она позволяет определить уровень когнитивных способностей детей дошкольного или младшего школьного возраста. Тест считается культурно независимым, и мы использовали его именно потому, что в нашем исследовании принимали участие и дети цыганского происхождения [7]².

При обработке статистических данных мы использовали дисперсионный анализ (ANOVA), тест Уэлча и Брауна – Форсайта (Welch & Brown – Forsayth), метод Тьюки (Tukey HSD), критерии множественных сравнений T2-тест Тэмхейна (Tamhane's T2) (таблица 1).

Поскольку обширные тесты Уэлча и Брауна – Форсайта выявили различные показатели между группами, мы отвергли нулевую гипотезу равных средних для IQ и для GHS и далее исследовали те, у которых из двух сравниваемых уровней факторов (I и J) есть или нет статистически значимые различия групповых средних. Здесь мы использовали для GHS³ тест Тьюки, результаты которого мы приводим в таблице 2.

¹ Нулевой класс в словацкой системе дошкольного образования предназначен для детей, которые не ходили в детский сад. Занятия в нем предполагают отсрочку на год обучения в начальной школе. Основной целью является подготовка к школьному обучению.

² <http://www.hogrefe.de>

³ Расчетные характеристики количества решенных задач теста готовности к школе Геппинген.

Таблица 1

Результаты дисперсионного анализа ANOVA

	Количество детей	Значение	Стандартное отклонение	Допустимая погрешность	95% Доверительный интервал значений		Минимум	Максимум
					Нижняя граница	Верхняя граница		
IQ дети без подготовки	9	57,11	7,441	2,480	51,39	62,83	50	73
посещавшие ДОУ	9	75,44	15,200	5,067	63,76	87,13	54	101
нулевой класс	9	67,00	9,862	3,287	59,42	74,58	56	89
итог	27	66,52	13,279	2,556	61,27	71,77	50	101
GHS дети без подготовки	9	36,11	11,407	3,802	27,34	44,88	16	55
посещавшие ДОУ	9	52,78	9,821	3,274	45,23	60,33	31	63
нулевой класс	9	48,00	11,391	3,797	39,24	65,76	31	61
итог	27	45,63	12,674	2,439	40,62	50,64	16	63

Таблица 2

Сравнение результатов между группами в тесте готовности к школе Геппинген (Göppingen)

(I) Группа	(J) Группа	Значимые различия (I-J)	Допустимая погрешность	Значение (Sig)	95% Доверительный интервал значений	
					Нижняя граница	Верхняя граница
без подготовки	посещавшие ДОУ	-16,667*	5,137	0,009	-29,50	-3,84
		-11,889	5,137	0,073	-24,72	0,94
посещавшие ДОУ	без подготовки	16,667*	5,137	0,009	3,84	29,50
		4,778	5,137	0,627	-8,05	17,61
нулевой класс	без подготовки	11,889	5,137	0,073	-0,94	24,72
		-4,778	5,137	0,627	-17,61	8,05

* Значимые различия находятся в пределах 0,05 уровня.

Данные, представленные в таблице 2, показывают, что в случае теста Геппинген (Göppingen) по общим оценкам:

– групповые средние показатели у детей, не охваченных дошкольным образованием и получивших его, **статистически**

значительно отличаются («р» величина (Sig) представляет 0,009);

– между групповыми средними показателями детей, посещающих подготовительный (нулевой) класс и не получившими дошкольное образование, **нет статисти-**

чески значимых различий («р» величина (Sig) представляет 0,073);

– между групповыми средними показателями посещающих подготовительный (нулевой) класс и получившими дошкольное образование **статистически значимые различия невелики** («р» величина (Sig) представляет 0,627).

Для IQ мы использовали тест Тэмхейна, который предназначен для случаев неравной дисперсии выявленных уровней (таблица 3). Согласно данным, приведенным в таблице 3, в связи с IQ и SON-R21/2-7 мы наблюдаем, что:

– групповые средние показатели у детей, не получивших дошкольное образование и получивших его, **статистически значительно отличаются** («р» величина (Sig) представляет 0,022);

– между групповыми средними показателями у детей из подготовительного (нулевого) класса и не получившими дошкольного образования **нет статистически значимых различий** («р» величина (Sig) представляет 0,087);

– между групповыми средними показателями учеников подготовительного

(нулевого) класса и детьми, получившими дошкольное образование, также **не наблюдается статистически значимых различий** («р» величина (Sig) представляет 0,457).

Проведенное исследование позволяет сделать некоторые выводы:

1. Подтвердилась гипотеза о разнице в развитии между детьми, которые не получили дошкольного образования, и теми, кто получил такое образование в детском саду. Различия являются статистически значимыми.

2. Дети, получившие дошкольное образование в детском саду, достигли лучших результатов в тесте готовности к школе, чем те, которые закончили первую половину подготовительного класса.

3. Среди детей в вышеуказанных группах были статистически значимые различия даже в достижениях при выполнении несловесного теста SON-R21/2-7.

К сожалению, дети цыганского происхождения и дошкольники из социально неблагополучной среды показывают часто результаты на грани или в зоне умственной отсталости. Наше исследование

Таблица 3

Сравнение результатов IQ в тесте SON-R21/2-7 между группами

(I) Группа	(J) Группа	Значимые различия (I-J)	Допустимая погрешность	Значение (Sig)	95% Доверительный интервал значений	
					Нижняя граница	Верхняя граница
без подготовки	посещавшие ДОУ нулевой класс	-18,333* -9,889	5,641 4,118	0,022 0,087	-34,04 -20,96	-2,63 1,18
посещавшие ДОУ	без подготовки нулевой класс	18,333* 8,444	5,641 6,039	0,022 0,457	2,63 -7,96	34,04 24,85
нулевой класс	без подготовки посещавшие ДОУ	9,889 -8,444	4,118 6,039	0,087 0,457	-1,18 -24,85	20,96 7,96

* Значимые различия находятся в пределах 0,05 уровня.

подтвердило, что результаты IQ, как и уровень готовности к школе этих детей, в целом значительно ниже средних показателей. Если критерием успешности в дальнейшем станет успеваемость в школе, а не успешность социальной адаптации к окружающей их среде, мы, естественно, можем прийти к диагностике умственной отсталости. Конечно, полученные результаты не дают возможности сделать обобщенные выводы из-за незначительного количественного состава испытуемых. Тем не менее они являются конкретным примером ситуации, характерной для детей из неблагополучной среды. Такие диагностические исследования имеют и практическое значение, поскольку эти дети в сентябре пойдут в I класс начальной школы, и полученная информация поможет учителям сформулировать реальные цели обучения по отдельным предметам индивидуально для каждого из этих учеников. Важной задачей общества в развитии образования социально уязвимых детей должно быть создание условий для того, чтобы даже эти дети могли обучаться вместе со своими сверстниками в школах, предоставляющих общее стандартное образование. Обучение детей из неблагополучной среды в обычных начальных классах следует осуществлять на основе качественной диагностики подлинного развития когнитивных данных каждого ребенка, дифференцированной диагностики. Необходимо учитывать, что умственная отсталость и низкие достижения в психологических тестах обусловлены также социальными и культурными различиями. Школа должна быть профессионально, персонально и материально хорошо подготовлена к обучению детей с особыми образовательными потребностями, к числу которых относятся и дети различного этнического происхо-

ждения и культурных традиций, испытывающие воздействие социально неблагополучной среды.

Исследовательский институт детской психологии и патопсихологии в Братиславе опубликовал за последнее время несколько научных статей, посвященных вопросам образования детей из неблагополучной социальной среды, это работы: Д. Копчанова, Е. Фаркашова (2003); В. Дочкал, Е. Фаркашова, Б. Кундратова, М. Шпотактова (2005); В. Дочкал, Д. Копчанова, Е. Фаркашова, (2007); Д. Копчанова, Е. Фаркашова, В. Дочкал, (2007). В рамках проекта Фар (Phare)¹ были разработаны специфические методики для диагностики учеников цыганского происхождения (РР скрининг, тест готовности к школе) [6]. Однако педагогическая и психологическая практика все еще требует дальнейшего развития соответствующих адекватных диагностических инструментов, которые позволят раскрыть потенциал и возможности детей из социально неблагополучной среды для их дальнейшей учебы в начальной школе.

Литература

1. Dočka, V., Farkašová, E., Kundrátová, B., Špotáková, M. (2005): Diferenciálna diagnostika detí zo sociálne znevýhodneného prostredia. In: D. Heller, J. Procházková, I. Sobotková: Svět žen a svět muže. Polarita a vzájemné obohacování. Psychologické dny 2004. Olomouc. CD-rom.
2. Dočka, V., Kopčanová, D., Farkašová, E. (2007): Výkony rómskych detí v teste SON-R 2½–7. 25. Psychologické dni, Trenčín: Metanoia – harmónia človeka. SPS pri SAV, s. 402–406.
3. Farkašová, E. (2004): Kultúrne relevantné úlohy v novom teste, ich validita a reliabilita. In: M. Tesař (red.): 40 rokov

¹ <http://home.nextra.sk/vudpap/reintegracia/>

skúmania psychického vývinu detí a mládeže, súčasné problémy a perspektívy v zjednotenej Európe. Bratislava : VÚDPaP. CD-rom.

4. Kopčanová, D., Farkašová, E. (2003): Reintegrácia sociálne znevýhodnených detí zo špeciálnych do bežných základných škôl: potreby, možnosti, úskalía. Informačný bulletin pre poradenské zariadenia v školstve č. 18, VÚDPaP, s. 2–7.

5. Kopčanová, D., Farkašová, E., Dočkal, V. (2007): SON-R 2½–7 – nový nástroj pre diagnostiku neverbálnych schopností detí

v predškolskom veku. 25. Psychologické dni Trenčín 2007: Metanoia – harmónia človeka. SPS pri SAV, s. 398-401.

6. Projekt Phare: «Reintegrácia sociálne znevýhodnených detí zo špeciálnych škôl do štandardných základných škôl», 2001–2004.

7. Snijders, J.Th., Tellegen, P.J. & Laros, J.A. (1998). Snijders-Oomen Non-verbal intelligence test: SON-R 5,5–17. Manual and research report. Groningen: Wolters-Noordhoff. ISBN 90265 15340.

Камелия Бориславова ГАЛЧЕВА,

доктор педагогики, доцент педагогического факультета
Пловдивского университета им. Паисия Хилендарского (Республика Болгария)

МОДЕЛЬ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Камелия Галчева является автором и соавтором десяти монографий, учебников и методических пособий, десяти книг по экологическому воспитанию и безопасному поведению для детей и более чем 40 статей.

В 1960-е годы человек впервые увидел Землю из Космоса. Она выглядит как пульсирующий сине-белый шар, плавающий в море из мрака и излучающий жизнь, здоровье и хрупкость. Эта новая картина поразила воображение людей чем-то более существенным, чем хрупкость и красота, она представила мир в совсем иной, новой перспективе и разожгла современную экологическую революцию.

Связь человека с природой всегда осуществлялась согласно определенной программе, в которой он отражал свои интересы, потребности и ожидания. Так, в историко-экономическом плане географические факторы повлияли на формирование этносов. В процессе взаимодействия

человека с природой постоянно реализуются разнообразные формы связей, они и были положены в основу нашей авторской методики. Теоретическая основа созданной нами модели экологического воспитания ребенка имеет несколько направлений.

На первое место мы поставили взаимосвязь **«общество-природа»**, определяющую формирование этносов. Она находится в прямой зависимости от природной среды, в которой живут человеческие общности. В этом смысле природа Болгарии создала определенные условия для формирования болгарской нации. Разнообразный рельеф, климат, вода и другие факторы обуславливают и векторы развития потенциальных возможностей народа.

Позитивное воздействие болгарской природы на население и отдельную личность можно определить в двух направлениях:

– *утилитарное* – через него раскрывается умение болгарина опознавать и использовать дары природы, удовлетворять свои материальные потребности путем обрабатывания земли, разведения животных, охоты, рыболовства, сбора трав, грибов, развития туризма и т.д. Основным способом взаимодействия человека с природой был труд, посредством которого осуществлялось использование, сохранение, воспроизводство и охрана природы;

– *духовное* – природа в целом выполняет конкретную и непосредственную роль в духовном развитии болгарского народа. Свои знания о природе он материализовал в создании традиционной народной биологии, медицины, метеорологии. Природа присутствует во всем: и в быту, и в культуре нашего народа. Более конкретно – в сотворении неписанной нормативно-ценностной системы сохранения природных объектов, в обогащении празднично-ритуальной системы, в народном творчестве, а также в этнопедагогике, что осуществляется путем включения ее в повседневный обиход различными и подходящими для каждого случая способами [2].

Второе место по своей важности занимают проблемы субъективного участия каждого члена общества в гармонизации своей индивидуальной связи с природой. Следовательно, необходимо выяснить позицию и отношение ребенка в системе **«ребенок – природа»**. Становление личностного ядра как совокупности потребностей, мотивов и утверждения своего «Я» создает предпосылки для формирования положительного отношения детской личности к окружающей природе. Ребенок реализует свои связи с природной средой благодаря своему «исследовательскому рефлексу». В процессе взаимодействия с природой он

в состоянии понять связи и зависимости, а также какие действия приводят к нарушению экологического равновесия.

В течение многих веков человек считался хозяином и неуязвимым покорителем природы. Эта его позиция определялась примитивным способом производства и недостаточным знанием законов природы и их значения, как для сохранения природного баланса, так и для его собственного существования и выживания остальных людей. С развитием науки и прежде всего техники человек начал переосмысливать свою позицию по отношению к природе и самому себе. Антропоцентризм должен сменить эко- или биоцентризм. Этот новый подход развивается все больше и больше, он проистекает из тенденции преодоления чисто утилитарного, обезличенного отношения человеческого общества к природе.

Развитие проблемы экологического воспитания определяется ее актуальностью. В Германии, оценивая и осозная это, в 1980-е годы начинается переосмысление природозащитного воспитания и создается теоретическая модель формирования у детей экологического сознания.

Экологическое воспитание в США провозглашено в качестве государственной политической доктрины для дошкольного образования. С 1970 года отмечается День Земли. В том же году президент Р. Никсон подписал закон о финансировании экологических программ в образовании. Существующие модели экологического воспитания основаны на теории Бронфенбреннера (*U. Bronfenbrenner*). В практике работы используются разнообразные методики, например технология, предложенная Патрисией Бентэм.

Экологическое воспитание в России также является объектом пристального внимания. Авторы и коллективы (И.Д. Зверев, И.Т. Суравегина, Д.Н. Кавтарадзе, В.Г. Брудый, А.А. Вербицкий, С.П. Львова и др.)

объединяют свои усилия, разрабатывая известные концепции, доказавшие свою состоятельность идеи в сфере экологического воспитания. Новые тенденции направлены на преодоление уже устаревших представлений. Рыжова Н., Николаева С. утверждают, что экологическое воспитание невозможно осуществить в форме накопления знаний и «готовых рецептов» декларативного и эпизодического характера. Общие усилия в поисках оптимальных решений воплощаются во множестве созданных национальных программ («Экополис», «Экология и краеведение», «Юный эколог» и др.).

Анализ болгарской педагогической литературы показал, что продолжительным интересом к проблемам экологического воспитания в нашей стране отличаются работы З. Костовой [4, 5], Э. Янакиевой [6, 7] и К. Галчевой [1, 2, 3].

Как указано в нашей авторской системе, в качестве экологического воспитания в дошкольном возрасте следует подразумевать *«...своеобразный организованный процесс педагогического взаимодействия, направленный на решение конкретных целей – создания основ положительного отношения личности к природе путем усвоения знаний о ней, формирования интеллектуальных, нравственных и эстетических качеств, а также овладения подходящих способов взаимодействия ребенка дошкольного возраста с природой»* [2, с. 8]. Целью его является *формирование положительного отношения ребенка к окружающей природной среде.*

Положительное отношение к природе, которое мы принимаем в качестве позитивного результата экологического воспитания в дошкольном возрасте и в качестве компонента экологического сознания, имеет свою структуру и содержание. От процесса познания в значительной степени зависит результат воспитательного взаимодействия

взрослых и детей. Положительное отношение личности к природе следует рассматривать в качестве рефлексивного по своему происхождению. Речь идет об образовании, включающем осознание внешних требований – законов общества и природы – и их превращение в сознательную внутреннюю позицию личности. Рассматриваемое в качестве системы, положительное отношение к природе включает:

- знания о ней;
- мотивы, определяющие поведение личности;
- деятельность, связанную с позитивным преобразованием окружающей среды.

Необходимо также использовать и новый подход, соответствующий динамически обогащающейся среде окружающей жизни и сопутствующей ей науки. Теоретической и методологической основой системы является эколобицентризм. Такой подход предполагает осознание взрослыми необходимости в создании экологически сообразной среды и воспитания у ребенка экологически сообразного отношения к ней и к себе самому.

Воспитательные аспекты, содействующие экологическому воспитанию

Познавательный аспект создается знаниями о живой и неживой природе, связях и зависимостях, которые проявляются между ними, а также представлениями о способах ее преобразования.

Нравственный аспект – это совокупность знаний о природе как ценности, нравственных мотивов, потребностей и поведения личности в ее деятельности по отношению к природе.

Эстетический аспект включает единство умений воспринимать, оценивать и создавать красивое, вдохновленное природой или для ее блага.

Практический аспект предполагает разумное пользование природой, осознание

необходимости в воспроизводстве и охране природы.

Воспитательные аспекты положены в основу формулировок целей педагогического процесса в детском саду.

Формы экологического воспитания: педагогические ситуации, занятия, различные виды игр, экскурсии, проектная деятельность детей и др.

Методы экологического воспитания: наблюдение, беседа, пример, рассказ, решение логических задач, элементарное экспериментирование, моделирование, анализ ситуаций, прогностические методы, мозговая атака, упражнение.

Условия экологического воспитания подразумевают специально организованную среду – двор, природный уголок, экологические тропы и др.

Наша авторская система обеспечена и теоретически, и практически. Она целиком представлена в программных системах «Здравствуй, школа» и «Сказочные тропинки» [1, 2, 3] (см. схему).

Технологии экологического воспитания ребенка дошкольного возраста сочетают пассивные, активные и интерактивные методы. Они сгруппированы в рубрики: «Час Всезнайки» (решение логических задач); «Школа доброго волшебника» (система интерактивных игр), «Мастерская волшебства» (проведение элементарных опытов).

Программная система экологического воспитания «Сказочные тропинки» отражает потребности общества, родителей, детей и педагогов, соответствует динамике в изменении жизни. Она является открытой, чтобы ее можно было надстраивать в соответствии с нуждами субъектов, для которых она предназначена и которые будут ею пользоваться.

Литература

1. Галчева, К., Галчев, Г. Детето и светът на възрастните. Пазарджик, 1995.
2. Галчева, К. За екологичното възпитание на детето. Пазарджик, 1993.
3. Галчева, К., Галчев, Г. Педагогика на взаимодействието дете околна среда. Пазарджик, 1998.
4. Костова, З. и др. Изграждане на екологично съзнание у учениците. С., Народна просвета, 1988.
5. Костова, З. и др. Система за екологично образование, възпитание и култура в детските градини, средните и висшите училища. С., МНП, 1989 (стратегия).
6. Янакиева, Е.К. Формиране на екологическа култура у децата от предучилищна възраст. Благоевград, ЮЗУ, 1991.
7. Аз съм потокът, а ти – реката, в която се вливам: За екол. образование на децата от предучилищна възраст / Елка Янакиева. Бургас, Димант, 2001.

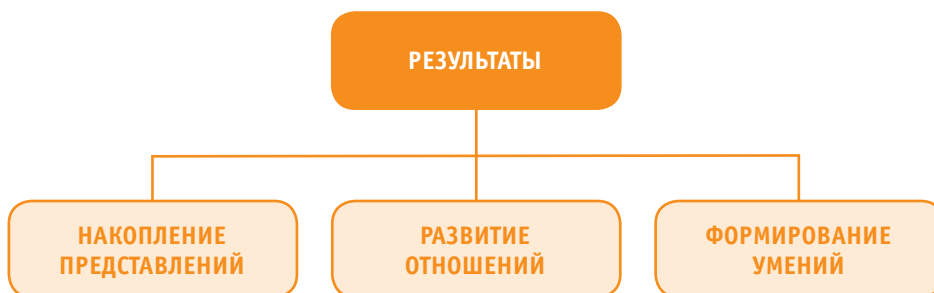


Схема. Результаты реализации авторской системы в соответствии с критериями, заложенными в государственных образовательных требованиях Болгарии

Рекомендации педагогам

Материалы рубрики посвящены вопросам экологического воспитания и ознакомления детей дошкольного возраста с природой.

Галина Николаевна КАЗАРУЧИК,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики детства
Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина,
Республика Беларусь

РАЗВИТИЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

В статье описаны формы организации, методы и приемы ознакомления детей дошкольного возраста с природой, направленные на формирование у них экологических представлений.

Ситуация, сложившаяся во всем мире, поставила на повестку дня задачу широкого природоохранного просвещения, формирования экологического мировоззрения у всех людей. Экологическое образование человека начинается с детства. Стихийно оно осуществляется в семье, а направленно и постоянно – в дошкольных учреждениях. Чем раньше познакомится маленький человек с удивительным миром природы, тем раньше пробудится в нем чувство прекрасного, тем больше будет посеяно в его душе доброты, тем сильнее будет желание оберегать растущее и живое.

Развитие у детей дошкольного возраста экологических представлений в большей степени зависит от организации образовательного процесса, степени его приближения к оптимальному варианту. Под *оптимальным* подразумевается ознакомление дошкольников с природой, которое строится с максимальным учетом возрастных особенностей, психики детей и их поведения. Познание окружающего ребенком дошкольного возраста имеет наглядно-действенный и наглядно-образ-

ный характер, сопровождается повышенной эмоциональностью в связи с преобладанием игровых мотивов поведения. Удачное сочетание методов обучения и форм его организации позволяет сформировать у дошкольников систему представлений о природе, выработать на исходной интеллектуальной основе правильное отношение к растениям и животным, ко всем явлениям природы.

В работе с дошкольниками могут быть использованы игры, беседы, элементарная опытно-экспериментальная деятельность, моделирование, чтение произведений художественной литературы и др. Однако ведущим методом познания природы является *наблюдение*. Цель наблюдений – сформировать представление о животных и растениях как живых организмах, показать взаимосвязи, существующие в природе.

В методике ознакомления детей с природой описаны требования, предъявляемые к проведению наблюдений (А.И. Васильева, В.А. Зебзеева и др.). Важно, как указывают исследователи, рассмотреть наблюдаемый объект со всех точек зрения.

Так, в *наблюдениях за растениями* можно выделить следующие циклы:

- название (интересные сведения, связанные с названием);
- классификация (дерево, кустарник, травянистое растение);
- внешний вид, части, назначение;
- условия, необходимые для роста и развития;
- среда обитания;
- растение как место обитания животных;
- способы распространения семян, размножение;
- значение в жизни человека;
- как человек помогает растениям;
- правила поведения в природе.

В *наблюдениях за животными* целесообразно выяснить следующее:

- название (интересные сведения, связанные с названием);
- внешний вид, особенности;
- классификация (насекомые, птицы, рыбы, млекопитающие);
- способ передвижения, приспособление конечностей к способу передвижения;
- способ добывания пищи;
- пища;
- среда обитания, приспособление к среде обитания;
- размножение;
- взаимосвязи, существующие в природе;
- значение в жизни человека;
- роль человека в жизни животных;
- правила поведения в природе.

Процесс наблюдения по своей структуре можно условно разделить на четыре этапа, каждый из которых служит достижению общей цели всего наблюдения.

I этап – подготовительный

Цель: вызвать у детей интерес к объекту наблюдения. Достигается это различными приемами:

- краткая беседа, ориентирующая на познание нового (что дети узнают о предмете, на что обратить внимание);
- обращение к имеющемуся личному опыту детей (вспомнить, видел ли предмет, где видел, каким он был тогда, что знает о нем);
- показ диафильма, иллюстраций, подготавливающих детей к восприятию объекта.

II этап – начало процесса наблюдения

Цель: направить и сосредоточить произвольное внимание детей на наблюдаемом объекте, поддержать интерес, вызванный еще на первом этапе.

Известным приемом возбуждения внимания у младших дошкольников является использование сюрпризности, загадочности, неожиданности. Для детей старшего дошкольного возраста такой прием является недостаточным. Нужны методы, которые вызвали бы волевые усилия, умственное напряжение и способствовали бы удержанию произвольного внимания в течение определенного времени. Хорошо для этого использовать художественный образ, загадку, поговорку, стихотворение, показ и пояснение, показ иллюстраций, вопросы и указания. Такие приемы направлены на постановку перед ребенком определенной задачи. Поиски решения самой задачи организуют, направляют и удерживают внимание ребенка на наблюдаемом объекте.

III этап – основной момент наблюдения

Цель: обследование предмета и развития у дошкольников четкого представления о нем. На данном этапе важно показать детям приемы правильного и постепенного обследования и помочь их усвоить.

IV этап – заключительный

Цель: подведение итогов и закрепление полученных представлений о предметах

и явлениях, а также оценка тех способов обследования объектов, которыми дети пользовались.

Правильное построение структуры процесса наблюдения, обучение детей приемам обследования являются основой работы по обогащению дошкольников экологическими знаниями и представлениями. Развитие способности наблюдать у старших дошкольников лучше всего совершенствуется в процессе организованного обучения.

Особенно ценным видом занятия в развитии наблюдательности у детей являются *экскурсии*. В процессе наблюдений на экскурсиях дошкольников постепенно подводят к обнаружению и пониманию наиболее важных связей и зависимостей в живой и неживой природе. При этом активизируется их мыслительная и практическая деятельность, углубляются и упрочиваются познавательные интересы, а осознание взаимообусловленности явлений природы влияет в свою очередь на усвоение экологических знаний и представлений.

Значительное место отводится систематизации материала о сезонных изменениях. Наблюдения ярких картин природы – лес в период золотой осени, покрытые инеем деревья, цветущий луг – затрагивают эмоциональную сферу ребенка, воздействуют на различные анализаторы, обеспечивают отчетливое восприятие явлений. Не менее важно сделать предмет наблюдений характерные изменения в живой и неживой природе. Основное звено в этой работе – установление признаков времени года (высота солнцестояния, длительность светового дня, температура воздуха, особенности облачности и осадков, состояние растительности). Наблюдения целесообразно начинать с неживой природы, поскольку от нее зависят изменения в жизни растений и животных.

Дети среднего дошкольного возраста уже могут установить связь между обилием солнечного света весной и началом пробуждения, роста и развития растений. Старшим дошкольникам доступно осознание и более сложных связей, не имеющих такого яркого внешнего выражения. Например, осенью они обнаруживают, что отлет птиц связан с температурой воздуха: с похолоданием некоторые насекомые погибают, другие забираются под кору, корни деревьев, опавшую листву, мох, и птицы остаются без корма, что и подталкивает их к переселению в теплые края.

Итак, последовательное включение в содержание экскурсий наблюдений разнообразных ярких фактов, подводящих к пониманию того, что явления живой и неживой природы находятся в определенной взаимосвязи, помогает сформировать у детей элементарное представление о ее единстве и целостности.

Во время экскурсии воспитатель обращает внимание на соблюдение детьми правил поведения в природе, делает тактичные замечания тем, кто их нарушает. При этом можно прибегать к приему «очеловечивания» природы. Например, воспитатель, заметив, что кто-то сдирает кору с березы или ломает веточку, может сказать следующее: «Тебе больно, когда ты упадешь и хоть немного повредишь кожу руки. Вот и березе больно; кору содрать с нее – все равно что повредить кожу на твоём теле». Прием «очеловечивания» природы почти всегда вызывает адекватные реакции у воспитанников, оказывает на них значительное эмоциональное воздействие и становится мотивом чувственного отношения к природе.

Знания, полученные дошкольниками в процессе непосредственного взаимодействия с природой, целесообразно закреплять в наиболее привычной и интересной для маленьких детей деятельности – игре.

Так, с целью закрепления знаний о растениях и животных нами были подобраны и разработаны игры: «Волшебный поезд», «Отгадай-ка», «Кто улетает, кто остается», «Птицы, в полет!», «Кто как летит» и др. Их можно проводить в вербальной форме, а также с использованием как природного, так и иллюстративного материала. Подбирая игры для закрепления представлений о взаимосвязях и взаимозависимостях, существующих в природе, следует учитывать их многоаспектность.

Первый аспект понятия «взаимосвязи в природе», как уже было отмечено выше, заключается в том, что неживая природа создает условия, необходимые для жизни живых существ. Закрепление таких представлений осуществляется при помощи игр: «Примечай-ка» (с использованием народных примет о природе), «Письмо Почемучке» (в виде вопросов и ответов). Последняя игра помогает дошкольникам усвоить то, что растения, как и животные, это – живые существа, следовательно, экологические потребности растений и животных подобны. Для жизни им необходимы вода, тепло, свет, воздух, питательные вещества.

Второй аспект понятия «взаимосвязи в природе» заключается в том, что растения и животные приспособлены к определенным условиям окружающей среды. Для усвоения детьми представлений о приспособленности живых существ к условиям существования можно использовать игры: «Займи свой домик», «Кто где живет» (закрепление знаний о приспособленности животных к жизни в определенных природных ландшафтах: поле, лес, луг, водоем); «Кто где обитает» (закрепление знаний о приспособленности животных к определенной среде обитания: водной, наземной, воздушной).

Продемонстрировать детям связь факторов неживой природы, растений и живот-

ных в различных природных сообществах позволяет игра «Экологическая башня». Эта игра дает возможность подвести дошкольников к пониманию того, что отдельные элементы природы (вода, земля, солнце, воздух, растения, животные) вместе составляют сложную экосистему, и разрушение одного из элементов ведет к уничтожению или изменению всего остального.

В соответствии с задачей экологического образования, предусматривающей формирование у дошкольников представлений о взаимодействии природы и человека, целесообразно использовать серию игр: «Охраняй-ка», «Птичья кормушка», «Найди хозяина» и др.

Охраняй-ка

В игре используется картина реки, схемы города и маленькие карточки с изображением дымящегося завода, машин, барж, а также с изображением очистных сооружений, знака, запрещающего мойку машин в реке, лодки. В прорезь картины воспитатель вставляет карточку, например, с изображением дымящегося завода. Играющие дети объясняют, что произойдет в этом случае с природой, и подбирают другую карточку, с изображением очистных сооружений.

Птичья кормушка

На картину-кормушку воспитатель выставляет карточки с изображением птиц, а дети поднимают карточки с изображением корма, которым бы они подкормили ту или иную птицу зимой.

Дидактические игры позволяют закрепить знания детей о пользе природы для человека, показать отрицательное воздействие хозяйственной деятельности людей на природу, дать представление о некоторых видах природоохранной деятельности, в которых могут принимать участие и дошкольники. Очень важно закрепление знаний дошкольников о правилах поведения в природе. Усвоение их

детьми может осуществляться в процессе анализа представленных в играх ситуаций («Что такое хорошо, что такое плохо», «Найди ошибку», «Что было бы, если бы...») или расшифровки знаков, в которых отражены те или иные правила поведения по отношению к растениям и животным («Зеленая азбука»). В ходе проведения таких игр у дошкольников формируется не только представление о необходимости выполнения правил природоохранного поведения, но и соответствующее отношение к нему.

Перечисленные формы и методы работы в наибольшей степени содействуют формированию у детей экологических знаний и представлений, имеют практическое применение. Поэтому традиционные природоведческие занятия целесообразно «растворять» в обычной детской деятельности. Так, развитие экологических представлений может проходить не только на традиционных занятиях, экскурсиях, но и во время стихийных ситуаций в повседневной жизни, в заранее продуманных ситуациях, в процессе самостоятельной познавательной деятельности дошкольников. Кроме этого, экологические представления целесообразно развивать и на других занятиях: по изобразительному искусству, развитию речи, музыке, ознакомлению с художественной литературой. Специфика их проведения содействует активизации эстетического восприятия природы, развитию творчества детей, умению отражать свое отношение к природе художественными средствами.

Например, на занятиях по ознакомлению с художественной литературой дети знакомятся с произведениями известных поэтов и писателей, с их восприятием красоты природы как своеобразным эталоном. Стихи и проза помогают раскрыть «окно в природу», увидеть ее, всмотреться в ее краски, формы, ощутить запахи и

звуки, лучше понять ее неповторимую красоту. Некоторые произведения (стихи, наиболее выразительные части прозаических произведений) могут быть использованы и на экологических занятиях, во время экскурсий для создания у детей особого эмоционального настроения.

В ходе занятий по развитию речи дети могут составлять рассказы и сказки на экологическую тематику. Лучше и более полно отражать впечатления, полученные при непосредственном контакте с природой, детям помогает знакомство с определенными произведениями искусства, которые формируют у них своеобразные сенсорные эталоны.

Анализ картин известных художников, рисунки самих детей также помогают увидеть прекрасное в природе, учат любви к ней, стимулируют умения отражать свои впечатления о ней в форме рисунка. Следует ориентировать детей на то, чтобы они передавали в процессе изобразительной деятельности свои самые сильные впечатления, свое восприятие окружающей среды, свое отношение к природе. Интересные рисунки можно использовать на экологических занятиях, чтобы ярче раскрыть красоту того или иного объекта или явления. Они позволяют составить раскладную книжку или журнал, например, о временах года или природе родного края. На страницах таких рукописных изданий помещают рисунки дошкольников, а комментарием к ним служат стихи, небольшие рассказы или сказки самих детей.

ЛЕСНЫЕ ПТИЦЫ И ЗВЕРИ **(План комплексного занятия** **для старшей группы)**

Программное содержание

Развитие экологических представлений:

- дать знания о некоторых животных и птицах, обитающих в лесу (хорек,

заяц, бобр, волк, сойка, клест, дятел, ворона);

- сформировать представления о взаимосвязях и взаимозависимостях, существующих в животном мире;
- показать экологическую нишу каждого в сообществе живых организмов, а также роль человека в жизни животных;
- развивать интерес к живой природе, воспитывать осознанное гуманное отношение к ней.

Ознакомление с художественной литературой:

- развивать представления об отражении в литературных произведениях природных явлений;
- развивать художественно-речевые исполнительские способности (эмоциональность исполнения, умение передавать свое отношение к содержанию, персонажам).

Развитие речи:

- развивать умение связно, последовательно и выразительно пересказывать сказку, передавать диалог героев, характеристику персонажей.

Рисование:

- учить детей передавать в рисунке эпизоды из сказки, отражать взаимоотношения между персонажами посредством жеста, динамики;
- продолжать учить рисовать животных и птиц.

Материал для занятия: картинки (или игрушки) с изображением животных и птиц (сойка, заяц, хорек, бобр, волк, клест, дятел, ворона), мяч, гуашь, кисти, листы тонированной бумаги, маски (шапочки, костюмы) животных и птиц.

Размещение и организация детей: занятие проводится в первой половине дня. В ходе 1-го и 2-го блоков дети сидят напротив воспитателя на ковре, во время проведения 3-го блока – за столами. В про-

цессе реализации задач 4-го блока – действуют согласно ролям. Занятие можно провести как в группе, так и на участке во время прогулки.

Методы решения программных задач

Первый блок

Дидактическая игра «Отгадай-ка»

Цель: расширить, уточнить и пополнить знания детей о животных и птицах.

Игровые действия: бросание мяча, отгадывание загадок, выставление картинок-отгадок.

Игровые правила: отвечает тот ребенок, которому ведущий бросит мяч; картинка-отгадка выставляется ребенком, давшим правильный ответ.

Ход игры

Воспитатель предлагает отгадать загадку и бросает мяч тому ребенку, от которого хочет услышать ответ. Ребенок отвечает и возвращает мяч ведущему. Правильно ответивший ребенок выставляет соответствующую картинку.

Загадки

Непоседа пестрая,
Птица длиннохвостая,
Птица говорливая,
Самая болтливая.
(Сойка.)

Быстрый прыжок,
Теплый пушок,
Красный глазок.
(Кролик.)

Кто там прыгает, шуршит,
Клювом шишки потрошит?
Голоском речистым, чистым –
Кле! Кле! Кле –
Поет со свистом?
(Клест.)

Работающие зверки
Строят дом среди реки.
Если в гости кто придет,
Знайте, что из речки вход!
(Бобры.)

Он в своей лесной палате
Носит пестренький халатик.
Он в лесу деревья лечит,
Постучит – и станет легче.
(Дятел.)

Носит серенький жилет,
Но у крыльев – черный цвет.
Видишь, кружат двадцать пар
И кричат:
– Карр! Карр! Карр!
(Ворона.)

Кто зимой холодной
Бродит в лесу
Злой, голодный?
(Волк.)

Воспитатель задает вопрос: «Где живут все эти звери и птицы?» (Ответы детей.)

Второй блок Чтение сказки Н. Сладкова «Бюро услуг»

Воспитатель предлагает детям послушать историю, которая произошла с животными и птицами в лесу зимой. После чтения ребята рассматривают иллюстрации к сказке и беседуют с воспитателем о прочитанном произведении.

Воспитатель задает детям следующие вопросы:

- Почему животные решили создать бюро лесных услуг?
- Как заяц может помочь своим друзьям животным перезимовать?
- Кому и как помогают клесты?
- Что предложили дятлы и ворон с вороной?

– Правильно ли поступила сойка, не приняв волка в «Бюро услуг»? (Если дети затрудняются ответить на этот вопрос, воспитателю следует объяснить роль волка в природе.)

– Как человек может помочь лесным жителям в зимний период?

Сказку рассказывают 2–3 ребенка.

Третий блок Иллюстрирование сказки «Бюро услуг»

Основное внимание уделяется действующим лицам, меньше – обстановке, окружению. Сначала передается характеристика основных персонажей, затем нужно изобразить место действия, окружающие предметы. В процессе рисования воспитатель направляет внимание детей на передачу характерных черт персонажей: сойка – большая птица, имеющая черно-белое оперение; клесты – меньше сойки, клюв у клеста крестообразный (верхняя половинка загибается вниз, а нижняя – вверх; таким клювом легче добывать семена из-под чешуек шишек); у дятла – пестрое оперение (черные и белые перья, красная шапочка), длинный долотообразный клюв, острые когти, которыми дятел цепляется за кору; у бобров голова, туловище, лапы покрыты шерстью, а хвост – голый; на лапах имеются перепонки – важное приспособление для жизни в воде и т.д.

Четвертый блок Игра-драматизация по сказке Н. Сладкова «Бюро услуг»

Предварительная работа: воспитатель распределяет роли героев сказки, проводит беседу с целью воспроизведения последовательности действий сюжета. С каждым ребенком проигрывается его роль.

Организация условий и проведение игры-драматизации.

Галина Викторовна ЗАЙЦЕВА,

воспитатель Государственного образовательного учреждения
детского сада № 1334 «Малинки»

Западного окружного управления образования г. Москвы

ПОД БЕЛОЙ КОРОЧКОЙ ЖЕЛТОЕ СЕРДЕЧКО

Предлагаем вниманию читателей конспект открытого занятия для старшей группы, показанного в ходе конкурсных испытаний победительницей конкурса «Воспитатель года Москвы – 2011» в номинации «Воспитатель детского сада».

Задачи занятия:

- познакомить детей со свойствами яйца через организацию элементарной экспериментальной деятельности;
- закрепить представления о разновидностях птиц;
- ввести в пассивный словарный запас детей новые слова: рептилии, утконос, ехидна, экзотические, туكان, фламинго, пеликан, эксперт;
- развивать внимание, наблюдательность, мышление;
- формировать умение самостоятельно делать выводы на основе практического опыта;
- развивать коммуникативные умения;
- вызывать интерес к исследовательской деятельности;
- воспитывать самостоятельность, аккуратность в работе;

Материалы и оборудование: подносы, лупы, стаканы, емкости с водой, блюда, вареные и сырые яйца, сахар, соль, весы, деревянные дощечки, мешочки с песком, ложка чайная, стаканчики-игрушки, салфетки, венчик для взбивания, фартуки (халаты) для детей и воспитателя.

Демонстрационный материал: корзина с разными яйцами птиц (страусиное, куриное, перепелиное, гусиное, голубиное).

Аудиовизуальная информация: мультимедиапрезентации: «Птицы», «Яйцо»; аудиозапись музыкального сопровождения физкультминутки.

Ход занятия

Воспитатель:

– Здравствуйте, ребята, совсем недавно я была на экскурсии. Недалеко от Москвы есть деревня с удивительным названием «Воробьи». Как вы думаете, почему она так называется?

Дети высказывают свои предположения. Далее следует показ мультимедиапрезентации «Парк птиц». Воспитатель рассказывает:

– В этой деревне находится Парк птиц. Это мир сказки и праздника. Здесь можно увидеть птиц со всего мира. В парке живут дикие птицы, обитающие в лесах нашей родины, домашние птицы: куры, утки – и городские птицы: обычные голуби и голуби редких, оригинальных пород. Много там и экзотических птиц из других стран: разнообразные виды попугаев, яркие тулканы, гордые павлины, пеликаны, фламинго.

Почти всех птиц разрешают угощать кормом из рук, который можно приобрести в этом удивительном парке. За птицами ухаживают работники Парка птиц. На территории есть водоемы: озеро с лебедями, фламинго, утками, пеликанами и даже пруд

с пингвинами. Есть и знаменитости среди жителей парка – говорящий ворон Гриша.

Воспитатель задает детям следующие вопросы:

- А каких птиц вы знаете?
- Каких домашних птиц вы знаете?
- Какую пользу приносят птицы?

Воспитатель обобщает вопросы детей, напоминает, что одним из ценных продуктов является яйцо, которое богато витаминами А и В, необходимыми человеку для хорошего зрения. Сопровождая объяснение показом, говорит:

– Яйца бывают разные: от белой курочки – белые, от пестрой – коричневые. В пищу нужно употреблять только свежие и качественные яйца. В Парке птиц показывают и рассказывают, как можно обследовать яйцо. И я тоже хочу вас этому научить. Специалисты, которые работают в такой лаборатории, называются экспертами. Предлагаю вам стать экспертами.

Воспитатель приглашает ребят пройти в лабораторию, надеть фартуки и приготовиться к работе, сообщает, что работать нужно по плану и отмечать, что сделали в карте-схеме. Вывешивает основной план на доске. В нем после завершения каждого из опытов фиксируется результат. Дети делают отметки в индивидуальных картах-схемах.

Опыт 1 **«Рассмотри скорлупу»**

Воспитатель:
– Яйцо можно рассмотреть с помощью лупы.

Дети с помощью лупы рассматривают скорлупу и определяют ее целостность.

Опыт 2 **«Могучая скорлупа»**

Воспитатель:
– Яйцо можно проверить на прочность. Вы знаете, что скорлупа яйца очень хруп-

кая, и при неосторожном обращении ее легко разбить. Но она одновременно и очень прочная, и в этом мы сейчас легко убедимся. У вас на столе лежат четыре скорлупы от разбитых яиц. Положите на них дощечку, которая лежит рядом, а теперь увеличьте нагрузку, добавьте груз в виде мешочка с песком.

Опыт 3 **«Взвесь яйцо»**

Воспитатель:
– Как измерить яйцо?

Дети высказывают свои предположения.

Воспитатель:
– Размер можно увидеть: большое яйцо отличается по внешним признакам от маленького. Можно взвесить. У каждого из вас на столе есть весы, которые называются безмен.

Ребята с помощью безмена взвешивают куриное яйцо и выясняют, что яйцо имеет вес.

Опыт 4 **«Измерь объем яйца»**

В глубоком блюде стоит стакан, доверху наполненный водой. Когда дети будут опускать яйцо в стакан, вода из него выплеснется. Объем этого количества воды будет равен объему яйца. Ребята переливают воду из блюда в стаканчик с делениями – мерками.

Воспитатель:
– Возьмите яйцо и опустите его в стакан, наполненный водой. Не волнуйтесь, лишняя вода выливается на блюдо. Аккуратно снимите стакан с яйцом на поднос, посмотрите, сколько воды вытеснило яйцо. Воду из блюда осторожно перелейте в стакан с красными полосками – мерками. Посмотрите, сколько мерок получилось у каждого из вас?

Воспитатель:

– Наши исследования в лаборатории закончились. Можете снять свои фартуки. Я предлагаю вам поиграть.

Физкультминутка.

Русская народная игра «Закидушка»

Цель: развитие глазомера, упражнение в четкости исполнения движений, воспитание целеустремленности и сосредоточенности.

Описание

Дети держат стаканчики в руках и под музыку бегают по кругу, при завершении музыки они останавливаются и пытаются попасть привязанным «яйцом» в пластмассовый стакан.

Воспитатель:

– Мы немного отдохнули, а теперь подойдите ко мне. Ребята становятся полукругом возле стола воспитателя.

Опыт 5 «Свежесть яйца»

Воспитатель:

– Я покажу вам, как можно узнать – свежее яйцо или нет?

Посмотрите, на столе два стакана с водой и два яйца. Опустим яйца в стаканы и посмотрим, что с ними произойдет. Свежее яйцо опустилось на дно, а несвежее – всплыло. Так мы определили, что одно яйцо свежее, другое – нет.

Опыт 6 «Что внутри»

Воспитатель предлагает детям посмотреть, что находится внутри яйца, разбивает осторожно яйцо, отделяя белок от желтка. Ребята рассматривают белок и желток.

Воспитатель:

– Яйцо часто используется в приготовлении пищи. В какие блюда кладут яйца? Правильно, в тесто, в салат, делают омлет. Можно быстро приготовить очень вкусное пирожное безе из яичного белка и сахара. Я сейчас сделаю массу для пирожных, и мы попросим повара нам их испечь. А желток мы тоже отдадим повару, чтобы он добавил его в тесто.

Воспитатель взбивает белок с сахаром, раскладывает на противень и просит отнести на кухню.

Воспитатель:

– Пока пекутся пирожные, мы с вами рассмотрим, какие яйца бывают у разных птиц и животных.

Показ мультимедиапрезентации на тему «Яйцо».

Воспитатель:

– Яйца откладывают не только птицы, но и некоторые животные, рептилии. Крокодил и черепаха, живущие в воде, выходят откладывать яйца на сушу. Змеи прячут свои яйца в песок. Ехидна и утконос, живущие в норе, откладывают яйца в землю. От размера птицы зависит размер яйца. У страуса – крупное, белое, почти круглое. У индюка и гусыни яйца поменьше. У меня для вас, ребята, есть небольшой сюрприз: с птицефабрики я привезла настоящие яйца разных птиц.

Дети рассматривают яйца, которые лежат в корзине: перепелиное, страусиное, куриное, гусяное, голубиное. Вместе с воспитателем определяют, каким птицам они принадлежат.

Воспитатель:

– Давайте вспомним, что мы сегодня узнали о яйце. Обращает внимание детей на карту-схему и повторяет все признаки.

КОММЕНТАРИЙ К ЕДИНЫМ РЕКОМЕНДАЦИЯМ ПО УСТАНОВЛЕНИЮ НА ФЕДЕРАЛЬНОМ, РЕГИОНАЛЬНОМ И МЕСТНОМ УРОВНЯХ СИСТЕМ ОПЛАТЫ ТРУДА РАБОТНИКОВ ГОСУДАРСТВЕННЫХ И МУНИЦИПАЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ НА 2011 ГОД

Решением Российской трехсторонней комиссии по регулированию социально-трудовых отношений от 10 декабря 2010 г. (протокол № 10) утверждены Единые рекомендации по установлению на федеральном, региональном и местном уровнях систем оплаты труда работников государственных и муниципальных учреждений на 2011 год (далее Единые рекомендации).

В соответствии с пунктами 2 и 3 Единых рекомендаций они учитываются трехсторонними комиссиями по регулированию социально-трудовых отношений, образованными в субъектах Российской Федерации и муниципальных образованиях, при подготовке соглашений и рекомендаций по организации оплаты труда работников, а также федеральными органами государственной власти, органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления при разработке законов и иных нормативных правовых актов по оплате труда работников государственных и муниципальных учреждений и определении объемов их финансирования на эти цели.

Комментарий подготовлен специалистами аппарата Профсоюза работников народного образования и науки Российской Федерации В.Н. Понкратовой, Ж.П. Осиповой.

С 1 января 2005 года законодательно разграничены полномочия по установлению размеров и условий оплаты труда между федеральными органами государственной власти, органами государственной власти субъектов РФ и органами местного самоуправления. Большую свободу по установлению систем оплаты труда получили и сами государственные и муниципальные учреждения.

Однако это не значит, что принятие органами государственной власти субъектов РФ или органами местного самоуправления нормативных правовых актов, связанных с вопросами оплаты труда, может осуществляться без учета и с нарушением действующего в этой сфере федерального законодательства, поскольку в

соответствии со статьей 72 Конституции РФ трудовое законодательство находится в совместном ведении Российской Федерации и субъектов Российской Федерации.

Это означает, что законы и иные нормативные правовые акты субъектов РФ не могут противоречить федеральным законам и в случае противоречия между федеральным законом и иным актом, изданным в Российской Федерации, действует федеральный закон, т.е. конституционно установлен приоритет норм федерального законодательства в сфере правового регулирования оплаты труда, являющейся важной составной частью трудового законодательства (раздел VI. «Оплата и нормирование труда» Трудового кодекса РФ).

В целях сохранения единых принципов в регулировании вопросов оплаты труда, недопущения ухудшения условий оплаты труда работников государственных и муниципальных учреждений по сравнению с Трудовым кодексом РФ (далее сокращенно – ТК РФ), федеральными законами и иными нормативными правовыми актами РФ в соответствии со статьей 135 ТК РФ с 2005 года Российской трехсторонней комиссией по регулированию социально-трудовых отношений (далее – РТК) ежегодно утверждаются Единые рекомендации по установлению на федеральном, региональном и местном уровнях систем оплаты труда работников государственных и муниципальных учреждений.

Единые рекомендации по установлению на федеральном, региональном и местном уровнях систем оплаты труда работников государственных и муниципальных учреждений на 2011 год (далее – Единые рекомендации) утверждены решением РТК от 10 декабря 2010 г., протокол № 10.

В соответствии с пунктами 2 и 3 Единых рекомендаций они учитываются трехсторонними комиссиями по регулированию социально-трудовых отношений, образованными в субъектах Российской Федерации и муниципальных образованиях, при подготовке соглашений и рекомендаций по организации оплаты труда работников, а также федеральными органами государственной власти, органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления при разработке законов и иных нормативных правовых актов по оплате труда работников государственных и муниципальных учреждений и определении объемов их финансирования на эти цели.

Что касается общей характеристики содержания Единых рекомендаций в целом, то следует отметить, что оно исходит из принципов преемственности и стабильно-

сти, поскольку сохранены концептуальные подходы, которые были отражены в единых рекомендациях на 2010 год, а некоторые из них уточнены и получили дальнейшее развитие с учетом их применения.

В этой связи представляется необходимым обратить особое внимание на следующие важные и основополагающие позиции.

I. Обязательные для применения на территории Российской Федерации нормы и условия оплаты труда

Как и в 2010 году, Едиными рекомендациями наряду с такими общепризнанными принципами формирования систем оплаты труда работников на всей территории Российской Федерации, как верховенство Конституции РФ, федеральных законов; обеспечение работодателем равной оплаты за труд равной ценности при установлении размеров тарифных ставок, окладов (должностных окладов), ставок заработной платы, выплат компенсационного и стимулирующего характера; недопущение какой бы то ни было дискриминации – различий, исключений и предпочтений, не связанных с деловыми качествами работников и результатами их труда, определены обязательные для применения на территории Российской Федерации нормы и условия оплаты труда, установленные Трудовым кодексом РФ, федеральными законами и иными нормативными правовыми актами РФ.

К обязательным для применения на всей территории Российской Федерации относятся нормы и условия оплаты труда, предусмотренные разделом III Единых рекомендаций. На некоторых из них следует остановиться особо в силу их принципиального характера.

1. Фиксированные размеры оплаты труда (подпункт «б» пункта 4 Единых рекомендаций).

К обязательным нормам и условиям оплаты труда отнесено включение в трудо-

вой договор условий оплаты труда, в том числе фиксированных размеров тарифных ставок, окладов (должностных окладов), ставок заработной платы за исполнение трудовых (должностных) обязанностей за календарный месяц либо за установленные нормы труда (нормы часов педагогической работы за ставку заработной платы) по занимаемой работником должности, в зависимости от квалификации работников и сложности выполняемых работ, а также выплат стимулирующего и компенсационного характера.

Это означает, что в трудовом договоре работника в обязательном порядке прежде всего должен быть указан фиксированный, т.е. конкретный установленный данному работнику размер ставки (оклада), который будет выплачиваться ему за исполнение должностных обязанностей по занимаемой должности с учетом его квалификации и сложности выполняемой работы за календарный месяц либо за установленную норму труда (норму часов педагогической работы за ставку заработной платы) (пункт 10 Единых рекомендаций).

При этом необходимо обратить внимание на то, что при регулировании вопросов оплаты труда применяются соответствующие особенностям труда обозначения фиксированных размеров оплаты труда: для одних категорий работников эти размеры предусмотрены в виде должностных окладов либо окладов, а для других – в виде ставок заработной платы (тарифных ставок), что специально подчеркивается в Единых рекомендациях.

Для педагогических работников, нормирование труда которых осуществляется на основе нормы часов педагогической (преподавательской) работы за ставку

заработной платы, фиксированные размеры оплаты труда должны устанавливаться именно в виде ставок заработной платы, поскольку они являются расчетной величиной, применяемой при исчислении их заработной платы с учетом конкретного объема учебной нагрузки (педагогической работы).

Таким образом, в трудовом договоре в обязательном порядке должен быть указан размер ставки заработной платы, предусмотренный за норму часов преподавательской работы в неделю с учетом квалификации и сложности выполняемой работы, из которого будет исчисляться его месячная заработная плата за фактический объем педагогической работы (учебной нагрузки).

Если воспитатель работает в детском саду, то его ставка составляет 25 или 36 часов, а в детском доме, школе-интернате и школе – 30 часов¹. Соответственно ставка зависит от разряда по существующей на сегодняшний день схеме. Кроме того, у воспитателя могут быть доплаты и надбавки. Некоторые воспитатели в детских садах работают в две смены. В таком случае расчет производится следующим образом: ставку заработной платы умножают на фактическую нагрузку – на 60 часов и делят на установленную норму – на 36 часов, получается фактический заработок по тарификации. Если у воспитателя ставка 25 часов, а группа, например, логопедическая, в которой дети находятся 12 часов, тогда его тарифицируют на фактическую педагогическую нагрузку в неделю – на 30 часов, применяя ту же формулу, т.е. ставку умножаем на 30 и делим на 25. Например, если воспитателю логопедической группы с учетом его квалификации

¹ Комментарий к расчету заработной платы воспитателей разработан И.Ю. Копаевой, главным правовым инспектором Московской городской организации Профсоюза работников народного образования и науки РФ.

месячная ставка заработной платы за норму 25 часов педагогической работы в неделю предусмотрена в размере 19 000 рублей, то именно этот размер ставки указывается в трудовом договоре. Если фактический объем нагрузки воспитателя логопедической группы составляет 30 часов в неделю, то это также включается в трудовой договор, и его месячная заработная плата за это количество часов педагогической работы будет определяться путем умножения размера ставки заработной платы (19 000 руб.) на фактическую педагогическую нагрузку в неделю (30 ч.) и деления полученного произведения на установленную за ставку норму часов педагогической работы в неделю (25 ч.), что составит в итоге 22 800 руб.

Аналогично рассчитывается фактический заработок музыкального руководителя, у которого ставка составляет 24 часа, если он выполняет большую нагрузку, например 1,5 ставки.

Исчисленная таким образом педагогу заработная плата за педагогическую работу выплачивается ежемесячно независимо от числа недель и рабочих дней в разные месяцы года.

Следует отметить, что на необходимость закрепления в трудовых договорах с работниками (в дополнительных соглашениях к трудовому договору) условий оплаты труда с указанием конкретных размеров тарифных ставок, окладов (должностных окладов) ставок заработной платы, устанавливаемых за исполнение трудовых (должностных) обязанностей за календарный месяц либо за установленную норму труда (норму часов педагогической работы за ставку заработной платы), указывает также пункт 20 Единых рекомендаций, в котором обращается внимание на соблюдение ряда обязательных положений при введении и применении систем оплаты труда работников государственных

учреждений субъектов Российской Федерации и муниципальных учреждений.

В статье 129 ТК РФ указано, что под окладами (должностными окладами) понимаются **фиксированные размеры оплаты труда работника за исполнение должностных обязанностей за календарный месяц без учета компенсационных, стимулирующих и социальных выплат**.

Согласно статье 333 ТК РФ и постановлению Правительства РФ от 3 апреля 2003 г. № 191, в соответствии с которыми оплата труда учителей с учетом особенностей нормирования их труда должна осуществляться на основе не зависящих от количества обучающихся в классе размеров ставок заработной платы, устанавливаемых за норму часов педагогической (преподавательской) работы в неделю.

Оплата труда за преподавательскую работу, выполняемую с согласия педагогических работников сверх установленной за ставку нормы часов либо менее установленной нормы, а также за работу, не входящую в их должностные обязанности (классное руководство, заведование учебными кабинетами, проверка письменных работ и др.), за которую устанавливаются соответствующие доплаты, подпадает под понятие **«заработная плата»** и не может обозначаться и определяться как **«оклад»**.

2. ЕКС и ЕТКС (пункты 5, 19 Единых рекомендаций).

Обязательными для применения на всей территории Российской Федерации являются Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих (ЕКС) и Единый тарифно-квалификационный справочник работ и профессий рабочих (ЕТКС).

ЕКС состоит из квалификационных характеристик должностей руководителей, специалистов и служащих, содержащих должностные обязанности работников

и требования, предъявляемые к уровню знаний и квалификации руководителей, специалистов и служащих, а ЕТКС – из тарифно-квалификационных характеристик, содержащих не должностные обязанности работника (в отличие от работников, отнесенных к категории служащих), а характеристики основных видов работ по профессиям рабочих в зависимости от их сложности и соответствующие им тарифные разряды, требования, предъявляемые к профессиональным знаниям и навыкам рабочих, а также примеры работ.

Применение указанных справочников направлено на сохранение единства тарификации работ по профессиям рабочих, установление единых подходов в определении должностных обязанностей служащих и предъявляемых к ним квалификационных требований, правильный подбор и расстановку кадров, повышение деловой квалификации работников, рациональное разделение труда, создание действенного механизма разграничения функций, полномочий и ответственности между различными категориями работников.

Кроме того, необходимо учитывать, что если с выполнением работ по определенным должностям, профессиям, специальностям связано предоставление компенсаций и льгот либо наличие ограничений, то наименование этих должностей, профессий или специальностей и квалификационные требования к ним должны соответствовать наименованиям и требованиям, указанным в квалификационных справочниках (ст. 57 ТК РФ).

При этом необходимо подчеркнуть, что после проведения по запросу Общероссийского Профсоюза образования Минюстом России правовой экспертизы приказа Минздравсоцразвития России, которым были утверждены квалификационные характеристики по должностям работников образования, была установлена необходимость

его государственной регистрации как нормативного правового акта, поскольку по своему содержанию квалификационные характеристики содержат положения, которые затрагивают трудовые права работников и носят межведомственный характер.

В связи с этим приказ Минздравсоцразвития России от 14 августа 2009 г. № 593 «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» был отменен (приказом Минздравсоцразвития России от 26 августа 2010 г. № 760) и взамен издан приказ от 26 августа 2010 г. № 761н, который был зарегистрирован в Минюсте России 6 октября 2010 г., регистрационный № 18638.

По этой же причине был отменен приказ Минздравсоцразвития России от 6 ноября 2009 г. № 869 «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников в сфере здравоохранения» и взамен издан приказ Минздравсоцразвития России от 23 июля 2010 г. № 541н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников в сфере здравоохранения», зарегистрированный в Минюсте России 25 августа 2010 г., регистрационный № 18247.

Аналогичная процедура осуществляется в настоящее время в отношении приказа Минздравсоцразвития России от 30 октября 2009 г. № 858 «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей руководителей

и специалистов высшего профессионального и дополнительного профессионального образования», который отменен приказом Минздравсоцразвития России от 11 января 2011 г. № 2, а взамен его издан новый приказ, находящийся в настоящее время на государственной регистрации в Минюсте России.

Таким образом, квалификационные характеристики, являющиеся составной частью ЕКС, имеют теперь статус нормативного правового акта, тем самым являются обязательными для применения всеми образовательными учреждениями и иными организациями в сфере образования при регулировании трудовых отношений.

II. Порядок и условия, с учетом которых осуществляется установление и изменение систем оплаты труда

Разделом V Единых рекомендаций определены порядок и условия, с учетом которых осуществляется установление и изменение систем оплаты труда работников государственных и муниципальных учреждений, к числу которых отнесены следующие основные условия.

1. Достигнутый уровень оплаты труда (подпункт «а» пункта 7 Единых рекомендаций).

Установление и изменение систем оплаты труда работников государственных и муниципальных учреждений осуществляется прежде всего с учетом достигнутого уровня оплаты труда. Это означает, что заработная плата работников учреждений (без учета премий и иных стимулирующих выплат) при установлении или изменении системы оплаты труда не может быть меньше заработной платы (без учета премий и иных стимулирующих выплат), выплачиваемой работникам до ее изменения, при условии сохранения объема должностных (трудовых) обязанностей

работников и выполнения ими работ той же квалификации (пункты 16, 18 Единых рекомендаций).

Исходя из этого принципа, не должен снижаться также и достигнутый уровень выплат компенсационного характера, в том числе за работу в ночное время.

Так, следует иметь в виду, что повышенный уровень оплаты труда за работу в ночное время с 10 ч. вечера до 6 ч. утра в образовательных учреждениях (при внесении изменений в системы оплаты труда после 1 января 2005 г.) составлял не менее 35% часовой ставки (части оклада за час работы).

Принятие постановления Правительства РФ от 22 июля 2008 г. № 554 «О минимальном размере повышения оплаты труда за работу в ночное время», в соответствии с которым минимальный размер повышенной оплаты труда за работу в ночное время установлен в размере 20% часовой тарифной ставки (части оклада за час работы), не может являться основанием для снижения в образовательных учреждениях достигнутого ранее уровня повышенной оплаты за каждый час работы в ночное время.

Необходимо к тому же учитывать, что в соответствии с пунктом 5.1.5 Отраслевого соглашения по учреждениям и организациям, находящимся в ведении Федерального агентства по образованию (в настоящее время – в ведении Минобрнауки России), на 2009–2011 годы, оплата труда работников за каждый час работы в ночное время должна производиться в повышенном размере, но не ниже 35% часовой тарифной ставки либо части оклада (должностного оклада), рассчитанного за час работы.

2. Обеспечение основных государственных гарантий по оплате труда (подпункт «б» пункта 7 Единых рекомендаций).

При установлении и изменении систем оплаты труда работников государственных и муниципальных учреждений должны обеспечиваться государственные гарантии по оплате труда.

Основные государственные гарантии по оплате труда работников определены статьей 130 ТК РФ, в соответствии с которой в систему основных государственных гарантий по оплате труда работников включаются:

- величина минимального размера оплаты труда в Российской Федерации (см. ст. 133 ТК РФ);
- меры, обеспечивающие повышение уровня реального содержания заработной платы (см. ст. 134 ТК РФ);
- ограничение перечня оснований и размеров удержаний из заработной платы по распоряжению работодателя (см. ст. 137, 138 ТК РФ), а также размеров налогообложения доходов от заработной платы (см. главу 23 «Налог на доходы физических лиц» части второй Налогового кодекса РФ);
- ограничение оплаты труда в натуральной форме (см. ст. 131 ТК РФ);
- обеспечение получения работником заработной платы в случае прекращения деятельности работодателя и его неплатежеспособности в соответствии с федеральными законами (см. ст. 61–64 части первой Гражданского кодекса РФ, ст. 134 Федерального закона от 26 октября 2002 г. № 127-ФЗ № «О несостоятельности (банкротстве)»);
- государственный надзор и контроль за полной и своевременной выплатой заработной платы и реализацией государственных гарантий по оплате труда (см. главу 57 ТК РФ);
- ответственность работодателей за нарушение требований, установлен-

ных трудовым законодательством и иными нормативными правовыми актами, содержащими нормы трудового права, коллективными договорами, соглашениями (см. ст. 142, ст. 236, ст. 419 ТК РФ);

- сроки и очередность выплаты заработной платы (см. ст. 136 ТК РФ).

3. Другие гарантии, непосредственно связанные с оплатой труда работников. Помимо основных государственных гарантий, предусмотренных статьей 130 ТК РФ, должны обеспечиваться и другие государственные гарантии, непосредственно связанные с оплатой труда работников, к числу которых относятся в первую очередь:

- продолжительность рабочего времени, включая сокращенную продолжительность рабочего времени для педагогических работников (ст. 92, 333 ТК РФ), продолжительность работы накануне нерабочих праздничных и выходных дней (ст. 95 ТК РФ), работа за пределами установленной продолжительности рабочего времени (ст. 97, 99, 101 ТК РФ) и другие гарантии;
- нормы часов за ставку заработной платы, установленные в соответствии со статьей 333 ТК РФ постановлением Правительства РФ от 3 апреля 2003 г. № 191 для педагогических работников, а также гарантии по оплате труда, предусмотренные этим постановлением (выплата ставок заработной платы в полном размере отдельным учителям, которым не может быть обеспечена полная учебная нагрузка; дополнительная оплата за преподавательскую работу, выполненную с согласия педагогического работника сверх установленной нормы часов за ставку заработной платы; гарантии по выплате

заработной платы учителям и преподавателям в случаях уменьшения учебной нагрузки в течение учебного года по независящим от них причинам);

- верхний предел учебной нагрузки в случаях, предусмотренных типовым положением об образовательном учреждении соответствующего типа и вида (для преподавателей образовательных учреждений высшего профессионального образования – 900 часов, для преподавателей образовательных учреждений дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) – 800 часов);
- другие гарантии и компенсации, предусмотренные разделом VII. «Гарантии и компенсации» ТК РФ.

4. Учет мнения соответствующих профсоюзов (объединений профсоюзов) (подпункт «д» пункта 7 Единых рекомендаций).

При установлении и изменении систем оплаты труда работников государственных и муниципальных учреждений должен обеспечиваться учет мнения соответствующих профсоюзов (объединений профсоюзов) на всех уровнях (региональном, местном, локальном).

В соответствии с ТК РФ, другими федеральными законами и иными нормативными правовыми актами Российской Федерации, коллективным договором, соглашениями работодатель при принятии локальных нормативных актов учитывает мнение представительного органа работников (при наличии такого представительного органа).

Представителями работников в социальном партнерстве в соответствии со статьей 29 ТК РФ являются: профессиональные союзы и их объединения, иные профсоюзные организации, предусмотренные

уставами общероссийских, межрегиональных профсоюзов, или иные представители, избираемые работниками в случаях, предусмотренных ТК РФ.

Интересы работников при проведении коллективных переговоров, заключении или изменении коллективного договора, осуществлении контроля за его выполнением, а также при реализации права на участие в управлении организацией, рассмотрении трудовых споров работников с работодателем представляют первичная профсоюзная организация или иные представители, избираемые работниками.

Интересы работников при проведении коллективных переговоров, заключении или изменении соглашений, разрешении коллективных трудовых споров по поводу заключения или изменения соглашений, осуществлении контроля за их выполнением, а также при формировании и осуществлении деятельности комиссий по регулированию социально-трудовых отношений представляют соответствующие профсоюзы, их территориальные организации, объединения профессиональных союзов и объединения территориальных организаций профессиональных союзов.

Статьей 30 ТК РФ определен порядок представления интересов работников первичными профсоюзными организациями. Установлено, что первичные профсоюзные организации и их органы представляют в социальном партнерстве на локальном уровне интересы работников данного работодателя, являющихся членами соответствующих профсоюзов, а в случаях и порядке, которые установлены ТК РФ, – интересы всех работников данного работодателя независимо от их членства в профсоюзах при проведении коллективных переговоров, заключении или изменении коллективного договора, а также при рас-

смотрении и разрешении коллективных трудовых споров работников с работодателем.

Статьей 31 ТК РФ определены случаи избрания иных представителей работников:

- когда работники данного работодателя не объединены в какие-либо первичные профсоюзные организации;
- когда ни одна из имеющихся первичных профсоюзных организаций не объединяет более половины работников данного работодателя и не уполномочена в порядке, установленном ТК РФ, представлять интересы всех работников в социальном партнерстве на локальном уровне.

В этих случаях на общем собрании (конференции) работников для осуществления указанных полномочий тайным голосованием может быть избран из числа работников иной представитель (представительный орган), который будет представлять интересы работников в социальном партнерстве в соответствии с нормами трудового законодательства.

При этом следует учитывать, что формируемые в соответствии с типовыми положениями об образовательных учреждениях соответствующего типа и вида, а также уставами образовательных учреждений органы самоуправления образовательного учреждения (совет образовательного учреждения, попечительский совет, общее собрание, педагогический совет, управляющий совет и другие формы, которые обозначаются в ряде случаев как представительные органы образовательного учреждения) не могут являться представителями (представительными органами) работников в социальном партнерстве на локальном уровне, поскольку они создаются для осуществления определенных управленческих функций в рамках реа-

лизации основной деятельности учреждений, а не избираются непосредственно для представления интересов работников в социальном партнерстве.

Кроме того, наличие иного представителя не может являться препятствием для осуществления первичными профсоюзными организациями своих полномочий.

Обязанности работодателя по созданию условий, обеспечивающих деятельность представителей работников, определены статьей 377 ТК РФ.

Работодатель обязан создавать условия, обеспечивающие деятельность представителей работников, в соответствии с трудовым законодательством, коллективным договором, соглашениями.

Порядок учета мнения выборного органа первичной профсоюзной организации при принятии локальных нормативных актов определен статьей 372 ТК РФ.

Принимая во внимание, что вопросы установления системы оплаты труда в учреждении регулируются, как правило, непосредственно в коллективном договоре учреждения и в его приложениях, то внесение изменений и дополнений в коллективный договор по этим вопросам должно осуществляться в порядке, предусмотренном статьей 44 ТК РФ.

5. Учет типовых норм труда (подпункт «з» пункта 7 Единых рекомендаций).

Едиными рекомендациями предусмотрено, что установление и изменение систем оплаты труда осуществляется с учетом типовых норм труда для однородных работ (межотраслевых, отраслевых и иных норм труда, включая нормы часов педагогической работы за ставку заработной платы, нормы времени, утверждаемые в порядке, установленном законодательством Российской Федерации).

Нормы труда, применявшиеся до введения новых систем оплаты труда, не могут

быть пересмотрены без соблюдения норм трудового законодательства, предусмотренных ч. 2 ст. 160 ТК РФ, в соответствии с которой пересмотр норм труда возможен лишь в двух случаях: по мере совершенствования или внедрения новой техники, технологии или проведения организационных либо иных мероприятий, обеспечивающих рост производительности труда; в случае использования физически и морально устаревшего оборудования. При этом о введении новых норм труда работники в соответствии с ч. 2 ст. 162 ТК РФ должны быть извещены работодателем не позднее чем за два месяца.

Других случаев для пересмотра норм труда трудовым законодательством не предусмотрено, а работодатель не вправе обосновывать изменение норм труда другими мотивами, такими как, например:

- введение нового минимального размера оплаты труда, установленного федеральным законом (равно как и минимальной заработной платы на уровне субъекта РФ), поскольку увеличение МРОТ обусловлено приближением минимального размера оплаты труда к величине прожиточного минимума трудоспособного населения;
- повышение заработной платы работников в целях обеспечения повышения уровня реального содержания заработной платы в связи с ростом потребительских цен на товары и услуги в соответствии со статьей 134 ТК РФ.

Кроме того, не может являться основанием для пересмотра норм, установленных работнику при заключении трудового договора, также и то обстоятельство, что Министерством образования и науки РФ принято решение о неприменении типовых штатов, утвержденных государственными органами управления образованием

бывшего Союза ССР, если не произошло совершенствование или внедрение новой техники, технологии или не проведены организационные либо иные мероприятия, обеспечивающие рост производительности труда.

Например, не должна увеличиваться норма убираемой площади для уборщиков служебных помещений, составлявшая для образовательных учреждений на 1 единицу должности 500 м² (250 м² – на 0,5 ед. должности) убираемой площади (площади пола), если не происходило никакого совершенствования в организации их труда с внедрением новой техники, технологии или проведения организационных либо иных мероприятий, обеспечивающего рост производительности труда.

Пересмотр норм труда по инициативе работодателя является изменением условий трудового договора, так как влечет изменение условий оплаты труда, поэтому работодатель обязан в этих случаях соблюдать требования, предусмотренные ст. 74 ТК РФ.

Нормы труда, введенные без соблюдения перечисленных норм трудового законодательства, в т.ч. без письменного уведомления работников об изменении норм труда либо с нарушением срока уведомления или без учета мнения представительного органа работников, не могут применяться, и в этих случаях работники вправе требовать оплаты их труда в соответствии с прежними нормами, обжалуя действия работодателя.

Без согласия работников не могут также приниматься решения об изменении условий трудового договора, связанные с увеличением объема выполняемых работ, совмещением должностей, а также о введении неполного рабочего времени, что в последнее время в нарушение статей 60.2, и 74 ТК РФ стало часто возникать на практике только на том основании, что заработ-

ная плата низкооплачиваемых категорий работников выплачивается в размере не ниже 4330 руб. в месяц.

III. Установление и применение систем оплаты труда работников государственных учреждений субъектов Российской Федерации и муниципальных учреждений

Единые рекомендации предусматривают основные подходы к установлению и применению систем оплаты труда на региональном и муниципальном уровне, к числу которых относятся следующие подходы.

1. Использование в субъектах РФ порядка формирования систем оплаты труда, предусмотренного для федеральных государственных учреждений.

При введении систем оплаты труда работников государственных учреждений субъектов Российской Федерации и муниципальных учреждений (далее учреждения) органам государственной власти субъектов Российской Федерации и органам местного самоуправления рекомендовано (пункты 17 и 18 Единых рекомендаций):

- устанавливать тарифные ставки, базовые оклады (базовые должностные оклады), базовые ставки заработной платы **по профессиональным квалификационным группам**, утвержденным федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере труда;
- использовать порядок формирования систем оплаты труда, предусмотренный для федеральных государственных учреждений, в том числе применение видов выплат компенсационного и стимулирующего

характера в соответствии с перечнями видов выплат компенсационного и стимулирующего характера, утверждаемыми федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере труда, для федеральных государственных учреждений.

Кроме того, в том числе применительно к сфере образования рекомендуется завершить к 2012 году введение новых систем оплаты труда работников подведомственных учреждений, а также формировать фонд оплаты труда на календарный год исходя из объема лимитов бюджетных обязательств соответствующих бюджетов, субсидий из соответствующих бюджетов и средств, поступающих от приносящей доход деятельности.

2. Нормы по оплате труда, которые не должны регулироваться нормативными правовыми актами органов государственной власти субъектов РФ и органов местного самоуправления (пункт 19 Единых рекомендаций).

Едиными рекомендациями вновь обращается внимание органов государственной власти субъектов РФ и органов местного самоуправления на нормы, связанные с оплатой труда, регулирование которых не может ими осуществляться путем принятия нормативных правовых актов, что, к сожалению, в нарушение федерального законодательства имеет место на практике во многих регионах.

Так, **органы государственной власти субъектов РФ и органы местного самоуправления не вправе:**

- формировать и утверждать профессиональные квалификационные группы, квалификационные уровни профессиональных квалификационных групп, а также переносить

профессии рабочих и должностей служащих в другие профессиональные квалификационные группы и квалификационные уровни профессиональных квалификационных групп;

- определять критерии отнесения профессий рабочих и должностей служащих к профессиональным квалификационным группам;
- изменять порядок регулирования продолжительности рабочего времени (норм часов педагогической работы за ставку заработной платы);
- вводить оплату труда на основе должностных окладов вместо ставок заработной платы для педагогических работников, нормирование труда которых осуществляется с учетом норм часов педагогической работы за ставку заработной платы;
- применять наименования должностей работников, по которым отсутствуют утвержденные в установленном порядке квалификационные характеристики;
- утверждать квалификационные характеристики по должностям служащих и профессиям рабочих;
- устанавливать повышающие коэффициенты за наличие среднего или высшего профессионального образования при формировании размеров должностных окладов (ставок заработной платы) по должностям служащих, квалификационные характеристики которых не содержат требований о наличии среднего или высшего профессионального образования.

Несмотря на то, что на указанные нарушения обращалось внимание органов государственной власти субъектов РФ и органов местного самоуправления уже

в Единых рекомендациях на 2010 г., в сфере образования по-прежнему продолжают иметь место следующие нарушения:

- к педагогическим работникам неправомерно относят должности массажистов, спортсменов-инструкторов, инструкторов по лечебной физкультуре, а к категории руководителей 3 уровня (руководители структурных подразделений) – должности старших воспитателей, относящиеся к педагогическим работникам;
- применяются наименования должностей, по которым отсутствуют квалификационные характеристики, например «педагог-валеолог»;
- нормативными правовыми актами утверждаются профессиональные квалификационные группы, квалификационные характеристики, в которых устанавливаются иные требования к квалификации по должностям работников;
- неправомерно применяются повышающие коэффициенты за наличие высшего образования по должностям работников, занятие которых не требует ни среднего, ни высшего профессионального образования (например, дежурный по общезажитию, агент по снабжению, делопроизводитель, кассир, комендант, секретарь незрячего специалиста, секретарь-машинистка, помощник воспитателя, секретарь учебной части);
- необоснованно при одном и том же уровне квалификации педагогических работников (к примеру, при наличии образования одного и того же уровня и одинакового стажа педагогической работы либо одной и той же квалификационной категории) при установлении ставок заработной платы педагогических работ-

ников, отнесенных к одному и тому же квалификационному уровню профессиональной квалификационной группы, применяются различные повышающие коэффициенты либо различные размеры ставок заработной платы².

2. При введении и применении систем оплаты труда работников учреждений (пункт 20 Единых рекомендаций) рекомендуется также обращать внимание на то, что в положениях об оплате труда работников, утверждаемых в конкретных учреждениях, должны предусматриваться и конкретные размеры тарифных ставок, окладов (должностных окладов), ставок заработной платы по должностям работников, занятым именно в данном учреждении, а не размеры обезличенных базовых окладов (базовых должностных окладов), базовых ставок заработной платы, являющихся лишь элементами применяемой в субъекте РФ системы оплаты труда.

Как уже было сказано выше, в трудовых договорах с работниками (в дополнительных соглашениях к трудовому договору) должны быть закреплены конкретные условия оплаты труда с указанием конкретных размеров тарифных ставок, окладов (должностных окладов) ставок заработной платы, устанавливаемых за исполнение трудовых (должностных) обязанностей за календарный месяц либо за установленную норму труда (норму часов педагогической работы за ставку заработной платы). При изменении условий оплаты труда должны своевременно вноситься соответствующие изменения и дополнения в трудовые договоры путем заключения дополнительных соглашений, в том числе

и при переходе на новые системы оплаты труда.

Обращено также внимание на нецелесообразность внесения в локальные нормативные акты положений, дублирующих нормы Трудового кодекса Российской Федерации, а также иных нормативных правовых актов Российской Федерации, содержащих нормы трудового права.

В случаях, когда в нормативных правовых актах, принимаемых органами государственной власти субъектов РФ, имеет место прямое копирование (дублирование) положений нормативных правовых актов Российской Федерации, то их искажение, в том числе путем подмены понятий и терминов, является недопустимым. К примеру, при дублировании положений постановления Правительства РФ от 3 апреля 2003 г. № 191 «О продолжительности рабочего времени (норме часов педагогической работы за ставку заработной платы) педагогических работников образовательных учреждений» в нормативных правовых актах некоторых субъектов РФ неправомерно искажена терминология, связанная с обозначением фиксированных размеров оплаты труда педагогических работников за установленные нормы часов: по всему тексту осуществлена замена понятия «ставка заработной платы» на понятие «должностной оклад».

В связи с этим необходимо учитывать особо, что **отличие в оплате труда на основе ставки заработной платы от оплаты на основе должностного оклада** состоит в том, что в первом случае педагогическому работнику, осуществляющему с его согласия постоянно педагогическую работу сверх установленной нормы

² Различия в оплате труда в данном случае можно обеспечить через осуществление выплат стимулирующего характера, устанавливаемых на основе количественных и качественных показателей профессиональной деятельности и формализованных критериев определения достижимых результатов работы соответствующих категорий работников учреждения.

или меньше установленной нормы, оплата производится пропорционально количеству часов учебной нагрузки (педагогической работы) в одинарном размере из расчета установленной ему ставки заработной платы. Исключением являются случаи привлечения работодателем к работе сверх установленного рабочего времени воспитателей при неявке сменяющего работника или родителей. Такая работа считается сверхурочной и компенсируется в порядке, предусмотренном статьей 152 ТК РФ.

Если же работнику выплачивается должностной оклад за установленную продолжительность рабочего времени, то он пропорционально не изменяется, если работник иногда привлекается к работе сверх установленной продолжительности рабочего времени. Такая работа компенсируется либо оплатой как за сверхурочную работу, либо путем предоставления дополнительного отпуска за ненормированный рабочий день, продолжительность которого составляет не менее трех календарных дней.

IV. Увеличение бюджетных ассигнований на формирование фондов оплаты труда работников государственных и муниципальных учреждений

В соответствии с показателями федерального бюджета на 2011 год и пунктом 21 Единых рекомендаций объем бюджетных ассигнований на формирование фондов оплаты труда работников федеральных государственных учреждений определяется исходя из их увеличения с 1 июня 2011 года на 6,5%.

Предусмотрено также, что органы государственной власти субъектов РФ и органы местного самоуправления самостоятельно определяют размеры увеличения бюджетных ассигнований на формирование фон-

дов оплаты труда работников подведомственных государственных и муниципальных учреждений с учетом индексации этих фондов (пункт 22 Единых рекомендаций).

При этом рекомендовано бюджетные ассигнования, предусмотренные в федеральном бюджете, бюджетах субъектов РФ и местных бюджетах на 2011 год на увеличение фондов оплаты труда работников учреждений, направлять преимущественно на увеличение размеров тарифных ставок, окладов (должностных окладов), ставок заработной платы работников государственных и муниципальных учреждений в пределах указанных ассигнований, т.е. в приоритетном порядке осуществлять индексацию тарифной части заработной платы в целях преодоления сложившихся перекосов в структуре заработной платы.

Рекомендация об использовании дополнительных бюджетных ассигнований, выделяемых на увеличение фондов оплаты труда в государственных и муниципальных учреждениях, преимущественно на увеличение размеров их тарифных ставок, окладов (должностных окладов), ставок заработной платы работников является крайне важной и необходимой, поскольку наблюдаемое в последнее время увлечение применением надбавок и повышающих коэффициентов к ставкам (окладам), не образующих их новые размеры, привело к перекосу в структуре заработной платы не в пользу тарифной ее части, которая в первую очередь служит оценкой значимости того или иного труда для экономики страны, непосредственно влияет на престижность той или иной профессии.

В этой связи целесообразно напомнить о том, что в условиях применения Единой тарифной сетки (ЕТС) в целях решения задачи приоритетного повышения заработной платы наиболее квалифицированной части работников из числа профес-

сорско-преподавательского состава вузов и учреждений дополнительного профессионального образования был решен вопрос о введении надбавок к окладам, предусмотренным по соответствующим разрядам ЕТС, в размере 40% или 60% за занятие должностей доцента или профессора соответственно, а также надбавок за ученую степень кандидата наук или доктора наук для лиц из числа профессорско-преподавательского состава и других научно-педагогических работников³.

Такое регулирование условий оплаты труда профессорско-преподавательского состава привело к ощутимому по тому времени повышению заработной платы этих работников, но не позволило увеличить их должностные оклады, т.е. тарифную часть их заработной платы.

С введением с 1 декабря 2008 года новых систем оплаты труда в федеральных образовательных учреждениях высшего и дополнительного профессионального образования, подведомственных Минобрнауки России, надбавки за занятие должности доцента или профессора также не были включены в состав должностных окладов соответствующих работников из числа ППС, в связи с чем удельный вес этих окладов в структуре заработной платы существенно не изменился (в отличие от таких же категорий работников в учреждениях высшего и дополнительного профессионального образования, подведомственных Минздравсоцразвития России и Минфину России).

В частности, в вузах, подведомственных Минздравсоцразвития России, реко-

мендуемые размеры должностных окладов профессором и доцентов рассчитываются путем применения повышающих коэффициентов, величина которых определена с учетом размеров ранее установленных надбавок за занятие этих должностей и наличие ученой степени кандидата наук или доктора наук. Для остальных преподавателей должностные оклады устанавливаются в размерах в зависимости от наличия ученой степени.

Кроме того, предусматривается также дифференциация размеров должностных окладов в зависимости от наличия у работников из числа профессорско-преподавательского состава ученого звания, а также осуществления ими наряду с преподавательской еще и лечебной работы.

В этой связи необходимо иметь в виду, что Генеральным соглашением между общероссийскими объединениями профсоюзов, общероссийскими объединениями работодателей и Правительством Российской Федерации на 2011–2013 годы, подписанным 29 декабря 2010 г., предусматривается проведение мониторинга эффективности новых систем оплаты труда, как в федеральных государственных учреждениях, так и установленных в субъектах Российской Федерации и в муниципальных образованиях. Кроме того, определены основные социально-экономические показатели мониторинга качества и уровня жизни населения (Приложение № 3), одним из которых является удельный вес тарифного заработка в общей сумме заработной платы.

³ По настоянию Профсоюза надбавки за ученую степень кандидата и доктора наук были впоследствии значительно увеличены (с 1 ноября 2006 г. – 3000 руб. за ученую степень кандидата наук (было 900 руб.) и 7000 руб. за ученую степень доктора наук (было 1500 руб.)).

Издательство «АРКТИ» представляет:



Виноградова Н.А., Микляева Н.В., Кодачигова Ю.В. Образовательная программа детского сада: Согласование с федеральными требованиями. – 264 с.

В пособии представлена технология, позволяющая оперативно модифицировать образовательную программу ДОУ в соответствии с федеральными государственными требованиями: ориентируясь на них, можно быстро и эффективно описать специфику реализации образовательных областей и внедрение нового подхода к определению и планированию форм образовательной деятельности. В издании предложены алгоритмы и шаблоны составления каждой части образовательной программы, образцы оформления самых сложных разделов. Все это может рассматриваться как «конструктор» образовательной программы любого детского сада.

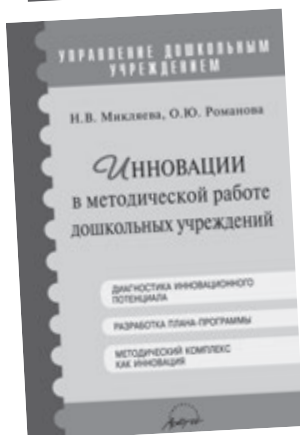
Пособие адресовано педагогам и руководителям дошкольных образовательных учреждений.



Микляева Н.В. Программа развития ДОУ: технология разработки и модификации. – 112 с.

В книге представлена технология разработки программы развития детского сада, ориентированная на модификацию концепции и стратегии развития ДОУ в соответствии с требованиями повышения его конкурентоспособности. В пособии предлагаются алгоритмы составления каждого раздела программы развития, даны комментарии, позволяющие учитывать современные федеральные требования к изменению условий, процесса и результатов образовательной деятельности в ДОУ, сотрудничества с родителями воспитанников. Материалы могут рассматриваться как инструмент для создания программы развития любого детского сада.

Пособие адресовано старшим воспитателям и заведующим дошкольных образовательных учреждений.



Микляева Н.В., Романова О.Ю. Инновации в методической работе дошкольных учреждений. – 64 с.

В пособии представлены основные подходы к организации методической работы в детском саду, материалы по диагностике инновационных потенциалов педагогического коллектива ДОУ, предложены варианты составления и наполнения плана-программы их развития, подробно описан методический комплекс детского сада как фактора развития инновационного пространства методической работы детского дошкольного учреждения.

Пособие адресовано руководителям методических центров и окружных управлений образования, заведующим и старшим воспитателям детских садов.

Эту и другие книги можно заказать по почте наложенным платежом. Пришлите заявку по адресу: 125212, Москва, а/я 61; по E-mail: arkty@arkty.ru; по тел.: (495) 742-1848; по факсу: (495) 452-2927. Сайт в Интернете: www.arkty.ru