**Постановление Минобразования РФ от 16 июня 1989 года № 7/1**

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**ПОСТАНОВЛЕНИЕ**

**от 16 июня 1989 года № 7/1**

**Программно-методическое обеспечение дошкольного образования**

**КОНЦЕПЦИЯ ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ**

**РЕБЕНОК И ОБЩЕСТВО**

Стремление одеть в гранитные берега детство— характерная черта недавнего прошлого. Она не изжита и сегодня. Сооружение искусственных берегов началось в 30-е годы. Вопреки решитель­ным призывам выдающихся педагогов тех лет «вернуть детям дет­ство», избавиться от манеры «всех стричь под одну гребенку»,«пре­кратить муштру», наступление на детство приобретало необходи­мый характер. В общественном сознании сложились стереотипы, подменившие подлинное понимание детства и заботу о нем.

«Детство— этап подготовки к будущей жизни». Если общество определяет свое отношение к детству исключительно как ко време­ни «подготовки», то отрицается самоценность «проживания» эпохи детства ребенком. Между тем условие непрерывности образователь­ного процесса, связывающее дошкольные и школьные годы, от­нюдь не в том, чтобы оценивать настоящее с позиции будущего. Только отношение к детству как к самоценному времени жизни дела­ет детей в будущем полноценными школьниками, рождает такие долго действующие качества личности, которые дают возможность шагнуть за пределы детства.

«Взрослый— для того, чтобы учить и воспитывать; ребенок— для того, чтобы учиться и слушаться». Взаимодействие взрослых с детьми сводится к сумме: охрана здоровья+ воспитание+ обучение детей. Все, что не входит в круг этих слагаемых (например, прояв­ление «личных чувств» и т.п.), становится избыточным.

Потребность детей и взрослых в развитии своих личных, неути­литарных взаимоотношений приносится в жертву учебно-воспита­тельному процессу. От такой жертвы содержание его необходимым образом дегуманизируется, из него выпадает «человеческий ради­кал». «Все лучшее— детям!»— пока этот лозунг-стереотип остает­ся только лозунгом. Исходным пунктом оценки этого представле­ния является экономический критерий, выражающий готовность общества осуществлять материальные вклады в детство. Сказать, что в этой сфере действует «остаточный принцип»,— это сказать не всю правду. Дети получают «остатки остатков». Последствия экономии на детстве (в таких сферах, как обеспечение материнства, профессиональная подготовка и переподготовка педагогов, пособия и технические средства обучения, строительство, пропаганда педагогических и медицинских знаний и т.п.) непосредственно отража­ются на состоянии физического и психического благополучия ребенка, на возможности обеспечить преемственность между различными периодами его жизни.

Необходимо отказаться от«остаточного принципа» в самом народном образовании и социальном обеспечении применительно к детям.

Каждый ребенок имеет право на счастье. Пора превратить это право в обязанность взрослых не утешаться верой в счастливое дет­ство наших детей.

Ключевые позиции обновления советского детского сада**— охрана** **и укрепление здоровья детей (как физического, так и психиче­ского), гуманизация целей и принципов образовательной работы** с детьми, раскрепощение условий жизни детей и работы воспитателей в детском саду, обеспечение преемственности между всеми сферами социального становления ребенка, радикальное изменение характе­ра подготовки педагогических кадров, условий финансирования до­школьного воспитания и перестройка системы управления.

**ЗНАЧЕНИЕ ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА В СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ**

Период от рождения до поступления в школу является, по при­знанию специалистов всего мира, возрастом наиболее стремительного физического и психического развития ребенка, первоначального формирования физических и психических качеств, необходи­мых человеку в течение всей последующей жизни, качеств и свойств, делающих его человеком

Особенностью этого периода, отличающей его от других, после­дующих этапов развития, является то, что он обеспечивает именно общее развитие, служащее фундаментом для приобретения в даль­нейшем любых специальных знаний и навыков усвоения различных видов деятельности. Формируются не только качества и свойства психики детей, которые определяют собой общий характер поведе­ния ребенка, его отношение ко всему окружающему, но и те, которые представляют собой «заделы» на будущее и выражаются в психоло­гических новообразованиях, достигаемых к концу данного возраст­ного периода. Воспитание и обучение необходимо адресуются ко все­му спектру психических качеств ребенка, но адресуются по-разному. Основное значение имеют поддержка и всемерное развитие качеств, специфических для возраста, так как создаваемые им уникальные условия больше не повторятся и то, что будет «недобрано» здесь, на­верстать в дальнейшем окажется трудно или вовсе невозможно.

Реализация специфических возрастных возможностей психичес­кого развития происходит благодаря участию дошкольников в соот­ветствующих возрасту видах деятельности— игре, речевом общении, рисовании, конструировании, музыкальной деятельности и др. Орга­низация этих видов деятельности, руководство ими, забота об их со­вершенствовании, о приобретении ими коллективного и (по мере на­копления детьми соответствующего опыта) свободного самодеятель­ного характера должны постоянно находиться в центре внимания пе­дагогов. Характерными проявлениями того, что именно традиционно «детские» виды деятельности соответствуют основному руслу психи­ческого развития дошкольника, являются, с одной стороны, их безус­ловная привлекательность для детей и, с другой стороны, наличие в них начал общечеловеческого знания (общение и установление взаи­моотношений с окружающими, употребление предметов обихода и простейших орудий, планирование действий, построение и реализа­ция замысла, подчинение поведения образцу и правилу и др.).

Что касается других, предпосылочных психических свойств и способностей, то их формирование не должно идти во вред форми­рованию качеств, непосредственно обнаруживающих себя в сего­дняшней жизни ребенка. Здесь опасен всякий нажим, всякое забегание вперед, которое может привести к искусственному ускоре­нию развития с неизбежными потерями. Подведение ребенка к пси­хологическим новообразованиям, полное развертывание которых осуществляется за пределами дошкольного детства, должно осуще­ствляться не вопреки особенностям возраста, а на их основе. Дан­ные специальных исследований и опыт лучших детских учрежде­ний показывают, что сама логика развития детских видов деятель­ности и детских форм познания мира, если ими разумно руково­дить, подводит к зарождению новых психических качеств и, в ко­нечном счете, к переходу на новую ступень детства. Такой переход носит скачкообразный характер, выступает в виде возрастного кри­зиса, после которого те психологические новообразования, которые занимали место предпосылочных, становятся стержнем дальней­шего развития.

На любой возрастной ступени ребенок приобретает не только общие для всех детей черты характера, но и свои собственные, ин­дивидуальные особенности психики и поведения. Быть челове­ком— это значит не только быть «таким, как все», владеть всем, чем владеют другие, но и быть неповторимой индивидуальностью с собственными вкусами, интересами и способностями.

Только сочетание возрастного и индивидуального подходов в воспитании и обучении детей может обеспечить их эмоциональное благополучие и полноценное психическое развитие.

**ГУМАНИЗАЦИЯ ЦЕЛЕЙ И ПРИНЦИПОВ**

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ**

Качество дошкольного воспитания определяется характером общения взрослого и ребенка. В практике семейного и обществен­ного воспитания можно выделить два основных типа (или модели) такого общения, хотя в действительности их гораздо больше.

Различия между ними определяются не только процессом, но и его конечным результатом— тем, каким в итоге становится ребе­нок, какой складывается его личность.

**Учебно-дисциплинарная**модель характеризуется следующи­ми признаками.

***Цель***—вооружить детей знаниями, умениями и навыками; привить послушание; лозунг в ходе взаимодействия взрослого с де­тьми— ***«Делай, как я!»***.***Способы общения***— наставления, наказа­ния, нотации, окрик. Тактика— диктат и опека. ***Задача педагога***— реализовать программу, удовлетворить требованиям руководства и контролирующих инстанций. Методические указания превраща­ются в этих условиях в закон, не допускающий каких-либо исклю­чений. Складывается взгляд на ребенка всего лишь как на объект приложения сил воспитательной системы.

Центром педагогического процесса являются фронтальные формы работы с детьми, и прежде всего занятия, строящиеся по ти­пу школьного урока. Активность самих детей подавляется в угоду внешнему порядку и формальной дисциплине. Игра как основной вид детской деятельности ущемляется во времени и жестко регла­ментируется взрослыми.

В рамках этой модели произведения искусства используются взрослыми в утилитарных целях: для получения отрывочных зна­ний, для отвлечения внимания ребенка от нежелательного поведе­ния, что выхолащивает гуманистическую, общеразвивающую сущ­ность искусства.

К результатам относятся: взаимное отчуждение взрослых и де­тей. Дети теряют инициативу, а в дальнейшем у них появляется не­гативизм. Возникает иллюзорная уверенность взрослых в эффек­тивности воспитательных воздействий. За пределами контакта с воспитателями, поведение детей резко меняется и может не иметь ничего общего с ожидаемым и должным. Послушание детей зачас­тую лишь свидетельство освоения ими умения жить согласно «двойному стандарту»— «для себя» и «для тети».

**Личностно-ориентированная модель**составляет альтернативу первой модели. Воспитатель в общении с детьми придерживается принципа: ***«Не рядом и не над, а вместе!».*** Его ***цель***— содействовать становлению ребенка как личности. Это предполагает решение сле­дующих ***задач***: развитие доверия ребенка к миру, чувства радости существования (психологическое здоровье); формирование начал личности (базис личностной культуры); развитие индивидуальности ребенка. Воспитывающий не подгоняет развитие каждого ребенка к определенным канонам, а предупреждает возникновение возмож­ных тупиков личностного развития детей, исходя из задач, макси­мально полно развернуть возможность их роста. Знания, умения и навыки рассматриваются не как цель, а как средство полноценного развития личности. Способы общения предполагают умение стать на позицию ребенка, учесть его точку зрения и не игнорировать его чув­ства и эмоции. ***Тактика общения***— сотрудничество. Позиция педа­гога исходит из интересов ребенка и перспектив его дальнейшего развития как полноценного члена общества. Взрослые, приобщая ребенка к искусству (художественная литература, музыка и т.д.), создают условия для полноценного развития личности, ее гуманиза­ции, для совместного наслаждения искусством, для проявления и развития творческих, художественных способностей ребенка. Взгляд на ребенка как на полноправного партнера в условиях со­трудничества (отрицание манипулятивного подхода к детям).

Исключительное значение в педагогическом процессе придает­ся игре, позволяющей ребенку проявить собственную активность, наиболее полно реализовать себя. Игра основывается на свободном сотрудничестве взрослого с детьмии самих детей друг с другом, ста­новится основной формой организации детской жизни.

Ожидаемые результаты— расширение «степеней свободы» раз­вивающегося ребенка (с учетом его возрастных особенностей): его способностей, прав, перспектив. В ситуации сотрудничества пре­одолевается возможный эгоцентризм и индивидуализм детей, фор­мируется коллектив. Их воображение и мышление, не скованные страхом перед неудачей или насмешкой, раскрепощаются. Разви­ваются познавательные и творческие способности.

Личностно ориентированная модель общения ни в какой мере не предполагает отмены систематического обучения и воспитания детей, проведения с ними планомерной педагогической работы. Не отменяет она и того факта, что общественное дошкольное воспита­ние является первым звеном общей системы народного образования и в качестве такового обеспечивает первый этап становления развитой личности.

Фундаментальной предпосылкой и воспитания, и обучения де­тей является забота общества об их здоровье.

**ОХРАНА И УКРЕПЛЕНИЕ ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ**

Дошкольное воспитание сверху донизу должно быть пронизано заботой о физическом здоровье ребенка и его психологическом бла­гополучии. Если забота о физическом здоровье ребенка в том или ином виде отражается во всех документах, регламентирующих ра­боту воспитателя, то требование «психологического благополучия ребенка» звучит как бессмысленное словосочетание. На самом деле это требование по отношению к задачам его развития является очень важным.

Условия воспитания в детском саду таковы, что создается высо­кий риск не только соматических, но и психических нарушений. На каждого ребенка3—6 лет приходится в среднем54 дня пропусков по­сещений детского сада, четвертая часть которых связана с заболева­ниями, остальные три четверти— с карантином. Количество детей, страдающих ожирением, возрастает на1% ежегодно. По данным про­гнозов,85% этих детей— потенциальные больные сердечно-сосудис­тыми заболеваниями, что соответствует сокращению их жизни на5— 20 лет. Около50% нуждаются в психокоррекции, характеризуются серьезным психологическим неблагополучием. Количество инфекци­онных и простудных заболеваний приобретает характер стихийного бедствия, с которым практически не справляются ни педиатры, ни ро­дители. В подавляющем большинстве дети, начиная с дошкольного возраста, уже страдают дефицитом движений и незакаленностью.

Актуальной задачей физического воспитания является поиск эффективных средств совершенствования развития двигательной сферы детей дошкольного возраста на основе формирования у них потребности в движениях. Развитие интереса к движениям прово­дится на основе жизненной потребности ребенка быть сильным, смелым, ловким при взаимодействии со сверстниками. В связи с этим возникает необходимость научно обоснованного определения оптимального соотношения обучения и самостоятельных трениро­вок детей в процессе подвижных и спортивных игр с применением специального оборудования и тренажеров.

Существенное место в решении многогранных задач физичес­кого воспитания принадлежит гигиеническому воспитанию и обу­чению, направленному на пропаганду здорового образа жизни как среди детей, так и среди взрослых— педагогов и родителей.

Целесообразно введение в штатное расписание дошкольного уч­реждения преподавателя физкультуры (например, на хозрасчетной основе), который помимо основных занятий будет проводить дополни­тельные занятия, направленные на физиологическую коррекцию де­тей с нарушением осанки, с низкой двигательной активностью, ослаб­ленных, часто болеющих и др. Дополнительные занятия можно прово­дить во время прогулок, в свободное и специально отведенное время.

Поскольку физическое здоровье детей образует неразрывное единство с их психическим здоровьем, с их эмоциональным благопо­лучием, то пути достижения физического и психического здоровья ребенка не сводятся к узкопедагогическим средствам физического воспитания и медицинским мероприятиям. Они пронизывают всю организацию жизни детей в детском учреждении, организацию предметной и социальной среды, режима и разных видов детской де­ятельности, учета возрастных и индивидуальных их особенностей.

Нельзя лишать ребенка естественной активности, загоняя ее лишь в рамки специальных физкультурных занятий. В режим дет­ского сада вводятся ежедневные занятия физической культурой, иг­ры и развлечения на воздухе, проводимые с учетом экологической об­становки, региональных и климатических условий в районе детского учреждения. Следует обеспечить дошкольные учреждения бассейна­ми, современным физкультурным оборудованием на участке. Необ­ходимо также широко использовать возможности спортивно-оздоро­вительных комплексов, школьных стадионов, катков и бассейнов в микрорайоне. Функционирование детского сада как «открытой сис­темы» существенно расширяет его собственные возможности.

**ПЕРЕСТРОЙКА СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ**

Сочетание признания самоценности дошкольного детства и по­нимания его как первого этапа становления личности требует пере­смотра задач педагогической работы с детьми.

В дошкольном детстве ребенок приобретает основы личностной культуры, ее базис, соответствующий общечеловеческим духовным ценностям.

В состав базиса личностной культуры включается ориентиров­ка ребенка в природе, предметах, созданных руками человека, яв­лениях общественной жизни, наконец, в явлениях собственной жизни и деятельности, в себе самом.

Базис личностной культуры— собственно человеческое начало в человеке, средоточие общечеловеческих ценностей (красота, доб­ро, истина и др.) и средств жизнедеятельности (представления о действительности, способы активного воздействия на мир, проявле­ния эмоционально-оценочного отношения к происходящему).

Становление базиса личностной культуры означает, что ребе­нок приобщается именно к общим, непреходящим человеческим ценностям, а не к тому, что может представляться ценным некото­рому кругу людей в некотором регионе и в некоторые моменты вре­мени. Приобщается к универсальным (всеобщим) средствам жизне­деятельности людей. При этом процессы обучения и воспитания в дошкольном возрасте могут быть разделены только условно.

Передача ценностей и средств активного отношения к миру мо­жет быть осуществлена только при учете возраста детей.

**ВОЗРАСТНОЙ ПОДХОД В ВОСПИТАНИИ И ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ**

В первые семь лет ребенок проходит через три основных перио­да своего развития, каждый из которых характеризуется опреде­ленным шагом навстречу общечеловеческим ценностям и новым возможностям познавать мир.

Эти периоды жизни отграничены друг от друга; каждый пред­шествующий создает условия для возникновения последующего, и они не могут быть искусственно «переставлены» во времени.

**Период младенчества**(первый год жизни ребенка) характери­зуется возникновением следующих возрастных новообразований.

***Познавательное развитие****.*К концу первого года жизни ребенок ориентируется в элементарных свойствах окружающей среды; начинает улавливать значение отдельных обращенных к нему слов, выделяет наиболее близких людей; появляются элементы различе­ния между ощущениями, исходящими от собственного тела и из-; вне, складываются начальные формы предметного восприятия. К концу младенчества появляются первые признаки зарождения наглядно-действенного мышления.

***Развитие произвольности****.*Формируются движения, ведущие к достижению цели: перемещению тела в пространстве, схватыва­нию и удержанию предметов.

***Эмоциональное развитие****.*В первой трети младенчества появля­ется «социальная» улыбка, призывающая взрослого к ответной улыбке. Формируется чувство доверия к миру, образующее опору положительного отношения к людям, к деятельности, к самому се­бе в последующей жизни.

**Раннеедетство** (от1 года до3 лет) заключает в себе потенциал для возникновения следующих возрастных новообразований.

***Познавательное развитие****.*Ребенку открывается возможность увидеть мир, где каждая вещь что-то означает, для чего-то предназ­начена. Ребенок проводит различия между людьми, занимающими определенное место в его жизни («свои» и «чужие»); осваивает собственное имя; формирует представление о «территории» собственного «я» (все то, что ребенок относит к себе, о чем сможет сказать «мое»). Развиваются предметное восприятие и наглядно-действенное мыш­ление. Происходит переход к наглядно-образной форме мышления.

***Развитие произвольности****.*Действуя с вещами, ребенок осваи­вает их физические свойства, учится управлять их перемещением в пространстве, начинает координировать свои движения; на основе овладения речью появляются начала управления собственным по­ведением (в основном в ответ на указания взрослого).

***Развитие переживаний****.*Возникает чувство автономии и лич­ной ценности (самоуважения), зарождается любовь к близким взрослым.

**В дошкольном детстве**(от3 до7 лет) складывается потенциал для дальнейшего познавательного, волевого и эмоционального раз­вития ребенка.

***Познавательное развитие****.*Мир не только устойчив в восприя­тии ребенка, но и может выступать как релятивный (все можно всем); складывающийся в предшествующий период развития услов­ный план действия воплощается в элементах образного мышления, воспроизводящего и творческого продуктивного воображения; фор­мируются основы символической функции сознания, развиваются сенсорные и интеллектуальные способности. К концу периода ребе­нок начинает ставить себя на место другого человека: смотреть на происходящее с позиций других и понимать мотивы их действий; самостоятельно строить образ будущего результата продуктивного действия. В отличие от ребенка раннего возраста, который способен лишь к элементарному различению таких сфер деятельности, как природный и рукотворный мир, «другие люди» и «Я сам», к концу дошкольного возраста формируются представления о различных сторонах каждой из этих сфер. Зарождаются оценка и самооценка.

***Волевое развитие****.*Ребенок избавляется от присущей более ран­нему этапу «глобальной подражательности» взрослому, может про­тивостоять в известных пределах воле другого человека; развива­ются приемы познавательной (в частности, воображаемое преобра­зование действительности), собственно волевой (инициатива, спо­собность заставить себя сделать неинтересное) и эмоциональной (выражение своих чувств) саморегуляции. Ребенок оказывается способным к надситуативному (выходящему за рамки исходных требований) поведению.

***Эмоциональное развитие****.*Эмоции ребенка все больше освобож­даются от импульсивности, сиюминутности. Начинают закладывать­ся чувства (ответственности, справедливости, привязанности и т.п.), формируется радость от инициативного действия; получают новый толчок развития социальные эмоции во взаимодействии со сверстни­ками. Ребенок обнаруживает способности к отождествлению себя с другими, что порождает в нем способность к обособлению от других, обеспечивает развитие индивидуальности. Возникает обобщение соб­ственных переживаний, эмоциональное предвосхищение результа­тов чужих и своих поступков. Эмоции становятся «умными».

К7 годам формируются предпосылки для успешного перехода на следующую ступень образования. На основе детской любознательно­сти впоследствии формируется интерес к учению; развитие познава­тельных способностей послужит основой для формирования теорети­ческого мышления; умение общаться со взрослыми и сверстниками позволит ребенку перейти к учебному сотрудничеству; развитие про­извольности дает возможность преодолевать трудности при решении учебных задач; овладение элементами специальных языков, харак­терных для отдельных видов деятельности, станет основой усвоения различных предметов в школе (музыка, математика и т.п.).

Эти возрастные новообразования представлены лишь в виде воз­можностей, мера осуществимости которых определяется социаль­ной ситуацией развития ребенка, тем, кто и как воспитывает его, в какую деятельность вовлечен ребенок, с кем он ее осуществляет.

От особенностей стимулирования или организации деятельности детей взрослыми зависит успех в психическом и физическом разви­тии ребенка, и, таким образом, наряду с восходящей линией (собст­венное развитие) может быть и иная «кривая» личностных изменений (выражающая регрессивные или застойные тенденции); каждому ша­гу развития сопутствует возможность проявления и закрепления не­гативных новообразований, о сути которых должны знать взрослые.

**ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ**

Если при учебно-дисциплинарном подходе воспитание сводит­ся к исправлению поведения или предупреждению возможных от­клонений от правил посредством «внушений», то личностно ориен­тированная модель взаимодействия взрослого с ребенком исходит из кардинально иной трактовки процессов воспитания: воспиты­вать— значит приобщать ребенка к миру человеческих ценностей.

К концу дошкольного возраста могут и должны быть сформиро­ваны**ценностные основы** отношения к действительности.

**Отношение к природе**. Здесь ребенок приобретает начальный опыт приобщения к широкому кругу общечеловеческих ценностей. Среди них познавательные ценности: ребенок начинает чувствовать себя первооткрывателем, испытывает радость экспериментирования с объектами неживой природы, открывает новое в знакомом и знакомое в новом; вычленяет простейшие закономерности, осозна­ет их непреложный характер.

***Ценности преобразования****.*Возникает стремление бережно от­носиться к природной среде, сохранять и умножать, по мере своих сил, богатство природы.

***Ценности переживания****.*Ребенка манит таинственность, зага­дочность явлений природы, он проникается ее красотою, близостью ко всему живому, чувствует свою общность с предметами и явлени­ями окружающего мира и одушевляетих.

Условие формирования этих ценностей— любознательность ре­бенка, которая может быть направлена взрослым к объектам, все бо­лее и более сложным и разнообразным. Взрослый вовлекает ребенка в область своих переживаний по поводу красоты, величия, многообра­зия природных явлений, создавая зону совместных эмоциональных переживаний. При этом взрослый дает каждому ребенку почувство­вать себя «ответственным лицом», причастным к происходящему. В результате формируются начала экологического сознания.

**Отношениек «рукотворному миру»**. Здесь формируются следу­ющие ценности.

***Познавательные ценности****.*У ребенка пробуждается потреб­ность в новых знаниях, его собственный опыт расширяется за счет приобщения к тому, что известно другим; перед ним приоткрывает­ся значимость учения.

***Ценности преобразования****.*Возникает стремление самому сде­лать то, что доступно другому, и создать нечто новое, оригинальное, творить.

***Ценности переживания****.*Ребенок проникается чувством красо­ты, совершенства созданных человеком вещей, творений искусст­ва, возникает чувство уважения к мастерству.

Ведущими факторами возникновения этих ценностей являют­ся игра, общение с искусством.

Формируются начала духовности как свойства сознания. Отношение к явлениям общественной жизни (отношение к дру­гим людям). Представлено следующими ценностями.

***Познавательные ценности****.*У ребенка появляется социальная ориентация на точку зрения другого человека, на его эмоциональ­ное состояние, отношение к действию другого как поступку. Фор­мируется интерес к событиям общественной жизни в стране, в род­ном городе. Складывается все более полное понимание коллектив­ных взаимоотношений между сверстниками, развивается социаль­ное мышление.

***Ценности преобразования****.*Ребенок стремится воздействовать на окружающих, оказывать на них влияние, брать под свою защи­ту и помогать им; передавать свои знания, опыт другому.

***Ценности переживания****.*Ребенок замечает, что рядом с ним люди, такие же, как и он, и в то же время отличные от него; рожда­ется чувство значимости другого; переживания приобретают лич­ностную окрашенность; на основе сопереживания рождаются со­чувствие и сорадость.

Формируются начала нравственного сознания.

**Отношение ксамому себе**. Представлено следующими ценнос­тями.

***Познавательные ценности****.*Открытие своего «я»; ребенок вы­деляет себя из мира. Он начинает осознавать, что непохож на дру­гих. В то же время возникает интерес к своей жизни (биография) и жизни близких. Пробуждаются первые представления о Родине, о будущем, возникает отношение к жизни и смерти, к бессмертию.

***Ценности преобразования****.*На основе потребности в признании возникает стремление действовать «как все».

***Ценности переживания****.*Чувство физической и психологичес­кой защищенности; полнота разнообразных чувств, раскованность, ощущение собственного тела и владения им; наслаждение игрой как проявлением духовных и физических сил. Формируются начала самосознания личности.

**ОБУЧЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ**

В рамках личностно ориентированного подхода должны быть осмыслены также содержание и принципы обучения. Обычно под обучением понимается передача знаний, умений и навыков, что подразумевает определенный уровень «зрелости» тех психических функций (внимание, восприятие, память, мышление, произволь­ность и др.), без которых невозможно освоение. Такая по существу «школьная» модель обучения представлена в дошкольном возрас­те, что неправомерно. От обучения знаниям, умениям и навыкам следует перейти к обучению самой возможности приобретать их и использовать в жизни. Взрослые передают ребенку выработанные человечеством и зафиксированные в культуре средства и способы познания мира, его преобразования и переживания. Овладение ими и ведет к развитию специфически человеческих способностей.

**Формированиекультуры познания.** По мере расширения ори­ентировки ребенка в природных явлениях он овладевает представ­лениями о живом и неживом, о причине и следствии, о пространст­ве и времени и др. Знакомясь с предметами, созданными руками человека, он начинает отличать искусственное от природного, краси­вое от безобразного, реальное от воображаемого и т.п.

Мир человеческих отношений раскрывается ребенку в пред­ставлениях о добре и зле, о своем и чужом, о правде и лжи, о спра­ведливости и несправедливости и т.д.

Свой внутренний мир, свои возрастающие возможности рас­крываются для ребенка в представлениях о желаемом и возмож­ном, о том, что значит думать, предполагать, знать и др.

Здесь— истоки рождения высших психических функций, зре­лые формы которых появляются позже, в школьные годы.

Рождаются новые формы мировосприятия, элементы произ­вольности в решении познавательных задач, интерес к познанию, что в целом образует культуру познания.

**Формирование деятельно-практического отношения к миру**(волевой культуры). Здесь ребенок приобщается к тем социально выработанным формам активности, которые образуют способы на­правленного преобразования мира— способы постановки цели (целеполагание), выбора средств и определения очередности и последо­вательности их применения (планирование), прогнозирования воз­можных эффектов действий. Ребенок учится преодолевать труднос­ти, контролировать выполнение действий, оценивать результаты.

Конечно, все эти действия, характеризующие высокий уровень произвольности поведения, свойственные зрелой личности, только начинают формироваться в дошкольном возрасте. Они выступают в своих начальных формах и, главное, еще не представляют собой це­лостной системы, определяющей поведение ребенка.

Обучение основам целеполагания, планирования, прогнозиро­вания, контроля и оценки результатов и их последствий осуществ­ляется через сочетание игровых и неигровых моментов; распреде­ление функций между взрослыми и детьми.

Одним из наиболее эффективных средств формирования произ­вольности в дошкольном возрасте являются игры с правилами, ко­торые организуют, регулируют действия ребенка, ограничивают его спонтанную, импульсивную активность. Правила игры стано­вятся той «точкой опоры», с которой можно сопоставить свои дей­ствия, осознать и оценить их. Осознавая правила игры, дети начи­нают подчинять им свои собственные действия.

В результате складываются предпосылки возникновения по­знавательной, волевой и эмоциональной саморегуляции.

Формирование культуры чувств. Цель обучения в данном слу­чае— согласование рождающихся у ребенка эмоций с социально заданными формами эмоциональных переживаний и проявлений взрослых. Приобщаясь к миру других людей, сопереживая им и подражая их поведению, ребенок открывает для себя гамму новых чувств, палитру эмоциональных оттенков, обогащающих отноше­ние к окружающему.

Ребенок, таким образом, впервые начинает переживать радость познания, красоту труда, природы, произведений искусства, гор­дость за свой успех. Осваивается язык эмоций.

Обогащается регистр человеческих переживаний, их осознание и потребность в овладении собственными эмоциями, т.е. рождается культура чувств.

**ЕДИНСТВО ВОСПИТАНИЯ  И ОБУЧЕНИЯ**

Условием такого единства является общий подход к отбору мате­риала и организации воспитания и обучения. При этом необходима максимальная реализация тех возможностей ребенка, которые форми­руются и проявляются в специфически «детских» видах деятельности. Такая реализация предполагает обогащение содержания и форм дет­ской деятельности, что достигается с помощью особых средств.

Выработка подобных средств и широкая их апробация в реаль­ной практике детского сада образуют актуальнейшую задачу совре­менной дошкольной педагогики и психологии.

В основе— идея обогащения духовного мира ребенка, насыще­ния его жизни яркими, необычными, интересными событиями— делами, встречами, играми, приключениями.

Большую роль в этом играет искусство. Жизнь ребенка должна протекать в мире искусства, во всем его разнообразии и богатстве. Ничто не может сравниваться с ним по силе воздействия на расту­щего человека. Искусство является уникальным средством форми­рования важнейших сторон психической жизни— эмоциональной сферы, образного мышления, художественных и творческих спо­собностей. Именно в дошкольном детстве закладываются основы эстетического сознания, художественной культуры, появляется по­требность в художественной деятельности. В связи с этим необходи­мо насыщать жизнь ребенка искусством, вводить его в мир музыки, сказки, театра, танца. Важно обогащать формы ознакомления де­тей с искусством, включать его в повседневную жизнь, создавать условия для детского эстетического творчества.

Обогащение духовного мира ребенка базируется на следующих положениях:

**Открывающаяся перспектива.**Дошкольники приобретают но­вые знания, умения, способы деятельности в такой системе, которая раскрывает перед ними горизонты новых знаний, новых способов деятельности, побуждает детей строить догадки, выдвигать гипоте­зы, активизировать потребность движения ко все новым знаниям.

**«Равноценность представленности основных сфер».**Согласно этому принципу каждому ребенку должны быть предоставлены равные возможности для освоения основных сфер жизнедеятельно­сти («природа», «рукотворный мир», «общество»,« я сам»).

**«Свободный выбор».**Если воспитатель стремится что-то вну­шить ребенку (те или иные взгляды, ориентации, вкусы), то это должно иметь прямое отношение к формированию базиса личност­ной культуры. За пределами этой задачи ребенку ничего не вменяют в обязанность, ничего не внушают. Он располагает правом самоопре­деления, свободного выбора (что, как и с кем он будет делать и т.п.).

Общей основой воспитания и обучения в детском саду является **овладение** **речью**.

Овладение родным языком как средством и способом общения и познания является одним из самых важных приобретений ребенка в дошкольном детстве. Именно дошкольное детство особенно сензитивно к усвоению речи: если определенный уровень овладения род­ным языком не достигнут к5—6 годам, то этот путь, как правило, не может быть успешно пройден на более поздних возрастных этапах.

Формирование возможностей речевого общения дошкольников предполагает включение в жизнь ребенка в детском саду специаль­но спроектированных ситуаций общения (индивидуальных и кол­лективных), в которых воспитатель ставит определенные задачи развития речи, а ребенок участвует в свободном общении. В этих си­туациях расширяется словарь, накапливаются способы выражения замысла, создаются условия для совершенствования понимания ре­чи. При организации совместных специальных игр ребенку обеспе­чены возможности выбора языковых средств, индивидуального «речевого вклада» в решение общей задачи— в таких играх у детей развиваются способности выражать собственные мысли, намерения и эмоции в постоянно меняющихся ситуациях общения.

Развитие родной речи детей, овладение богатствами родного языка составляет один из основных элементов формирования лич­ности, освоения выработанных ценностей национальной культуры, тесно связано с умственным, нравственным, эстетическим развити­ем, является приоритетным в языковом воспитании и обучении до­школьников.

Важно обучать дошкольников в национальных и многонацио­нальных детских садах русскому языку как языку межнациональ­ного общения, а также детей некоренной национальности национальному языку данной республики. Проблема языкового развития становится комплексной. Важно разработать единый цикл языко­вого развития детей в рамках более общего цикла гуманитарного воспитания и обучения.

Описанные условия создают благоприятную ситуацию для вос­питания начал интернационализма, которое предполагает как об­щение детей разных национальностей в пределах детского сада, так и специальное ознакомление с жизнью других народов.

В детстве положительное отношение к народам мира, интернацио­нальные чувства закладываются через выделение в национальном об­щечеловеческого начала: основной путь воспитания здесь— это про­движение ребенка к всеобщим гуманистическим ценностям, которые раскрываются через приобщение ребенка к своей национальной куль­туре— танцам, песням, сказкам, пословицам, поговоркам. При этом нельзя ставить акцент на национальных особенностях в ущерб идее общности всех людей на планете. Детям полезно дать элементы этно­графических и этнопсихологических представлений (используя слай­ды, кинофильмы о разнообразии человеческих рас и национально­стей). Следует формировать уних представление о многообразии чело­веческих языков одновременно с положительным отношением к ним.

При формировании базиса личностной культуры рождаются и развиваются такие главные образующие личности, как воображе­ние и основанное на нем творчество, произвольность в виде способ­ности к самостоятельным поступкам, потребность ребенка активно действовать в мире.

Воображение— основа активного участия ребенка в разных ви­дах деятельности: предметно-практической, игровой, коммуника­тивной, эстетической и т.д. Оно включается в состав уже исходных форм мышления (наглядно-действенного, наглядно-образного), са­мосознания (образ «я», самооценка и др.), отношений к другому че­ловеку (сопереживание, сочувствие, понимание). Достаточно разви­тое воображение позволяет ребенку преодолевать сложившиеся сте­реотипы собственных игровых действий, ролевые позиции, строить новые сюжеты игры. На основе воображения у детей складываются первые проявления творческого отношения к действительности.

Творчество детей дошкольного возраста хотя и выступает еще в неразвитой форме, однако, содержит в себе важные качества, кото­рые создают возможность самостоятельно выходить детям за преде­лы знаний и умений, полученных от взрослых, создавать новый продукт— оригинальный рисунок, новую сказку и т.п.

Творческий процесс— это качественный переход от уже извест­ного к новому и неизвестному. У детей дошкольного возраста это поиск другого сочетания красок и форм в изобразительной деятель­ности, новых способов в процессе конструирования, сюжетных ли­ний при сочинении рассказа и сказки, мелодий в музыкальной дея­тельности. Высокая динамичность, гибкость поисковой деятельно­сти способствуют получению ими оригинальных результатов при выполнении различных видов деятельности. В процессе творческой деятельности преодолевается боязнь детей ошибиться, сделать «не так, как надо», что имеет существенное значение для развития сме­лости и свободы детского восприятия и мышления.

Произвольность расширяет возможности ребенка сообразовы­вать свое поведение с собственными побуждениями и побуждениями других людей. Особое значение при этом приобретает не только под­чинение готовым правилам, но и конструирование новых правил, готовность принимать задачи взрослого и выдвигать собственные. Все это обусловливает развитие потребности быть активным, позна­вать и преобразовывать мир, оказывать влияние на других людей и самого себя. Потребность чувствовать себя активной личностью вы­ражается у ребенка стремлением быть непохожим на других, обна­руживать самостоятельность поведения, делать по-своему и быть значимым для других людей. Являясь стержнем личности, творчес­кое воображение, произвольность и потребность самостоятельно действовать образуют совершенно особую систему: они самоценны и в то же время не могут существовать друг без друга; они не сводимы к другим результатам педагогических воздействий и в то же время обусловлены ими; они выражают своеобразие, неповторимость рас­тущего человека и в то же время основаны на его общности с други­ми людьми. Зарождается индивидуальность ребенка. Складывается собственно межличностное отношение в контакте между детьми и взрослыми, не сводимое к реализации каких-либо специальных вос­питательных задач или дидактических целей, формируется отноше­ние полноценного общения и сотрудничества. Развитие индивиду­альности каждого ребенка и духовно-эмоциональных контактов между ним и взрослым, а также с другими детьми требует сущест­венного обновления характера организации жизни ребенка в дет­ском саду, построения условий для свободного, не стесненного инст­рукциями общения, для раскрепощения личности ребенка.

**ОРГАНИЗАЦИЯ ЖИЗНИ РЕБЕНКА. УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ**

Воспитание, обучение и развитие ребенка определяются услови­ями его жизни в детском саду и семье. Главными формами организа­ции этой жизни в детском саду являются: игра и связанные с нею формы активности, занятия, предметно-практическая деятельность.

**Игра**. Основным видом самостоятельной деятельности дошколь­ника является сюжетная игра, специфика которой заключена в ус­ловном характере действий. Игра позволяет ребенку в воображае­мой ситуации осуществлять любые привлекающие его действия, ро­левые функции, включаться в разнообразные события. Игра— са­моценная деятельность для дошкольника, обеспечивающая ему ощущение свободы, подвластности вещей, действий, отношений, позволяющая наиболее полно реализовать себя «здесь и теперь», до­стичь состояния эмоционального комфорта, стать причастным к детскому обществу, построенному на свободном общении равных.

Игра имеет большое значение и для развития ребенка. В ней развиваются способности к воображению, произвольной регуляции действий и чувств, приобретается опыт взаимодействия и взаимо­понимания. Именно сочетание субъективной ценности игры для ре­бенка и ее объективного развивающего значения делает игру наибо­лее подходящей формой организации жизни детей, особенно в усло­виях общественного дошкольного воспитания.

В современном детском саду игра используется лишь как «дове­сок» к дидактическому процессу приобретения знаний, определен­ных программными требованиями. Воспитатель обычно проводит с детьми игру так же, как и занятия,— определяет тему, отводит каждому участнику роль и место, предписывает и регламентирует действия, оценивает их правильность. В результате игра в детском саду приобретает деформированный вид, напоминая фронтальное занятие или навязанную активность.

Чтобы игра стала подлинным средством творческой самореали­зации ребенка и в полной мере выполняла бы свои развивающие функции, она должна быть свободной от навязанной взрослыми «сверху» тематики и регламентации действий. Ребенок должен иметь возможность овладевать все более сложным «языком» игры— общими способами ее осуществления (условным действием, ролевым взаимодействием, творческим построением сюжета), увеличиваю­щими свободу творческой реализации его собственных замыслов.

Все это осуществимо при отказе от сложившегося в настоящее время стереотипного представления об игре как регламентирован­ном процессе «коллективной проработки знаний» и изменении по­зиции воспитателя при руководстве игрой. Воспитатель, включа­ясь в свободную детскую деятельность и принимая позицию играю­щего партнера, создает зону ближайшего развития самостоятель­ной игры детей.

Игра в детском саду должна организовываться, во-первых, как совместная игра воспитателя с детьми, где взрослый выступает как играющий партнер и одновременно как носитель специфического «языка» игры. Естественное эмоциональное поведение воспитате­ля, принимающего любые детские замыслы, гарантирует свободу и непринужденность, удовольствие ребенка от игры, способствует возникновению у детей стремления самим овладеть игровыми спо­собами. Во-вторых, на всех возрастных этапах игра должна сохра­няться как свободная самостоятельная деятельность детей, где они используют все доступные им игровые средства, свободно объеди­няются и взаимодействуют друг с другом, где обеспечивается в из­вестной мере независимый от взрослых мир детства.

Наряду с игрой немалое место в жизни ребенка занимает ***сво­бодная продуктивная деятельность детей***(конструктивная, изобра­зительная и т.д.). Так же как и в игре, здесь обогащаются возмож­ности развития ребенка.

**Занятия**. Значительное место в жизни детского сада принадле­жит занятиям. Они нацелены на передачу педагогом ребенку зна­ний, умений, навыков. Обычно предполагается, что это ведет к обо­гащению физической и духовной культуры ребенка, способствует формированию у него самостоятельности, способности к совмест­ной координированной деятельности, любознательности. Однако преобладающая практика такова, что содержание знаний, переда­ваемых на занятиях, подстраивает ребенка преимущественно к за­дачам обучения в школе. Доминирующий способ проведения заня­тий— прямое воздействие педагога на ребенка, вопросно-ответная форма общения, дисциплинарные формы воздействия— сочетается с формальными оценками. Достижения ребенка оцениваются исхо­дя из групповых стандартов.

В этих условиях обучение сводится к передаче детям знаний, умений и навыков, которое превращается в самоцель. Большая часть знаний не связана с условиями жизни детей в детском саду и с непосредственным окружением и должна быть усвоена «впрок». Вместе с тем овладение знаниями выступает как обязательное про­граммное требование и сопровождается жесткими формами контро­ля. Интуитивные знания, полученные детьми в обыденной жизни, которые могли бы стать источником познавательных интересов, иг­норируются и заменяются эрзацем знаний, преподносимым в гото­вой форме. Естественная любознательность детей при этом подав­ляется, а развивающий эффект обучения оказывается ничтожным и неучтенным.

Прямое обучение не должно являться преобладающей формой организации занятий. Обучение осуществляется и в контексте иг­ровой деятельности.

Одним из наиболее эффективных путей обучения детей на заня­тиях является дидактическая игра. В правилах игры заложены пе­дагогические задачи, в дидактическом материале заключены игро­вые способы действий, которые ребенок усваивает. Так, подчиня­ясь необходимости выполнять правило, ребенок осваивает произ­вольную регуляцию поведения, овладевает коммуникативными способностями, учится согласовывать свои действия с действиями партнеров. В процессе оперирования с игровым материалом у ре­бенка развиваются познавательные способности: умение пользо­ваться схемами и моделями, познавательная саморегуляция— внимание, память, воображение— за счет действий по соотнесению предметов и знаков, действий с предметами-заместителями. Необ­ходимо построение возможно более полной системы дидактических игр, выполнение ее недостающих звеньев путем модифицирования имеющихся игр и создания новых. Таким образом, игра в сочета­нии с необходимыми объяснениями в форме прямого воздействия взрослого образует специфическую форму обучения дошкольни­ков— своеобразный синтез игры и занятия, снимая тем самым тра­диционное противопоставление этих двух форм обучения.

Программа, определяющая содержание занятий, должна быть ориентирована на усвоение детьми представлений, средств и спосо­бов деятельности, необходимых для формирования базиса личност­ной культуры.

**Предметно-практическая деятельность** традиционно относит­ся к области трудового воспитания. При этом зачастую игнориру­ются собственные интересы ребенка в угоду формированию ответст­венности, настойчивости, дисциплинированности. В результате ли­бо не формируется, либо угасает интерес к деятельности взрослых людей, выхолащивается суть ценностного отношения к труду и лю­дям труда. Ребенок приобщается не к свободному, творческому тру­ду как общечеловеческой ценности, а к труду принудительному, нужному лишь для получения одобрения и избегания наказания. Отсюда— мало чем оправданное отношение к малышу как «трудо­любивому» или «ленивому» уже на четвертом году его жизни; фор­мирование у ребенка на основе этих ярлыков эмоционального не­благополучия и негативного отношения к трудовым заданиям.

Необходимо преодолеть узкобытовую ориентацию в организации предметно-практической деятельности детей, в корне изменить мето­ды вовлечения детей в эту деятельность и формы ознакомления их с трудом взрослых. Расширить спектр практических дел путем включе­ния ребенка в сферу реальных, а не искусственно придуманных для него забот о других. Развивать естественную потребность детей подражать действиям взрослых; стимулировать самостоятельные формы проявления активности детей. Не специфически трудовые умения и навыки составляют содержание трудового воспитания и обучения в детском саду, а развитие способности использовать вещи и орудия по собственной воле в предметно-практической деятельности.

Для педагогической практики типичны детализация и увеличе­ние объема знаний о производстве (технологии, трудовых операциях, сырье и т.п.), в которых «тонет» человек труда. Вместо этого детей нужно знакомить с его целями, трудностями, решениями, успехами, поражениями и победами, с переживаниями, которые вызваны этими сторонами жизни взрослого. Путь к этим представлениям— совмест­ная практическая деятельность детей со взрослыми, сюжетно-роле­вая игра, искусство. Именно в этих видах деятельности и общения развиваются индивидуально-личностные свойства ребенка, которые не могут быть «переданы» в процессе прямого воспитания и обучения.

В современной практике общественного дошкольного воспитания преобладает поверхностно понятый возрастной подход. Правильная по своей сути, эта ориентация сводится лишь к идее комплектования групп по возрастному принципу и жесткой возрастной адресованности программно-методической документации. Все это ориентирует вос­питателя не на возрастные особенности конкретного ребенка, а на не­кий абстрактный унифицированный стандарт, закрывая путь любым проявлениям индивидуального подхода. Ребенок живет будто в аква­риуме— все моменты жизнедеятельности протекают в окружении взрослых или сверстников. Воспитателю приходится искусственно ограничивать время детей даже на самые элементарные нужды. Ре­жим превращается в самоцель. Существенно обеднена социальная среда детей. Ребенка все время «ставят в угол»— «игровой уголок», «уголок природы». Оснащение детских учреждений находится на крайне низком уровне.

Позиция личностно ориентированной педагогики предполага­ет, что ребенок рассматривается в совокупности всех своих индиви­дуальных проявлений, включая возрастные. Таким образом, аль­тернативным к существующему положению выступает необходи­мость смещения акцента на индивидуальный подход. Возникает необходимость в резком изменении ориентации воспитателя, кото­рый должен видеть в каждом ребенке черты, присущие именно ему, а не те, которые у него есть (или отсутствуют) как у обобщенного «пятилетки», «шестилетки» и т.д.

Перестройка организации жизни детей в детском саду начина­ется с комплектования групп. Необходимо уменьшить их наполняемость, причем в младшем возрасте она должна быть менее плотной, чем в старшем. Целесообразно практиковать временные объединения двух групп, организацию «спаренных» групп, когда (как это есть в других странах) с детьми работают одновременно два воспитателя, один из которых проводит игры или занятия поочередно с небольшими подгруппами детей, а другой в это время наблюдает за свободной деятельностью остальных, осуществляя индивидуаль­ную помощь тем, кто в этом нуждается

Возрастная группа будет являться в детском учреждении основ­ной организационной единицей (общая игровая комната, спальня и пр.). В группе проводятся часть занятий и отдельные режимные моменты. В то же время группа является открытой системой (в той мере, в которой это не противоречит санитарно-гигиеническим требованиям), когда большую часть времени, включая занятия, дети могут проводить в разновозрастных сообществах, формирующихся внутри детского сада. Систематические контакты ребенка с разно­возрастными партнерами полезны для формирования полноценного опыта общения, открывая дополнительные возможности его разви­тия путем взаимообучения при взаимодействии старших детей с младшими. Таким образом, в дошкольном учреждении складывает­ся полноценное детское сообщество, свободное от каких-либо искус­ственных членений, со всем многообразием форм общения ребенка.

**Обогащению социального опыта**детей способствует не только общение с разными детьми, но и с разными взрослыми. Активное участие родителей в жизни детского сада необходимо не только во время отсутствия детей (родительское собрание, мытье окон и пр.). Оно формирует полноценную социальную среду, способствует уста­новлению единства семьи и детского сада. Родители в детском саду не посторонние! Время, в которое родители могут приводить и заби­рать детей, четко не регламентируется

**Личное время**. В регламенте жизни детей должно быть предус­мотрено место для разнообразных и свободных проявлений интере­сов самого ребенка. Это не только праздники, но и просто время, когда он может заниматься своим любимым делом, зная, что ему не будут навязывать какие-то другие занятия. Иметь свободное время и уметь его наполнять не менее важно для ребенка, чем участвовать в коллективных действиях.

Организация предметной среды в детском саду должна быть подчинена цели психологического благополучия ребенка. Создание интерьера помещений, производство детской мебели, игр и игру­шек, физкультурного оборудования и спортинвентаря должно ба­зироваться на научных принципах— своеобразной «эргономике детства». Высокая культура интерьера применительно к ребенку не роскошь, а условие **построения «развивающей среды».** Обогащение форм жизни ребенка в детском саду требует более гибкого и вариативного использования пространства. Альтернативу жесткой функ­циональной закрепленности зон и уголков внутри помещений и участков составляет их приспособленность к удовлетворению по­требностей и интересов самого ребенка, когда он получает возмож­ность постоянно чувствовать себя полноправным владельцем игру­шек, свободно перемещаться по детскому саду, получать удовольст­вие от жизни окружающих его детей и взрослых.

**СЕМЬЯ,  ДЕТСКИЙ САД,  ШКОЛА**

Семья и детский сад в хронологическом ряду связаны формой преемственности, что обеспечивает непрерывность воспитания и обучения детей. Однако дошкольник не эстафета, которую передает семья в руки педагогов детского учреждения. Здесь важен не прин­цип параллельности, а принцип взаимопроникновения двух соци­альных институтов. Общий курс на приоритет общественного вос­питания— закономерное и гуманное стремление оградить детей от страданий в остронеблагополучных семьях, передав их как можно раньше в общественные воспитательные учреждения. Тенденция же, направленная на укрепление семьи, минимизирует обществен­ное воспитание в пользу семейного. Обе эти тенденции, отдельно взятые, обнаруживают свою половинчатость. Ни семья, ни детский сад не могут заменить друг друга. Детский сад должен унаследовать лучшие традиции детских дворовых сообществ недавнего прошло­го: творческую самоорганизацию, естественную передачу игровых традиций, то есть сохранить субкультуру детства.

Детский сад может и должен стать центром перестройки всей педагогической практики в стране, миллионов стихийно сложив­шихся систем воспитания. Это подготовит необходимый шаг и для реформы семейного воспитания. Семья и детский сад, имея свои особые функции, не могут заменить друг друга. Важным условием преемственности является установление доверительного делового контакта между семьей и детским садом, в ходе которого корректи­руется воспитательная позиция родителей и педагога, что особенно необходимо при подготовке детей к школе.

Преемственность в работе детского сада и школы в настоящее время сводится к подготовке самого ребенка. В результате за преде­лами внимания остается выявление общего и различного в системе взаимоотношений воспитателя и учителя с ребенком, изменение со­циальной позиции самого ребенка. В детском саду и начальной шко­ле существует общая задача— сотрудничество педагога и родителей.

**ВОСПИТАТЕЛЬ ДЕТСКОГО САДА**

Личность может воспитать только личность. Обезличенность фигуры воспитателя, закованного в рамки программы и методичес­ких инструкций, отношение к нему, как к простому исполнителю своей роли, и жесткий контроль за четким исполнением предписан­ных ему служебных обязанностей обусловили многие недостатки системы дошкольного воспитания. Подготовка воспитателя детско­го сада имеет право на приоритет в системе высшего педагогическо­го образования: она должна осуществляться при обязательности уг­лубленного изучения слушателями курсов психологии, педагогики, философии, психиатрии, детской психотерапии, дефектологии; необходимо участие воспитателей в деловых играх, тренинговых группах, ознакомление их с основами актерского мастерства.

В перспективе целесообразно ввести дифференцированную под­готовку воспитателей, чтобы в каждой группе дошкольников один из них имел высшую квалификацию педагога-психолога, другой— ква­лификацию воспитателя. Педагог-психолог проводит с детьми основ­ные занятия при свободном выборе программ обучения с правом их творческого преобразования; определяет состояние и уровень разви­тия ребенка при переходе из одной возрастной категории в другую; участвует в проведении диагностики состояния ребенка во внутрисемейных отношениях. В отличие от педагога-психолога воспитатель организует с детьми различные виды игр, прогулки, экскурсии и т.п.

Следует в ближайшие годы развернуть в стране центры психолого-педагогической консультации воспитателей детских садов и родителей, привлекая к этой работе различных специалистов.

**ПЕРЕСТРОЙКА СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ**

**И СТРУКТУРЫ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ**

Требование уважать личность ребенка, любить детей формули­ровалось во всех существующих программах воспитания. Однако сам принцип централизованного программного управления воспи­танием представляется неперспективным: единая типовая про­грамма вопреки намерениям авторов создавала почву для учебно-дисциплинарного подхода к детям. Должны быть созданы вариативные, связанные с региональной спецификой, типом дошколь­ных учреждений руководства по воспитанию и программы обуче­ния детей— динамичные, систематически обновляющиеся, опирающиеся на достижения мировой науки и практики, учитывающие состояние общественной жизни в стране. Необходим постепенный, контролируемый научными исследованиями переход от централи зеванного программного обеспечения педагогического процесса к использованию гибких руководств и программ на основе учета всех «плюсов» и «минусов» ныне действующей типовой программы.

Решение назревших проблем дошкольных учреждений лежит в сфере демократизации самой системы дошкольного образования. Необходимы советы дошкольных учреждений и советы по до­школьному воспитанию, а также различного рода фонды дошколь­ного воспитания.

При местных органах самоуправления могут и должны быть созданы советы по вопросам дошкольного воспитания. Их функ­ции: создание общественных фондов финансирования дошкольных учреждений и контроль (на сессиях) за распределением средств на развитие дошкольных учреждений в пределах контролируемого ими региона; оценка эффективности работы воспитателя и админи­страции детских садов и т.д.

Необходимо предусмотреть многообразие и вариативность ти­пов дошкольных учреждений в зависимости от региональных и на­ционально-культурных условий; избавиться от гигантомании при строительстве детских садов. Признать право сотрудников до­школьного учреждения на творческий поиск, на существование широкого разнообразия «авторских» детских садов.

Ввести в состав системы дошкольного воспитания дошкольную психологическую службу.

Дети в нашей стране должны быть счастливы. Это возможно только при условии подлинного личностного развития каждого ре­бенка. Дети в обществе должны не только чувствовать себя счастли­выми, но и иметь все основания для этого чувства.