

**Н. В. Зайцева**

**В**

**ЗАИМОСВЯЗЬ  
УМСТВЕННОГО  
И ФИЗИЧЕСКОГО  
ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ  
В ДОШКОЛЬНЫХ  
УЧРЕЖДЕНИЯХ**

**Мозырь  
2011**

Министерство образования Республики  
Беларусь Учреждение образования  
«Мозырский государственный педагогический  
университет имени И. П. Шамякина»

**Н. В. Зайцева**

**ВЗАИМОСВЯЗЬ УМСТВЕННОГО  
ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ  
ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ**

МОНОГРАФИЯ

Мозырь  
2011

УДК  
373.03:373.037.1 ББК  
74.102+74.100.5 3-17

Автор  
**Н. В. Зайцева**  
доктор педагогических наук, профессор УО  
«Мозырский государственный педагогический университет  
имени И. П. Шамякина»

Рецензенты:  
доктор педагогических наук, профессор  
УО БНТУ  
*Т. А. Лопатик;*  
доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры физической  
культуры и спорта  
УО «Полесский государственный университет»  
*Е. А. Масловский*

Печатается по решению редакционно-издательского  
совета учреждения образования  
«Мозырский государственный педагогический университет  
имени И. П. Шамякина»

**Зайцева, Н. В.**

3-17

Взаимосвязь умственного и физического воспитания детей в  
дошкольных учреждениях : монография / Н. В. Зайцева. – Мозырь :  
УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2011. –  
251 с. ISBN 978-985-477-466-4.

Представлены результаты теоретико-экспериментального исследования, направленного на выявление особенностей становления и развития ведущих тенденций теории и практики дошкольного воспитания. На конкретном историко-педагогическом материале обобщены, научно обоснованы и систематизированы взгляды зарубежных и отечественных ученых на сущность взаимосвязи умственного и физического воспитания, определение целевой направленности, содержание, задачи и трактовку ключевых понятий. Формулируются теоретические основы содержательного и позиционно-оценочного параметров взаимосвязи умственного и физического воспитания.

Монография адресуется студентам педагогических специальностей, слушателям системы повышения квалификации и переподготовки кадров, практикующим преподавателям высших учебных заведений, аспирантам и соискателям, магистрантам, а также работникам в области дошкольной педагогики.

**УДК 373.03:373.037.1**  
**ББК 74.102+74.100.5**

**ISBN 978-985-477-466-4**

© Зайцева Н.В., 2011  
© УО МГПУ им. И. П. Шамякина, 2011

*Научное издание*

**Зайцева Надежда Владимировна**

**ВЗАИМОСВЯЗЬ УМСТВЕННОГО  
ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ  
ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ**

Монография

Ответственный за выпуск С. С. Борисова  
Корректор М. М. Макаревич  
Технический редактор Н. В. Ропот  
Компьютерная вёрстка и оригинал-макет Л. И. Федула

Подписано в печать 2.11.2011. Формат 60x90 1/16. Бумага офсетная.  
Гарнитура Times New Roman. Ризография. Усл. печ. л. 15,69.  
Тираж 100 экз. (1-й завод 49 экз.) Заказ 50.

Издатель и полиграфическое исполнение:  
учреждение образования  
«Мозырский государственный педагогический  
университет имени И. П. Шамякина»  
ЛИ № 02330/0549479 от 14 мая 2009 г. 247760,  
Мозырь, Гомельская обл., ул. Студенческая, 28  
Тел. (0236) 32-46-29

# СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	4
<b>Глава I. Разработка проблемы умственного воспитания дошкольников в истории зарубежной и отечественной педагогической мысли</b> .....	9
1.1 Эволюция взглядов на проблему умственного воспитания детей до школы.....	9
1.2 Особенности развития педагогической мысли об умственном воспитании детей дошкольного возраста в Белоруссии.....	57
1.3 Программно-методическое обеспечение процесса умственного воспитания детей в дошкольных учреждениях Белоруссии (1945–1970 гг.).....	85
<b>Глава II. Концептуальные основания взаимосвязи умственного и физического воспитания дошкольников</b> .....	110
2.1 Социокультурные предпосылки, обуславливающие развитие педагогической мысли в области умственного и физического воспитания детей до школы.....	110
2.2 Основные тенденции взаимосвязи умственного и физического воспитания.....	143
2.3 Общая цель и содержание умственного и физического воспитания детей дошкольного возраста.....	159
2.4 П.Ф. Лесгафт о взаимосвязи умственного и физического воспитания.....	173
<b>Глава III. Основные составляющие процесса взаимосвязи умственного и физического воспитания</b> .....	187
3.1 Содержательный и позиционно-оценочный параметры взаимосвязи умственного и физического воспитания.....	187
3.2 Взаимосвязь умственного и физического воспитания в программе и программных требованиях «Физическая культура – дошкольникам»	208
<b>Заключение</b> .....	224
<b>Список использованных источников</b> .....	231

МГТУ им. И.П.Шамякина

## ВВЕДЕНИЕ

Современный этап развития системы дошкольного образования характеризуется глубокими преобразованиями в организации, содержании, формах и методах умственного и физического воспитания детей до школы.

Однако воспитатели дошкольных учреждений, не имея соответствующей программы взаимосвязи умственного и физического воспитания в педагогическом процессе детского сада, вынуждены действовать интуитивно, без точных ориентиров, что приводит к снижению возможностей формирования у дошкольников двигательных навыков ориентировочно-исследовательской деятельности, роли умственной деятельности в физических упражнениях дошкольников.

Поэтому пересмотр и переосмысление парадигм взаимосвязи умственного и физического воспитания в сочетании с укреплением здоровья, развитием познавательной сферы детей вызваны глубоким пониманием того, что необходим поиск таких форм и методов названных видов воспитания, которые были бы направлены на нахождение оптимального варианта взаимосвязи умственного и физического воспитания дошкольников, степени и способов организации этого процесса, ориентированного на личностное своеобразие каждого ребенка.

На таком фоне более рельефно обозначаются проблемы интеграции процесса физического и умственного воспитания дошкольников.

Одна из них – проблема изучения условий и тенденций взаимосвязи умственного и физического воспитания. В результате исследований появились работы А.А. Антонова, А.И. Быкова, А.В. Запорожца, М.М. Кольцовой, М.М. Конторович, Е.Г. Леви-Шириной, Н.А. Метлова, А.И. Михайловой, Т.И. Осокиной, Д.Б. Хухлаевой и др., освещающие отдельные аспекты данной проблемы.

Вторая проблема – разработка социально-психологических механизмов и закономерностей взаимообусловленности умственного и физического воспитания. Ее отдельные аспекты рассматривались в работах Е.А. Покровского, Е.М. Дементьева, Л.С. Выготского, П.Ф. Лесгафта, А.Н. Леонтьева, А.В. Петровского, С.Л. Рубинштейна, Н.Н. Поддьякова, И.М. Сеченова, А.В. Запорожца, Е.А. Аркина, Л.И. Чулицкой, Д.Б. Эльконина и др.

Третья проблема – создание научно-методического обеспечения процесса взаимосвязи умственного и физического воспитания (идеи Е.Н. Вавиловой, Л.Д. Глазыриной, З.И. Ермаковой, Н.Т. Лебедевой, Е.А. Тереховой, А.Д. Удалой, Г.П. Юрко, В.Г. Фроловой и др.).

Для успешного решения названных проблем важно было поставить следующие задачи в теоретическом и экспериментальном поиске: 1) обосновать взаимосвязь умственного и физического воспитания на основе принципа их единения; 2) разработать структурно-иерархическую модель программно-методических документов по дошкольному

воспитанию; 3) раскрыть тенденции развития системы дошкольного воспитания и ее движущих факторов; 4) выявить современные педагогические технологии взаимосвязи умственного и физического воспитания детей дошкольного возраста в условиях инновационных образовательных процессов; 5) экспериментально проверить эффективность реализации педагогической технологии в практике дошкольных учреждений.

Проблема взаимосвязи умственного и физического воспитания была разработана на анализе педагогического опыта и результатах специальных исследований в социально-педагогическом аспекте, так как:

Умственное и физическое воспитание в мировой (в том числе отечественной) педагогике рассматриваются как важнейшие составные части, определяющие гармонически развитую личность.

Тесная взаимосвязь умственного и физического воспитания определяется, с одной стороны, единством цели и задач воспитания; с другой – единством социального и биологического в структуре личности и ее развитии.

Анализ исследований позволил выявить основные направления изменений содержания и характеристики взаимосвязи умственного и физического воспитания: научно-теоретическое (отражение в программах результатов исследований); научно-методическое (разработка методических указаний, пособий); идейно-политическое (усиление идеологической направленности); интеллектуально-познавательное (присутствие развивающего эффекта в содержании умственного и физического воспитания).

Комплексное же исследование проблемы во взаимосвязи философского, социально-психологического, педагогического аспектов показало, что изменения в содержании и характере взаимосвязи умственного и физического воспитания достигались в основном путем корректировки отдельных компонентов педагогического процесса, которые исследовались изолированно друг от друга.

И хотя эти изменения несли в себе резервы повышения эффективности взаимосвязи умственного и физического воспитания в дошкольных учреждениях, они не были вовремя поддержаны переработкой методических пособий и не смогли должным образом влиять на характер и содержание этой связи.

Поэтому решение проблемы взаимосвязи умственного и физического воспитания как в теории, так и в практике носило противоречивый характер, и было связано с тем, что: 1) по мере развития теории и практики умственного и физического воспитания обозначалась явная тенденция усиленного внимания к образовательной стороне названных видов воспитания; 2) сформированное содержание умственного и физического воспитания в программных документах ориентировало педагогов на унифицированный стандарт в воспитании и обучении дошкольников; 3) содержание умственного и физического воспитания, цель, преследуемая

в процессе обучения, в силу их ведущего положения во многом определяли сущность подготовки ребенка к школе.

Эти и другие процессы непосредственным образом повлияли на изменения в содержании взаимосвязи умственного и физического воспитания.

Основные направления изменений формировались с учетом разрешения противоречий, классически сложившихся в дошкольной практике воспитания.

Это противоречия между: а) идеей воспитания всесторонне развитой, гармоничной личности и возможностью ее осуществления в практике работы дошкольных учреждений; б) постепенной переориентацией воспитателей от абсолютизации активности детей до полной регламентации всех режимных моментов детского сада; в) автоматическим переносом в дошкольные учреждения форм и методов обучения начальной школы и организацией развивающей среды дошкольном учреждении.

Связи с этим новые целевые установки взаимосвязи умственного и физического воспитания потребовали: а) изменения формы общения с детьми (от авторитарного – к общению, ориентированному на личностное своеобразие каждого ребенка); б) обновления формы и содержания занятий (от фронтальных – к работе с небольшими подгруппами); в) выбора деятельности и ее формы (совместной со сверстниками или индивидуальной); г) преобразования предметной среды (в целях организации творческой деятельности и развития самостоятельности у детей).

Для нашего исследования было очень важно, что наряду со значительным влиянием двигательной активности на умственное развитие детей, темпы и гибкость совершенствования моторики детей в большей степени зависят от характера умственной деятельности (А.В. Кенеман, Т.И. Осокина).

В научных исследованиях умственная деятельность в процессе физического воспитания представлена как система умственных действий, которая протекает своеобразно, предусматривая реализацию таких задач как: 1) воспитание осмысленного отношения к физической культуре; 2) формирование двигательных навыков ориентировочно-исследовательской деятельности; 3) развитие познавательных способностей, качеств ума, творческого мышления, синтетического восприятия времени и пространства. Реализация названных задач в процессе физического воспитания связана с системой таких мероприятий, согласно которым формы познавательной активности детей закономерно изменяются в зависимости от содержания усвоенных знаний (П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.В. Кенеман, Т.И. Осокина и др.).

При этом определяющее значение для эффективности взаимосвязи умственного и физического воспитания имеет реализация возможностей

развития моторики дошкольников, осуществляющаяся в рамках развивающего обучения, которое обеспечит не только передачу готовых знаний, но и будет способствовать активизации умственной и двигательной деятельности (П.Я. Гальперин, М.П. Голощекина, Э.С. Вильчевская, А.В. Запорожец, М.М. Кольцов, Э.Я. Степаненка, Д.В. Хухлаева и др.). В этом плане первоочередное внимание в организации взаимосвязи умственного и физического воспитания необходимо было обратить на постановку задач комплексного изучения личности ребенка в онтогенезе, включая основные признаки физического и психического статуса.

Безусловно, перечисленные положения являются важными и значимыми для изучения проблемы взаимосвязи умственного и физического воспитания. Но необходимо отметить и такой факт, что в рамках дошкольной педагогики появились концепции, ориентированные на взаимосвязь умственного и физического воспитания:

– концепция эффективного воздействия физической культуры на развитие и воспитание ребенка, направленная на рациональное планирование активной двигательной деятельности детей (М.В. Антропов, С.И. Гальперин);

– концепция моделирующей зависимости умственного развития от физического состояния и настроения ребенка, направленная на положительное эмоциональное состояние, бодрое настроение, поддерживаемая правильной организацией жизни, интересами, впечатлениями (М.Ю. Кистяковская, В.П. Спирина);

– концепция формирования личности в процессе занятий физической культурой, предполагающая чередование умственной и физической деятельности (Л.И. Чулицкая);

– концепция физического воспитания, направленная на приобретение ребенком не только известной суммы отдельных навыков и умений, но и на развитие основных движений, формирование двигательных качеств: функции равновесия, координации, меткости, ловкости выполнения движений (Т.И. Осокина);

– концепция, направленная на расширение теоретических положений дошкольной педагогики, методики преподавания физического воспитания дошкольном учреждении, развитие субъектов образовательного процесса педагога и ребенка как личности, способного к сопереживанию, самопознанию и самоактуализации (Л.Д. Глазырина);

– концепция двигательной деятельности, которая способствует тесной взаимообусловленности двигательных функций, нервной системы и психического развития ребенка (Е.А. Тимофеева, Е.Н. Вавилова, А.В. Кенеман, И.А. Аршанский, Л.Д. Глазырина);

– концепция регулирующей деятельности, направленная на решение общеобразовательных задач в процессе физического воспитания и показывающая, что умственная работа на занятиях по физической

культуре содействует быстрому усвоению детьми изучаемого материала, а умения и навыки становятся прочными (А.В. Кенеман, Н.Р. Козленко, Д.В. Хухлаева, Т.И. Осокина).

Взаимодействие названных концепций формирует процесс взаимосвязи умственного и физического воспитания.

монографии в той или иной степени раскрыты все вышеперечисленные вопросы.

данном издании рассматриваются теоретико-методологические аспекты проблемы взаимосвязи умственного и физического воспитания, анализируются основные тенденции развития системы дошкольного воспитания, характерные и для развития проблемы взаимосвязи названных видов воспитания. Особое внимание уделяется изучению механизмов и закономерностей взаимообусловленности умственного и физического воспитания. Все эти вопросы рассматриваются автором в широком педагогическом аспекте.

Специальная глава монографии посвящена содержательному, позиционно-оценочному параметрам взаимосвязи умственного и физического воспитания, которые закономерно обусловлены, с одной стороны – единством цели и задач дошкольного воспитания, с другой – единством биологического, психического, социального в структуре личности и ее развитии.

Результаты опытно-экспериментальной работы отражены в третьей главе монографии, где большое внимание уделяется реализации специальных педагогических технологий в системе дошкольного воспитания. Показано, что необходимым условием сознательного выполнения ребенком двигательных действий является познавательный интерес, который проявляется в его эмоциональном отношении к умственному и физическому воспитанию. Раскрывается алгоритм взаимосвязи умственного и физического воспитания на основе принципа их единения.

Отдельные научные положения монографии явились исходным материалом для разработки системы методической работы по организации взаимосвязи умственного и физического воспитания детей в дошкольном учреждении.

Содержание монографии отражает уровень научных представлений об интегративном процессе физической подготовки и интеллектуального воспитания детей. При составлении монографии использовался анализ фактов истории развития теории и практики умственного и физического воспитания детей дошкольного возраста, данные социологических исследований современной ситуации в дошкольных учреждениях, анализ результатов проведенной опытно-экспериментальной работы, данные передового педагогического опыта.

## ГЛАВА I

### **РАЗРАБОТКА ПРОБЛЕМЫ УМСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В ИСТОРИИ ЗАРУБЕЖНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ**

#### **1.1 Эволюция взглядов на проблему умственного воспитания детей до школы**

Известные в педагогике концепции всегда обобщали накопленный семейный и общественный опыт об умственном воспитании детей до школы и отражали характер взаимодействия теории и практики воспитания малолетних детей в целом.

В прогрессивном наследии общественной и педагогической мысли видное место занимают идеи об умственном воспитании детей до школы, заявившие о себе уже в древнейшие времена. Они предшествовали научным взглядам на природу этой проблемы, развиваясь в тесной и неразрывной связи с историей развития общества.

Анализ литературных источников дает возможность выделить определенные этапы в истории развития проблемы умственного воспитания детей до школы.

Наиболее систематизированные известия о том, как необходимо осуществлять умственное воспитание детей до школы, были сделаны известным древнеримским оратором, теоретиком ораторского искусства, педагогом *М.Ф. Квинтилианом* (42–118 г.г. н. э.).

М. Фабий Квинтилиан родился около 42 года н. э. в небольшом городе Калагуррисе, в Испании, но всю свою жизнь провел в Риме, где его отец имел риторическую школу. Детство Квинтилиана прошло в той социальной среде, которая определила в будущем, круг его педагогических интересов.

Следует заметить, что дидактические указания М.Ф. Квинтилиана, сформулированные им много лет тому назад, представляют собой более или менее законченную общепедагогическую систему, некоторые аспекты которой остались актуальными и в наши дни. Главной и основной целью его педагогической концепции являлось воспитание будущего оратора.

В труде М.Ф. Квинтилиана «Наставление оратору» (в первой книге трактата) нашли отражение прогрессивные идеи древнегреческих и римских философов о гуманном отношении к детям, развитии их природных умственных способностей с учетом индивидуальных особенностей.

Он начинает свой трактат такими словами: «Отец, когда родится у него сын, должен возложить на него добрые упования», а в VII главе первой книги добавляет: «природа не мешает быть совершенным оратором, низко и постыдно не надеяться достигнуть невозможного» [102, с. 443].

Подчеркивая своеобразие обучения детей до школы, М.Ф. Квинтилиан считал, что путь будущего оратора определяют два фактора: природные данные и соответствующее воспитание, которыми можно достигнуть многого; что поэтами рождаются, а ораторами становятся, следовательно, первой ступенью подготовки будущего оратора должно стать домашнее обучение. Искусство обучения оратора, – как замечал М.Ф. Квинтилиан, – требует знания многих наук, поэтому в программу первоначального обучения педагог включал ряд предметов, на первом месте которых стояли грамматика и стиль, мораль, начала математики, музыка.

Обращает на себя внимание уважительное отношение взглядов М.Ф. Квинтилиана на природу человека в общей системе античного мировоззрения. «Мы несправедливо жалуемся, – писал он, – будто бы природа весьма немногим людям дала нужную способность к наукам и будто бы большею частью напрасно и труд и время тратятся над простыми умами. Напротив, найдем немало число и острых, и восприимчивых. Это есть нечто врожденное в человеке: как от природы дано птицам летать, коням ристать, диким зверям быть свирепыми, так нам достались в особый удел разум и понятливость» [102, с. 442].

М.Ф. Квинтилиан внес достойный вклад в понимание вопроса о роли природы человека в его развитии. Он полагал, что в самой природе человека заложена необходимость его дальнейшего обучения – «понятливость». А дети, не способные к учению, – по его мнению, – являются редким исключением подобно физической уродливости; воспитание со стороны взрослых и прилежание при выполнении упражнений со стороны детей способствует развитию того, что дано человеку уже при его появлении на свет, с первых дней жизни [102, с. 442].

Продолжая линию Аристотеля, Квинтилиан предлагает глубоко оригинальное, а главное – жизненное (в условиях своего времени) решение проблемы подготовки детей к школе, и времени начала их обучения. По его убеждению, начинать подготовку детей к школе необходимо в возрасте от пяти до семи лет, потому что, ребенок этого возраста очень восприимчив и может долгое время удерживать в памяти то, что он приобрел ранее. «Некоторые думают, что не следует начинать учить детей раньше семилетнего возраста, так как, по их мнению, до этого времени ни способности, ни физические силы детей не позволяют еще заниматься учением. Зачем же в ожидании семилетнего возраста пренебрегать

выгодой, какова бы она ни была? Правда, в таком раннем возрасте он немногому научится, однако чему-нибудь все больше научится в тот год, когда ему следовало бы учиться и этому немногому. Таким образом, он год от года будет приобретать познания и достигнет желаемого успеха;

«сколько выиграется в детстве, столько сбережется для юношества» [77, с. 97–98].

Эти положения явились основополагающими в развитии идеи М.Ф. Квинтилиана о систематическом обучении детей до школы. Практическое обучение разговорной речи М.Ф. Квинтилиан предлагал начинать с обучения на двух языках (греческом и латинском). По его убеждению, малолетние дети должны овладеть двумя языками: начатками латинской грамоты и частично греческой грамматикой (предлагалось начинать с иностранного языка, поскольку, в таком случае легче усваиваются правила родного языка). «Ребенок еще до семи лет должен овладеть практически двумя языками – греческим и латинским, при этом обучение греческому должно предшествовать обучению латинскому (науки перешли к нам на греческом, с греческого и должно начинать)» [102, с. 446].

Большое значение М.Ф. Квинтилиан придавал развитию речи ребенка. Для этой цели он рекомендовал включать в работу над развитием речи дидактические методы, с помощью которых у ребенка будет развиваться чувство художественного слова, хорошая дикция, ритмика,

интонация, вырабатываться выразительность речи и мимика, и лучшим средством для воспитания этих качеств, по его мнению, было изучение языка и музыки. А для первоначального чтения и письма предлагал использовать материал «не случайного характера, а изречения великих людей и стихотворения доступные детям». Значительный интерес для современной дидактики имеют и методические указания М.Ф. Квинтилиана по разучиванию стихотворений детьми: стихотворение прочитывается целиком, затем его разбивают на логические части и заучивают эти части, в заключении оно декламируется.

Представляется весьма убедительным утверждение М.Ф. Квинтилиана, о том, что процесс воспитания и обучения детей должен протекать в неразрывном единстве развития природных способностей и условий воспитания их в семье. Только в органическом сочетании этих условий возможно, по утверждению педагога, чтобы воспитание протекало планомерно, систематически доставляя при этом ребенку радость. «Учение должно быть для него забавой; надобно поощрять его то просьбами, то похвалами, доводить его до того, чтобы он радовался, когда что-нибудь выучит; чтобы завидовал, когда станут учить другого, если сам вздумает полениться; чтобы соревновался в успехах со своими сверстниками и часто считал себя победителем, для чего не лишни и награды, которые для этого возраста бывают, заманчивы» [102, с. 446].

Эти доводы М.Ф. Квинтилиан сопровождает положением о том, что ребенка нельзя принуждать к учению и требовать от него полного прилежания, «чтобы ребенок не возненавидел ученья, которое полюбить не имел еще времени; и чтобы, испытав однажды горечь, не отравился бы ею и в зрелые годы» [102, с. 446].

Определенный интерес представляют и высказывания Квинтилиана о том, что «для начала [изучения] всякой науки нужна одна память, которой дети одарены в высочайшей степени» [102, с. 447]. По мнению М.Ф. Квинтилиана благоразумный наставник, прежде всего, должен узнать свойства ума и характер поручаемого ему ученика. «Первым и основным признаком «ума» малолетних детей он считал память, которая должна проявляться в двух свойствах: быстрой и легкой восприимчивости и долгом удержании приобретенного. Вторым признаком будущего «ума» раннее развитие в ребенке стремлений к подражанию, в котором обнаруживается «острота» и «переимчивость» [102, с. 443].

Придавая исключительное значение развитию речи, совершенствованию памяти и способностей малолетних детей, М.Ф. Квинтилиан в условиях, когда эти вопросы не были предметом даже поверхностного изучения, обосновал оригинальный подход к решению проблемы умственного воспитания детей на родном языке. Его идея о воспитании детей с ранних лет на родном (материнском) языке имела особую ценность для дальнейшего развития теории и практики умственного воспитания.

В истории развития педагогической мысли об умственном воспитании детей до школы М.Ф. Квинтилиан занимает одно из важных мест как педагог, который впервые поднял проблему воспитания и обучения детей с ранних лет на родном языке и заложивший основы дошкольной дидактики. Его педагогические идеи оказали значительное влияние на поступательное развитие проблемы умственного воспитания детей до школы на многие века вперед.

На протяжении XVII–XIX вв. происходит активное развитие проблемы умственного воспитания детей до школы. В это время во всех странах, как явствует история, появляются педагогические теории, занявшие достойную нишу в сокровищнице национальных культур

получившие должное признание со стороны общественности. «Наука о воспитании, – писал В. Измайлов, – есть наука счастья, как для человека, особенно, так и для поколений вообще. Опыты всех времен, и летописи всех народов доказывают его влияние на судьбу человечества. Славные школы Сократа и бессмертные уставы Ликургов обогатили Грецию славою добродетелями. Рим победил Вселенную общей любовью к Отечеству.... Никогда польза умственного образования не могла быть так чувствительна как ныне, когда свежи еще в памяти бедствия полу – просвещения» [118, с. 5–6].

В числе ярких, талантливых, педагогов создававших оригинальную систему умственного воспитания детей до школы, мы обязаны упомянуть Я.А. Коменского.

Основоположник национальной славянской школы в Чехии, Я.А. Коменский (1592–1670), в своем знаменитом труде «Великая дидактика», в главе «Материнская школа» впервые разработал руководство по умственному воспитанию детей с ранних лет до поступления в школу. Считая при этом, что для развития ума ребенка необходимо, в первую очередь развивать родной язык и руку. Для чего предлагал обучать детей риторике, грамматике и поэтике. Грамматика для первых шести лет, по Коменскому, будет состоять в том, чтобы ребенок мог назвать столько вещей, сколько их знает, смог выразить это пока даже с ошибками, но ясно, отчетливо, и понятно. Риторика учит пользоваться естественными жестами, а также в том, чтобы «подражать тропам

фигурам», которые они слышат. Начало поэтики будет заключаться в том, чтобы заучить наизусть несколько стихов или рифм. Из области естествознания ребенок должен узнать, что такое огонь, воздух, вода, земля, дождь, снег, свинец, и т. д.; из области астрономии он должен узнать, что называется небом, солнцем, луной, звездами; из географии – место, где он родился и где живет; из истории – запомнить, что произошло вчера, в прошлом году и т. д.; из оптики – что такое тьма, что такое свет

различия некоторых более употребляемых цветов, а также их названия; основами арифметики будет, если ребенок будет знать, что такое много и что такое мало, и будет уметь считать до 20 или до 60, и будет понимать, что такое число четное и нечетное, а также, что  $3$  более  $2$ ,  $3$  и  $1 = 4$  и пр. [135, с. 50].

Так, Я.А. Коменский представлял содержание образования в материнской школе, которое должно проходить на родном языке. Свою педагогику он построил на основе прогрессивных, сенсуалистических взглядов, демократических устремлений, передового педагогического опыта его времени. Исследователи взглядов Я.А. Коменского отмечают, что он был одним из первых педагогов кто занимался разработкой вопросов умственного воспитания детей до школы.

В своей программе педагог особое внимание уделял развитию у детей умения грамотно говорить на родном языке, отвечать на поставленные вопросы. Он считал, что детей нужно не только учить «знать», но и «действовать и говорить». Очень актуальны на сегодняшний день указания Я.А. Коменского по развитию речи малолетних детей. «Две особенности решительно отличают человека от животных: разум и речь; разум нужен человеку для самого себя, – отмечал Я.А. Коменский, – а речь – для ближнего. Поэтому нужно прилагать одинаковую заботу к тому и другому, чтобы ум, и язык были у человека как можно более развиты и усовершенствованы [136, с. 232].

Формулируя основные положения программы, Я.А. Коменский ставил цель – обеспечить легкое и основательное, прочное, систематическое и посильное усвоение знаний детьми до школы.

К разработке программы умственного воспитания дошкольников педагог подходил с позиций реализма в определении объема ее содержания при восприятии ребенком чувственного мира, а также методов и приемов его познания. Содержание умственного воспитания он тесно связывал с принципами наглядности, народности, системности, последовательности обучения, которые носили развивающий характер, позволяющий формировать у детей начатки правильного миропонимания. При этом основная задача в области умственного воспитания, по его убеждению, должна состоять в том, чтобы способствовать накоплению детьми с помощью органов чувств как можно большего запаса конкретных представлений об окружающем мире, развивать их мышление, и речь, с тем, чтобы подготовить их к дальнейшему систематическому обучению в школе. Я.А. Коменский полагал, что основой познания и обучения является чувственный опыт, считая при этом, что «ничего нет интеллекте, чего бы не было прежде в ощущениях» [136, с. 232].

предисловии к своей знаменитой книге «Мир чувственных вещей картинках» (1654 г.). Я.А. Коменский отмечал, что «... мы не можем ни действовать, ни говорить разумно, если предварительно не поймем правильно ни того, что нужно делать, ни того, чем нужно говорить. В нашем разуме нет ничего такого, чего бы раньше не было в чувствах. Таким образом, старательно упражняя чувства в области правильного восприятия различий, существующих между предметами, мы положим основание и для мудрости, и для всего мудрого красноречия, и для всех разумных жизненных действий» [136, с. 232].

В многочисленных трудах Я.А. Коменского ребенок рассматривается как часть природы, и развитие его идет сообразно ее естественным законам, поэтому и воспитание, утверждал педагог должно идти в соответствии с природой человека, поэтому все педагогические средства должны быть природосообразными. Природосообразным, по Коменскому, является только такое воспитание, которое строится с учетом возрастных особенностей детей.

Положения Я.А. Коменского о воспитании и обучении детей, изложенные в главе «Материнская школа», представляют оригинальную систему умственного воспитания дошкольников. Обобщив передовой для той эпохи опыт воспитания и обучения, Я.А. Коменский впервые научно разработал тщательно продуманную и четко организованную систему работы с маленькими детьми в соответствии с их возрастными возможностями.

XVII век стал веком небывалого для предшествующей истории взлета человеческого духа в самых разнообразных областях его

проявления (не только в Англии, но и в континентальной Европе). «Его по праву называют веком «Просвещения», – писал историк Г.А. Заиченко [107, с. 4–5].

Миронов В.Б. ознаменовал XVII в. веком «повышенного роста интереса к «проблеме ребенка» во всех сферах культуры, появлением «нового образа детства», более четким хронологическим и содержательным разграничением детского и взрослого мира и, что особенно важно, признанием за детством своей, особой автономной социально – психологической ценности. И.С. Кон в книге «Ребенок и общество» (1988) отмечает, что особый интерес у просветителей в этот период вызывает ребенок как объект воспитания. Это нашло отражение в возникновении специальной детской литературы, преследующей издательские и дидактические цели. Только в Англии между 1750

1814 гг. было выпущено около 2400 названий такого рода книг. Детские юношеские годы занимают все большее место в просветительских автобиографиях и «романах воспитания». Детство и отрочество изображаются в них как наиважнейший период, период становления формирования личности героя» [187, с. 22].

одним из видных представителей этого времени по праву можно назвать выдающегося английского философа и просветителя, основоположника материалистического сенсуализма Дж. Локка (1632–1704). «Современниками Локка были и такие ученые, как Галилей, Бойль, Ньютон, и такие философы как Декарт, Гоббс, Спиноза, Лейбниц, композиторы Гендель и Бах, писатели Мольер и Свифт. В этом столетии человеческий гений воплотился в полотнах Рубенса и Рембрандта,

скрипках Страдивари. Создание первого барометра (1642), основание королевского общества (1662) и Гринвичской обсерватории (1675) также приходится на годы жизни Локка. Могучая поступь духовного обновления

XVII в. всегда привлекала и будет привлекать пытливую мысль потомков ... Локку было суждено внести большой вклад в теоретическое обоснование того духа свободомыслия, который церковь стремилась похоронить в казематах инквизиции» [107, с. 4–5].

В своем главном труде «Опыт о человеческом разуме» (1690) он подверг критике теорию «врожденных идей» и выдвинул положение решающем значении воспитания в формировании личности. «Положение существования врожденных человеку идей и принципов представляло собой идеалистическое решение вопроса об источнике человеческих знаний, оно было связано с убеждением, что эти идеи и принципы каким – то образом запечатлены в человеческом разуме духовным началом, богом» [107, с. 21].

Историческая заслуга Дж. Локка, по утверждению Г.А. Заиченко, состоит в том, что он выступил решительным противником не какой-то отдельной, а любой теории врожденных идей. И далее «... новым

радикальным шагом Локка в опровержении схоластической метафизики по сравнению с Бэконом, Гоббсом и Гассенди было то, что критика теории врожденных идей составляет у него органическую, неотъемлемую часть материалистической антиметафизической теоретико-познавательной системы. Такая система, исходным принципом которой было положение о происхождении знаний из чувственного опыта, никем не была развита до Локка» [107, с. 27].

Формулируя положения о проблеме происхождения идей Дж. Локк отмечает: «Если спросят, когда же человек начинает иметь идеи, то верный ответ, на мой взгляд, будет: «Когда он впервые получает ощущения». Так как оказывается, что в душе не бывает идей до доставления их чувствами, то я полагаю, что идеи в разуме (*understanding*) одновременно с ощущением, т. е. с таким впечатлением или движением в какой-нибудь части нашего тела, которое производит в разуме некоторое восприятие. Этими – то впечатлениями, произведенными на наши чувства внешними объектами, впервые, кажется, занимается душа в деятельности, называемой нами восприятием, воспоминанием, размышлением, рассуждением и т. д.» [177, с. 167–168].

Изначально, до соприкосновения с материальным миром, человеческая душа, по Локку, – «белая бумага без всяких идей», а чувственный опыт – источник знаний о материальном мире, постольку его теоретически-познавательная позиция – материализм [107, с. 48].

В своем фундаментальном педагогическом сочинении «Некоторые мысли о воспитании» (1693), Дж. Локк изложил основы содержания методов и приемов индивидуального и семейного воспитания джентльмена. Умственное воспитание, – по его убеждению, должно закладываться в семье, но не в школе, «настоящий джентльмен воспитывается дома», – утверждал он. Подчеркивая при этом, что у детей необходимо развивать любопытство, любознательность, из которых впоследствии «вырастет стремление к знаниям», и важную роль в этом Дж. Локк отводил детским вопросам. «Любопытство у детей есть не что иное, как влечение к знанию; оно должно быть, поэтому поощряемо не только как хороший симптом, но и как великое орудие, данное им природой для устранения невежества, с которым они родились и которое при отсутствии этой деятельной пытливости, сделало бы их тупыми бесполезными созданиями» [178, с.139–140].

вопросам задаваемым детям, он предъявлял особые требования, считая, что взрослые должны отчетливо представлять сущность и содержание предлагаемого детям вопроса «...обращайте внимание на то, что в данном случае по существу интересуется ребенка, а не на слова, которыми он это выражает; и если вы будете удовлетворять его любознательность, вы будете видеть, как расширяются его мысли, вы убедитесь, насколько высоко можно, отвечая на его вопросы, поднять его,

насколько выше, чем вы, может быть, воображаете. Ибо знание так же приятно для ума, как свет для глаз. Помимо того, нужно давать детям серьезные ответы на вопросы и обогащать их ум сведениями, которые их в данный момент интересуют, как что-то им действительно нужное, необходимо применять еще кое-какие специальные приемы поощрения» [178, с. 139–140].

В программу умственного воспитания джентльмена Дж. Локк включал выработку таких необходимых деловому человеку качеств, как: добродетель, разум и умелое ведение своих дел. «Искусный в ведении своих дел человек гораздо предпочтительнее, чем великий ученый, не обладающий указанными качествами, – отмечал он. В программу должно также было входить и обучение джентльмена чтению, письму, рисованию, родному языку, французскому и латинскому языку (но латынь не для всех; для тех, кто будет заниматься торговыми делами, сельским хозяйством, этот язык не нужен), географии, арифметике, геометрии, астрономии, этике, а также будущий джентльмен должен был знать основные сведения по истории и законоведению, обучен бухгалтерии, верховой езде и танцам» [178, с. 139–140].

Эта программа в эпоху, когда жил Дж. Локк стала своеобразным «прорывом» в воспитании и обучении детей до школы. Его идеи об умственном воспитании джентльмена были использованы в разных странах мира, но в силу объективных причин не получили должного распространения в воспитательных учреждениях нашей страны. Большое влияние концепция Дж. Локка оказала на передовые педагогические идеи XVIII–XIX веков.

Нельзя не сказать, что проблема исторического развития умственного воспитания активно развивалась на протяжении XVII – н. XIX в.в. Однако ее судьба прослеживается в трудах как зарубежных, так и отечественных педагогов.

Значительный след в развитии идей об умственном воспитании детей до школы оставил известный швейцарский педагог *И.Г. Песталоцци* (1746–1827), который в основу самостоятельности маленьких детей положил активность органов внешних чувств. Задачу воспитания в дошкольном возрасте И.Г. Песталоцци видел в том, чтобы вести ребенка к пониманию окружающей жизни, к любви и содействовать саморазвитию ребенка через организацию активной деятельности, развивая его умственные способности. Обеспечить гармоничное развитие ребенка в полном согласии с природой И.Г. Песталоцци рассчитывал посредством разработанной им теории элементарного образования, которая включала: умственное, нравственное, трудовое и физическое воспитание.

В основе теории умственного воспитания детей до школы лежит требование И.Г. Песталоцци о систематизации круга первоначальных представлений и знаний ребенка, постепенного и последовательного

перехода от простейших элементарных знаний к все более сложным. Идею о развитии умственных сил и способностей ребенка И.Г. Песталоцци, связывал с идеей о развитии в процессе обучения способностей детей и подготовке их к деятельности, и значительной роли матери в развитии ребенка. «Ни в самом начале обучения, ни при применении всех последующих познавательных средств не представляю на волю случая того, что природа, окружающая обстановка и материнская любовь предоставляют чувствам ребенка, начиная с его младенческого возраста; я сделал все для того, чтобы избегая случайного, уже в этом возрасте дать ребенку возможность воспринять при помощи его чувств самое существенное из всех познаний, основанных на наблюдении, и сделать это осознанное впечатление неизгладимым» [223, с. 337].

Осуществлять умственное воспитание малолетних детей И.Г. Песталоцци стремился посредством системы специально подобранных и последовательно проводимых упражнений, которые по его убеждению, развивают интеллектуальные силы и способности детей. Взгляды И.Г. Песталоцци на умственное воспитание детей до школы определяются, прежде всего, его гносеологической концепцией (процесс познания всегда начинается с чувственных восприятий, которые затем перерабатываются сознанием при помощи априорных идей). Опираясь на положения теории элементарного образования, И.Г. Песталоцци выдвигает требование воспитывающего обучения и обучения первых лет жизни ребенка. «Час рождения есть первый час обучения», – пояснял педагог.

По Песталоцци, познание окружающего мира ребенком должно происходить посредством обучения, которое сможет обеспечить переход детьми от незнания к знанию. «Нужно сделать для ребенка, – говорил он, – насколько это возможно, определенными правильными и обширными первоначальными впечатлениями, полученными при первом восприятии самых важных предметов нашего познания» [223, с. 349–350].

Обучение должно идти, по его мнению, в строгой последовательности. Ребенку следует давать лишь то, к чему он вполне подготовлен, но не следует преподносить ему то, с чем он не может справиться. Необходимо наряду с умением мыслить развивать у детей и практические навыки. Овладение знаниями без умения пользоваться ими является, по справедливому утверждению И.Г. Песталоцци, большим пороком.

Стремясь упростить процесс обучения (для того, чтобы методикой элементарного обучения могла пользоваться любая мать), И.Г. Песталоцци установил, что существуют простейшие элементы всякого знания, благодаря которым человек познает окружающий мир. Этими простейшими элементами, по убеждению педагога, являлись три основных элемента: форма, число, язык: «Если, с одной стороны, знание формы

и числа должно предшествовать знанию языка и это последнее отчасти должно проистекать из первых двух, то, напротив, успех в изучении языка достигается быстрее, чем в искусстве наблюдения и арифметики. Собственно, впечатление от наблюдения формы и числа предшествует способности говорить; напротив искусство наблюдения и арифметики следует за искусством говорить» [223, с. 340].

Раскрывая методику обучения детей родному языку, он придерживался мнения о том, что начинать обучение надо со звуков, их сочетания, что вначале у ребенка должна развиваться устная речь, и только после этого надо приступать к обучению чтению. При этом важнейшей основой обучения И.Г. Песталоцци считал наглядность, использование которой в процессе обучения малолетних детей дает возможность эффективно развивать речь, логическое мышление ребенка, объективные представления об окружающей действительности.

Несомненной заслугой И.Г. Песталоцци в области умственного воспитания детей до школы, несмотря на то, что он психологизировал данный процесс (во многих случаях допускал переоценку механических упражнений в развитии мышления ребенка), являются его идеи о: 1) развитии в процессе систематического, планомерного обучения умственных способностей детей и подготовке их к деятельности; 2) формировании математических представлений у детей дошкольного возраста; 3) обучении детей на родном (материнском) языке; 4) роли семейного воспитания в гармоническом развитии ребенка; 5) взаимосвязи умственного, нравственного, трудового и физического воспитания. Перед воспитанием И.Г. Песталоцци выдвинул задачу, которая является актуальной и на сегодняшний день – гармонично развивать природные силы и способности ребенка. Но в силу исторических условий он не сумел на практике решить вопрос о единстве содержания знаний и развитии умственных сил ребенка. Но идея развивающего начального обучения, выдвинутая И.Г. Песталоцци, оказала, несомненно, положительное влияние на дальнейшее развитие передовой педагогической теории и практики дошкольного воспитания. «В области умственного воспитания Песталоцци принадлежат два чрезвычайно важных положения, во многом определивших его значение в истории педагогики. Первым было доказательство и пропаганда необходимости широчайшего применения наглядности в процессе обучения. Исходным моментом познания И.Г. Песталоцци считал чувственное восприятие и настаивал на необходимости формировать у детей культуру наблюдения. Число, форма и слово (название) характерны для всех предметов, являются самыми простыми элементами, поэтому ребенка следует прежде всего научить считать, измерять и говорить. Песталоцци разработал методику первоначального обучения детей родному языку, счету и измерению, упростив ее так, что любая крестьянка могла ею воспользоваться

в занятиях со своими детьми. Предложенные им разнообразные дидактические материалы получили впоследствии широкое распространение. Другим важным положением Песталоцци была идея о развивающем обучении, т. е. таком построении процесса учения, которое ведет не только к накоплению сведений, но и развитию способностей детей, готовит их к будущей самостоятельной деятельности. Эта идея оказалась весьма плодотворной и получила дальнейшее развитие в трудах многих педагогов» [325, с. 100].

условиях социально-экономических преобразований в конце XVIII – начале XIX века воспитание детей до школы становится специальной функцией общества – возникают учреждения для воспитания маленьких детей: первый детский сад в Англии был открыт в Лондоне в 1873 г. как частное учреждение. В 1904 году в Бирмингеме открылся первый народный детский сад, который в 1917 году получил название «школа сад». В США первый детский сад открылся во второй половине XIX века. В 60-е годы в России первые детские сады были частными, платными и недоступными для бедных людей. «Первый платный детский сад был открыт в Гельсингфорсе в 1859 г. Седмиградским, второй в Петербурге в 1863 г. женой профессора Петербургского университета С.А. Люгебиль, третий – в Гельсингфорсе в 1863 г., четвертый – в Петербурге в 1866 г. редактором журнала «Детский сад» А.С. Симонович. С 1866 по 1870 г. было открыто еще несколько платных детских садов частными лицами в Воронеже, Иркутске, Смоленске, Москве, Петербурге, Тбилиси. Платные детские сады очень медленно открывались и в последующие годы. Организация и направление воспитательной работы в первых детских садах в России были различными. В отдельных детских садах применялась система Фребеля. Такие детские сады открывались чаще всего немками, жившими в России, или русскими педагогами, окончившими курсы при женских учительских семинариях в Германии, а также лицами, изучившими практику работы немецких фребелевских детских садов. В других детских садах воспитательницы искали новые пути работы, исходя из критики системы дошкольного воспитания Фребеля и фребелевских детских садов, взяв за основу идеи К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого и других русских педагогов» [325]. В 1802 году был открыт воспитательный детский дом в Могилеве. В 1804 году в Гродно, в 1808 году в Витебске.

Важно подчеркнуть, что во второй половине XIX века во многих странах утверждается система *Ф. Фребеля* (1782–1852), который являясь учеником и последователем педагогической системы И.Г. Песталоцци, впервые выделил дошкольную педагогику в самостоятельную отрасль педагогического знания, разработал и обосновал методику умственного и физического воспитания в дошкольном учреждении. Он первый открыл в 1837 г. в Кейльгау самое демократическое дошкольное учреждение,

поэтически назвав его детским садом (1840). Прусское правительство, увидя в нем крамольные «социалистические начала», вскоре наложило запрет на это безвинное детское учреждение, не разрешало долгие годы открывать детские сады по системе воспитания Ф. Фребеля. Большой заслугой немецкого педагога-ученого является то, что он организовал в детском саду воспитательную работу с маленькими детьми (3–7 лет) на принципах самодеятельности, культуро- и природосообразности. Он собрал более ста произведений из немецкого устного народного творчества

– песен, танцев, народных игр, глубоко и полно выразивших национальный колорит культуры, языка и быта немецкого народа. При необходимости сам обрабатывал фольклорные произведения, сочиняя к ним музыку и слова. Ему удалось сделать фольклор своего народа главным источником и средством воспитания малолетних детей. Из учения И.Г. Песталоцци, Ф. Фребель заимствовал идею наглядности воспитания и обучения.

Следует отметить, что для развития природных способностей ребенка он рекомендовал широко использовать «Дары» (пособие для развития строительных навыков в единстве с познанием формы, величины, размеров, пространственных отношений).

Это пособие включало шесть «даров»: первый дар – шесть цветных шерстяных мячиков – предназначался для восприятия, узнавания цвета, ориентации в различных направлениях; второй дар – деревянный шар, цилиндр, куб – знакомство с формой, весом, твердостью тела; третий – деревянный куб, разделенный на восемь одинаковых кубиков – ознакомление с понятием числа, целого и части, обучение счету, конструированию; четвертый – восемь кирпичиков из дерева – познание правил равновесия, устойчивости, тяжести; пятый дар – двадцать семь кубиков, из них двадцать один целый, три разделены по диагонали, образуя шесть призм, еще три разделены на четыре призмы каждый, всего тридцать девять тел – предназначен для развития творческих способностей (построение фасада дома, римского водопровода и т. п.); шестой дар аналогичен пятому и включает двадцать семь деревянных кирпичиков. Из них двадцать один целый, три разделены пополам (поперек), три разделены вдоль, всего тридцать три бруска.

Ф. Фребель был глубоко убежден, что соединение «дара», игры, пения, танца или рассказа с действиями ребенка и игрой с шаром с кубом – это своего рода воплощение «формы жизни, красоты и познания, соответствующие преимущественно в шаре – чувству и характеру, в кубике – мысли и уму» [12, с. 22].

Использование «даров» полагал он, поможет развитию у детей не только строительных навыков, но и будет способствовать развитию речи ребенка в разнообразных видах деятельности, а «дары», являющиеся

основополагающими в умственном и физическом воспитании детей до школы создадут лишь условия для игровой деятельности.

Исходя из принципов самодеятельности, культуру-и природосообразности, Ф. Фребель организовал в детском саду игры-занятия, сопровождая их песнями, танцами, народными играми из устного народного творчества. Фольклор, ручной труд и природу он сделал главным источником и средством умственного воспитания детей в детском саду.

Педагог отмечал, что воспитание должно руководить самораскрытием ребенка, которое невозможно без внешних воздействий, поэтому и необходимы разнообразные внешние средства, способствующие развитию внутренних тенденций и влечений ребенка.

В основе педагогической теории Ф. Фребеля лежит: а) понимание развития как непрерывного процесса раскрытия божественной сущности человека; его влечений, инстинктов в творческой самодеятельности (речи, играх, изобразительной деятельности, строительстве); б) понимание познания как процесса пробуждения дремлющих внутренних сил путем сенсорного опыта, движений. В этом плане педагогическая теория Ф. Фребеля заслуживает внимания педагогов, психологов, однако ей присуща ярко выраженная религиозная направленность, что было характерно для эпохи, в которой жил Ф. Фребель.

Большой заслугой педагога в проблематике умственного воспитания детей до школы явилась и постановка вопроса о детских играх как «высшей ступени детского развития». Придавая особое значение детским играм, Ф. Фребель разработал методику организации и проведения подвижных игр, обосновал идею об использовании в педагогическом процессе детского сада дидактических игр, в которых обучение связывалось с игрой (игры для обучения грамоте, на различение и распознавание цвета, формы и т. п.). Иными словами, он широко использовал игру как одно из средств умственного воспитания, полагая, что игра не только тренирует волю, создает предпосылки нравственного развития ребенка, но и содействует развитию внешних чувств и природных задатков ребенка.

Ф. Фребель считал, что ребенок от природы наделен четырьмя инстинктами: деятельности, познания, художественным и религиозным. Отсюда и процесс саморазвития ребенка он понимал, как выявление в ребенке божественного начала.

Теория Ф. Фребеля хотя и была ограничена рамками идеалистической философии, но впервые явилась целостной методически аргументированной системой умственного воспитания детей до школы, оснащенной пособиями и включающей: теорию развития речи, детской игры, методику изобразительной деятельности и трудовых занятий, методику развития строительных навыков в единстве с познанием формы,

величины, размеров, пространственных отношений и числа. Эта теория отвечала на вопрос о том, что необходимо «делать» для развития природных способностей ребенка.

Главные положения своей теории Ф. Фребель изложил в книге «Воспитание человека» (1826 г.). В 1843 г. опубликовал «Материнские и ласкательные песни», в 1844 г. под его редакцией вышли «Сто песен к играм в мяч, практиковавшимся в детском саду в Бланкенбурге». После смерти Ф. Фребеля была составлена из издававшихся им периодических журналов («Воскресный листок» и др.) книга «Детский сад».

Следует заметить, что многие педагоги, общественные деятели видели много положительного в системе Ф. Фребеля (организация детского сада, внимательное отношение к деятельности детей в детском саду, определенная система и последовательность в обучении и играх, создание специального дидактического материала). Но, вместе с тем, они подвергали критике эту систему за мистицизм, искусственность, чрезмерную систематизацию, формалистический характер занятий.

Теория Ф. Фребеля впервые в истории дошкольной педагогики явилась целостной, методически разработанной и оснащенной пособиями разнообразного содержания воспитания и обучения дошкольников. Наряду с распространением системы Ф. Фребеля (признания ее достоинств и критикой излишней регламентации деятельности ребенка и воспитателя), появляются идеи и системы, оказавшие значительное влияние на дальнейшее развитие проблемы умственного воспитания детей до школы. Педагогическая деятельность Ф. Фребеля заложила основы сенсорного воспитания, которые получили свое дальнейшее развитие в трудах О. Декроли и М. Монтессори и оказала значительное влияние на развитие дошкольной педагогики в России.

Дошкольная педагогика в конце XIX – начале XX в. характеризуется интенсивным развитием теоретической и практической мысли по вопросам умственного воспитания детей до школы. История свидетельствует, что основной акцент в разработке названной проблемы всегда ставился на признании ценности ребенка как личности, его прав на свободу, счастье, социальную защиту, на развитие и проявление его способностей, индивидуальности.

В логике рассматриваемой проблемы особый интерес для нас представляет педагогическое наследие *М. Монтессори*.

В конце 90-х г.г. XIX в. Мария Монтессори (1879–1952), начав занятия с умственно отсталыми детьми, блестяще использовала приемы и методы выдающихся дефектологов (Э. Итара и Э. Сечена), а затем применила их для работы по обучению обычных детей.

Работая в детской психиатрической клинике, М. Монтессори важным компонентом умственного и физического воспитания считала

необходимость свободного развития деятельности тела и ритмических упражнений, а также способность управлять движениями мускулов.

Педагогика М. Монтессори возникла как система, альтернативная царившей в начале XX века педагогике муштры, и была основана на идее способности ребенка к самостоятельному развитию. Реализация данной идеи предполагала создание специальной педагогической среды, которая является одним из стимулов саморазвития ребенка. А воспитатель, по ее глубокому убеждению, представляет собой связующий элемент между ребенком и подготовительной воспитывающей средой, в которой ребенок действует и развивается с помощью специально подобранных дидактических материалов. М. Монтессори считала, что каждый малыш рождается со своим внутренним потенциалом и зависит от среды, в которой он находится. А главной задачей воспитания по М. Монтессори выступает следующее положение: не сформировать ребенка, а позволить ему проявить себя. «Мария Монтессори, – отмечала В.Э. Бауэр, – осуществила переворот в представлениях о возможностях и способностях детей младшего возраста. Интерес к развитию школы, процессу обучения позволил ей глубоко изучить классно-урочную систему в школе и на основании этого прийти к выводу, что она тормозит развитие ребенка. Многолетний опыт работы с детьми позволил М. Монтессори разработать альтернативную дидактическую систему, основанную на следующих постулатах (аксиомах): 1. Чтобы воспитывать и обучать человека, его необходимо знать. 2. Чтобы знать человека его нужно изучать. 3. Чтобы изучать, надо наблюдать. 4. Чтобы человека наблюдать, он должен быть свободен в самопроявлениях» [24, с.12].

Воспитанию и развитию детей в дошкольном возрасте М. Монтессори придавала большое значение. Она считала, что именно этот возраст наиболее благоприятен для совершенствования органов чувств, накопления представлений об окружающем мире. М. Монтессори утверждала, что ни один опытный руководитель не может отгадать и запланировать развертывание внутренней потребности каждого ребенка. В работе с дидактическим материалом М. Монтессори выделяла два направления: а) ввод ребенка в материал и б) наблюдение за деятельностью ребенка. При этом воспитателю отводила роль наблюдателя, фиксирующего действия и деятельность детей.

Однако, как замечала А.П. Усова, – «рассматривая воспитание как содействие развитию сил ребенка, Монтессори решает педагогические задачи на основе провозглашения принципа «свободы». Разработанная ею система дидактического материала замыкает развитие детей в узкие рамки психолого-сенсорного развития, в познание лишь геометрических форм, цвета, величины. Работая с дидактическим материалом, ребенок сам находит правильный путь действия благодаря тому, что материал помогает обнаружить и исправить ошибки. Таким образом, интеллектуальное

развитие имеет очень узкую сферу... Ознакомление детей с окружающими их явлениями, предметами, так отчетливо выраженное в дидактике Коменского, Песталоцци, заменяется совершенно другими принципами – изоляцией детей от впечатлений окружающего мира» [292, с. 17].

Одну из задач физического воспитания М. Монтессори видит в изучении антропологических особенностей детей до школы, особый акцент делая при этом на «мускульное воспитание», под которым она понимала ряд упражнений, способствующих нормальному развитию физиологических движений (ходьба, движение, речь) и стимулирующих развитие ребенка с психофизическими отклонениями.

Важным средством физического воспитания ребенка, как утверждала М. Монтессори, является специальная гимнастика, которая касается, главным образом, ходьбы и открывает простор самым разнообразным упражнениям, – имеющим целью развивать координированные движения, обычные в жизни человека, такие как ходьба, бросание предметов, хождение по лестницам, сгибание колен, вставание с места, прыганье и т. п.

Сегодня уже доказательно, что при любом двигательном тренинге упражняются не руки, а мозг. Этот вывод свидетельствует в пользу «педагогике» М. Монтессори, которая актуальна и сегодня. М. Монтессори впервые ввела в педагогический процесс дошкольной подготовки урок и ознакомление детей с окружающей жизнью. А разработанный ею дидактический материал являлся составной частью педагогической «подготовительной среды», которая побуждала ребенка реализовать возможности его собственного развития через самостоятельность, соответствующую его индивидуальности.

Создавая систему сенсомоторного развития детей, педагог указывала на то, что ребенок развивается в деятельности «... к которой его естественным образом влекут наклонности или к которой индивид восходит шаг за шагом» [292, с. 22].

Но умственное воспитание М. Монтессори фактически сводила к развитию органов чувств, при этом исключив из процесса обучения не только детские игры (кроме дидактических игр, которые способствовали усвоению детьми цветов и оттенков), но и развитие связной детской речи, приобщения детей к художественному творчеству, литературным произведениям. М. Монтессори отрицала и активную роль педагога в умственном воспитании детей до школы. Свою педагогику М. Монтессори называет методом научной педагогики, потому что она основывается на физиологии и психологии. Основной лозунг детей в школе М. Монтессори – «Помоги мне сделать самому». Ее система построена на природособорном воспитании, свободном развитии растущей личности, принципами которого являются деятельность,

самостоятельность, самовоспитание, раскрытие задатков природы. Основной инструментарий М. Монтессори представляли и представляют Монтессори – материалы, которые опосредуют восприятие ребенка. До нее никто не создавал системы, в которой бы сочетались в одно органическое целое свобода ребенка и специально организованная воспитывающая среда.

М. Монтессори считала, что воспитывающая среда дошкольного периода – предметы для развития органов чувств. «По представлениям М. Монтессори-технологии до 5 лет ребенок – строитель самого себя, и его развитие представляет собой утончение его способностей к восприятию внешнего мира: зрения, слуха, памяти и т. д. Воспитывающая среда этого периода – предметы для развития моторики и сенсорики, рук, глаз, речи. После 5 лет происходит развитие сознания, ребенок начинает исследовать окружающий его мир. В этом возрасте Монтессори-материалы представляют собой яркие и наглядные дидактические материалы, цифровой материал, геометрические фигуры и т. д. После 8 лет у ребенка происходит переход к исследованию текста. В это время Монтессори-материалы – это буквы, средства письма, тексты, библиотека. В любом возрасте в Монтессори-материалы включается речь взрослого человека, рассказы, беседы, разговоры. Кроме этого, в Монтессори-технологии важное значение отводится развитию речи ребенка, что осуществляется через беседу с ним, побуждению на вопросы, заслушиванию его рассказа» [24, с. 29].

Теория и практика М. Монтессори привлекали внимание педагогической общественности (в русской педагогике была сдержано встречена и принята узким кругом лиц), однако в силу ряда причин широкого распространения в отечественной педагогике не получили. Специальному рассмотрению подверг систему М. Монтессори П.П. Блонский, считая, что к данной системе необходимо подходить критически. Резкое отрицательное отношение вызвала эта система и у Е.И. Тихеевой. Внедряя в практику дошкольных учреждений элементы методики М. Монтессори, задачи детского сада должны были выстраиваться по следующему алгоритму: 1) выделение субъекта педагогического процесса на основе диагностики; 2) определение соответствующих изменений в педагогическом процессе по результатам диагностики (коррекционная работа); 3) создание соответствующей воспитательной среды. А это не всегда было оправдано на практике.

Следует также отметить, что в теоретическом наследии западноевропейских педагогов основное внимание в умственном воспитании детей до школы уделялось не только содержательной стороне этого вопроса – усвоению детьми накопленных человечеством систематизированных знаний (М.Ф. Квинтилиан, Я.А. Коменский), но и формированию познавательных процессов (И.Г. Песталоцци, Ф. Фребель, М. Монтессори). Однако концепции названных педагогов

были ограничены условиями своего времени и носили односторонний характер. Вследствие этого в стороне оставался вопрос о формировании интеллектуальных умений, необходимых дошкольнику на всех возрастных ступенях: умений анализировать объекты познания, выделять в них разнообразные свойства и качественные особенности, абстрагировать эти свойства, сопоставлять объекты по наличию или отсутствию свойств и обобщать их на этой основе.

Но в той или иной мере эти концепции оказали значительное влияние на поступательное развитие проблемы умственного воспитания детей до школы в России.

Вопросы раннего воспитания и обучения детей становятся органической частью педагогики в России конца XVIII – первой половины XIX века. Деятельность самодержавия этого периода именовалась политикой «просвещенного абсолютизма». Россия претерпевает значительные изменения в социальных, культурных, экономических отношениях. В стране создавался довольно мощный государственный аппарат, требующий значительного количества образованных людей. В эти годы окончательно оформляется идея «просвещения народа» через создание разного типа школ.

Особенно важным в этот период является то, что воспитание малолетних детей становится объектом пристального внимания со стороны государства. Во взглядах на умственное воспитание детей нашли отражение передовые идеи западноевропейской и русской педагогической мысли. Последняя особенно успешно стала развиваться при Екатерине II. Преследуя цель – установить «тишину и порядок» в стране, она считала, что просвещение – важнейшая забота государства. Если его распространять повсюду, то и преступлений не будет. Хорошо воспитанный и просвещенный человек не пойдет на «дурное дело». Вот почему Екатерина II так много внимания уделяла открытию училищ. В воспитании «новой породы людей» она видела преобразование общества [25, с. 10].

Ее главным помощником в этом деле был И.И. Бецкой (1704–1795). Продолжая просветительскую политику Петра I, Екатерина II создала при дворе комиссию по реформе просвещения под руководством И.Ф. Янковича и поручила князю И.И.Бецкому представить ей «Генеральный план воспитания детей обоего пола», во исполнение которого и были открыты в Москве в 1764 г., а затем в С. Петербурге в 1770 г. два воспитательных дома, находящиеся на содержании государственной казны. Некоторую часть средств на содержание воспитательных домов выделял из своего имения и князь И.И. Бецкой. Основным документом, определившим ориентиры в области просвещения, явился так называемый «Наказ императрицы Екатерины II», который

содержал свод задач, закрепленных за каждым сословием в области воспитания законопослушного, преданного самодержавию гражданина.

Видный педагог того времени и автор ряда просветительских планов, *И.И. Бецкой* представлял интересы дворян и одним из первых реализовал на практике единую систему воспитания детей, начиная с раннего детства. Вопросы умственного воспитания он тесно соединял с физическим и моральным, требовал учитывать склонности каждого ребенка, поддержания в нем жизнерадостности, которая способствовала, по его мнению, развитию любознательности. Характерной чертой взглядов *И.И. Бецкого* на воспитание и обучение детей с раннего детства являлся девиз: «он такой же, как и ты».

Гуманные начинания, положенные в основу педагогической системы *И.И. Бецкого*, определяли понимание роли обучения в дошкольном возрасте: процесс обучения должен быть довольно легким и приятным для детей, проводиться без принуждения, учитывая их склонности. В инструкциях *И.И. Бецкого* говорится: «Чтобы дети с веселием исполняли свою должность, надлежит стараться всемерно вперить в них любовь к учению так, чтоб оное награждением себя почитали. Сие единое способствует к большому просвещению их разума» [299, с. 22].

Разделяя взгляды философов и просветителей Запада (*Я.А. Коменского*, *Дж. Локка*, *Ж.-Ж. Руссо*) *И.И. Бецкой* задолго до *Ф. Фребеля* делает попытку выделить дошкольную педагогику в самостоятельную отрасль. Он сравнивает младенца с молодым растением, из которого искусный садовник гораздо легче, нежели из застарелого, может произвести здоровое, лучшее и плодоноснейшее растение. Однако он считал, что мальчики и девочки должны воспитываться и посещать школу раздельно, при этом с семи до одиннадцати лет необходимо было изучать закон божий и грамоту, а девочкам – вязание и ткачество. С одиннадцати до четырнадцати лет – катехиз, чтение и счет, рукоделие и хозяйственные работы» [299].

Следует заметить, что *И.И. Бецкой* предлагал делить воспитание на две важнейшие части – моральное и физическое, умственное же воспитание выступало в контексте этих двух. Педагог не признавал воспитывающей роли обучения в развитии личности ребенка, считая обучение лишь «помощником» нравственного воспитания. Эта тенденция была характерна не только для *И.И. Бецкого*, но и для просветителей XVIII века, высоко ценивших роль воспитания в обществе.

Бесспорно, период конца XVIII в. – первой половины XIX в. занимает особое место в разработке проблемы умственного воспитания детей до школы. История России этого периода характеризуется развитием внутри феодального строя капиталистических отношений. В интересах развития культуры страны осуществляется ряд реформ: введение гражданского алфавита, возникновение периодической прессы (журнал

«Ведомости»), учреждение Академии наук, издание светской научной литературы, открытие школы математических и навигационных наук (1701 г.), в апреле 1755 г. Московского университета.

Видным представителем педагогической мысли второй половины XVIII в. явился *Н.И. Новиков* (1744–1818) – выдающийся русский просветитель, писатель, журналист, издатель, педагог. Следуя педагогическим принципам Я.А. Коменского, он первым в истории русской педагогики выдвинул программу воспитания и образования детей в национальном духе. Н.И. Новиков был создателем первого русского журнала для детей «Детское чтение для разума и сердца», который имел довольно высокое образовательное и воспитательное значение.

Целью воспитания, по его мнению, должно стать воспитание добродетельной активной личности. «Единое воспитание есть подлинный творец добрых нравов; через него во вкус добродетели, привычка к порядку, чувство изрядного, через него отечественный дух, благородная (на истине и знании основанная) народная гордость, презрение слабости и всего прикрашенного и маловажного, любовь к простоте со всеми другими человекодружественными, общественными и гражданскими добродетелями должны овладеть сердцами граждан», – утверждал педагог [203, с. 90].

Этим определялся и подход к формированию личности, которая могла бы приносить пользу государству, но при этом педагог считал, что воспитание должно быть разносторонним и состоять из нескольких частей. «Воспитание имеет три части, – считал Новиков Н.И., – воспитание физическое, касающееся одного тела; нравственное, имеющее предметом образование сердца, то есть образование и управление натурального чувствования и воли детей; и разумное воспитание, занимающееся просвещением или образованием разума. Все сии три части вывели мы из правила, положенного всеобщим и последним предметом воспитания, то есть: «Воспитывайте детей счастливыми людьми и полезными гражданами» [203, с. 90].

Особое внимание в содержании умственного воспитания Н.И. Новикова уделяет учету возрастных и индивидуальных особенностей. Главная задача науки, которую он предлагает назвать педагогикой, – отобрать из окружающей действительности необходимое содержание знаний, которое бы соответствовало возрасту детей.

Для реализации этого требования Н.И. Новиков обосновывает в отечественной педагогике идею о соответствии содержания умственного воспитания возможностям, интересам, склонностям детей. «Не учите детей ничему такому, чего они по возрасту своему или по недостатку других предполагаемых притом познаний разуместь не могут. Не размеряйте детские способности по своим. Не делайте опытов научить их таким вещам, которые сами вы едва понимать можете или о которых вы

в поздние лета приобрели некоторые понятия посредством особенного напряжения своего духа» [203, с. 129].

Он считал, что мыслительные способности детей развиваются более успешно, если в процессе будут использованы наглядность и слово в тесном соединении, которые воздействуют на все органы чувств. Так Н.И. Новиков обосновывал психологический подход к отбору содержания умственного воспитания детей до школы.

В оригинальном труде «О воспитании и наставлении для распространения общепользных знаний и всеобщего благополучия» первоначальное умственное воспитание детей до школы предлагал педагог начинать с обучения родному материнскому языку, с изучения отечественной словесности, истории и географии родного края.

Новиков Н.И. настаивал на том, что образование детей должно не только обогащать их разум, но и развивать их способности. «Разум их должен быть не только упражняем и обогащаем разными познаниями, но и так упражняем, чтоб они мало – помалу приобретали способность исследовать и разбирать то, что они знать желают, удобно отличать истинное от ложного и при сих исследованиях и рассуждениях следовать всегда надежнейшим правилам и по кратчайшему идти пути. Но сие делается не столько посредством научения их сим правилам размышления

впечатления оных в память их, как наипаче посредством того, когда при всех случаях учат их примечать, справедливо или несправедливо они мыслили и рассуждали и для чего, то делали; также когда обще с ними

соразмерно их возрасту думают, рассуждают, исследуют, сомневаются или решают» [203, с. 128].

При этом акцент педагог ставил на развитии внешних чувств: «Упражняйте детей или ваших воспитанников в употреблении чувств, научайте их чувствовать справедливо. Впечатления, делаемые в нас внешними вещами посредством наших чувств, и представления, происходящие от того в душе нашей, суть якобы материалы, которые дух наш обрабатывает и на которых основывается наконец все познания

науки человеческие. Чем много различнее, справедливее и полнее сии представления, тем более может дух упражняться в размышлении и тем удобнее и безопаснее может он подниматься к высочайшим и всеобщим познаниям. Но как мы чувственные вещи гораздо лучше научаемся знать по впечатлениям, делаемым в нас их присутствием, нежели по описаниям, какие делают нам о них словами, то не заставляйте детей ваших из книг или по изустному наставлению учиться тому, что они сами могут видеть, слышать и чувствовать; но показывайте им то – действительно, как скоро как часто будете находить к сему случай» [203, с. 129].

Чтобы процесс обучения не был сложным, Н.И. Новиков сформулировал правила, которых должны были придерживаться педагоги при обучении детей. «Не погашайте любопытства детей ваших или

питомцев, – отмечал он, – упражняйте детей ваших или воспитанников в употреблении чувств: научайте их чувствовать справедливо; остерегайтесь подавать детям ложные или не довольно точно определенные понятия о какой-нибудь вещи, сколько бы ни была она маловажна; не учите детей ничему такому, чего они по возрасту своему или по недостатку других предполагаемых притом познаний разуместь не могут; не размеряйте детские способности по своим; старайтесь не только умножить и распространить их познание, но и сделать его основательным верным» [203, с. 131].

соотнесении с такой программой Н.И. Новиков обосновал совершенно новый подход к отбору содержания умственного воспитания детей до школы.

Необходимо отметить, что в социокультурной ситуации первой половины XIX в. стали создаваться предпосылки возникновения и развития иной, чем прежде парадигмы умственного воспитания детей до школы: по-новому начинает звучать проблема умственного воспитания малолетних детей (большое внимание уделяется изучению возрастных особенностей детей, разработке задач, содержания и методов воспитания), возможностей их развития и самореализации; возникает ряд педагогических концепций, стремившихся на практике обеспечить благоприятные условия для развития умственных сил ребенка; вопросы образования малолетних детей в этот исторический период становятся центром всеобщего внимания русской педагогической мысли.

Особенно заметную роль в развитии проблемы умственного воспитания детей до школы сыграл известный русский просветитель-педагог *В.Ф. Одоевский* (1804–1869), двоюродный брат декабриста А.Ф. Одоевского, продолжатель традиций воспитания малолетних детей в духе идей патриотизма, гуманизма и гражданственности сформулированных, В.Г. Белинским, А.И. Герценом.

В.Ф. Одоевский по праву считается основоположником умственного воспитания детей до школы. Работы В.Ф. Одоевского – писателя, видного общественного деятеля, много занимавшегося вопросами обучения и воспитания подрастающего поколения, раскрыли природную сущность воспитания и обучения малолетних детей. Но, не смотря на многие положительные моменты концепции В.Ф. Одоевского, необходимо отметить, что он не придавал должного значения воспитанию в умственном развитии ребенка. Он полагал, что воспитанию дано лишь усовершенствовать то, что «юноше дано провидением».

Педагог выдвинул перед обществом одну из актуальных проблем: воспитание и обучение детей с малолетнего возраста. Он создал особую «детскую науку», которая представляла собой стройную образовательную систему, методическим сопровождением которой являлись несколько

пособий и руководство, и впервые в русской педагогике обосновал цель «предварительного (до школы) образования».

Эта цель состояла в том, чтобы пробудить ото сна умственные силы ребенка, усовершенствовать его «умственные снаряды». Так же, как Я.А. Коменский и Н.И. Новиков, В.Ф. Одоевский видел успех развития «умственного снаряда» в процессе познания ребенком предметов явлений окружающего мира, то есть в реальном восприятии вещей.

одним из главных принципов в отборе содержания знаний для детей, по утверждению, – В.Ф. Одоевского, – является – реалистичность, на основе которой развивается мышление ребенка.

Одной из задач первоначального образования малолетних детей, В.Ф. Одоевский считал, умение воспитателя «довести ребенка до того, чтобы он мог отличить, отделить себя на первый раз – от окружающих его предметов». «Человек должен, – утверждал В.Ф. Одоевский, – как бы познать свое человеческое достоинство и смело войти во внутреннюю храмину души своей, где великий зодчий приготовил ему все орудия, нужные для господствования над природой. Здесь первый акт самопознания.... Когда, приведя умственные силы ребенка в деятельность, вы достигли до того, что сей акт в нем совершился, что душа его схватилась за тот снаряд, которым она познает и себя и природу, – тогда сделано уже важное дело: но здесь лишь исходный пункт, от которого снова столько же путей, сколько может быть радиусов от центра к кругу» [209, с. 78–79].

Педагог рассматривает детский возраст как важную и ответственную ступень развития ребенка, требующую пристального внимания со стороны взрослых. Опираясь на идею В.Г. Белинского, что в воспитании ребенка присутствует – «сочетание субъективного и объективного момента», В.Ф. Одоевский отмечал, что «до сих пор многие думают, что настоящее воспитание начинается с двенадцатилетнего возраста, – это одно из опаснейших заблуждений; занимайтесь или не занимайтесь с ребенком, учите его или не учите, но с четырех лет он уже воспитывается – если не вами, то самим собой и всем его окружающим: словами, которые вы произносите, не думая, что они были замечены, вашими поступками, даже неодушевленными предметами, которые случайно находятся вокруг него. Все на него действует и оставляет неизгладимое впечатление в детской душе – правильное или неправильное, – это зависит от случая и от обстоятельств, в которые ребенок поставлен» [209, с. 78–79].

Выдвигая перед обществом идею обучения малолетних детей, В.Ф. Одоевский основной акцент ставит на том, что нельзя насильно насаждать знания ребенку, нельзя «принимать детей за взрослых», и обучать их предметам, не доступным их пониманию. «Кто из вас, – замечал В.Ф. Одоевский, – не учил на память склонений и спряжений, басен, тысячи определений, демонстраций, аксиом, сентенций

и спряжений, относительно вовсе недоступных ребенку предметов и понятий ... Результат был тот, что вся эта ранняя наука была бесплодна, что ребенок не поднимал тяжести, на него налагаемой, что, помимо официального воспитания, он снова воспитывался сам собою, незаметными для воспитателя обстоятельствами, с тою разницею, что теперь он или получил отвращение к науке, или, прядя в возраст, замечал, что его всему учили, кроме того, что ему нужно для дальнейшего образования, и что ему остается переучиваться вновь» [209, с. 123].

В соответствии с данным утверждением В.Ф. Одоевский рассматривает вопрос о содержании обучения детей до школы. Чему же учить ребенка? – ставит он перед педагогами вопрос. И сам же отвечает на него «... ничему, пока умственные силы ребенка не скрепились работой над тем, что уже ребенок знает; словом, все первоначальное воспитание (начиная с четырехлетнего возраста) должно быть не передача знаний, но усовершенствование того снаряда, которым приобретаются знания. Не передавайте человеку знания, но старайтесь, чтобы он получил способность сам доходить до него – вот крайний предел педагогики во всех степенях учения. А тем более на стадии элементарной» [209, с. 124].

В.Ф. Одоевский подчеркивал, что «главная задача при развитии духовного снаряда в человеке» состоит в том, чтобы «заставить говорить те стихии духовные, с которыми мы родимся, которые даже в грудном младенце проявляются в виде бессознательных побуждений, бессвязных мыслей и из которых впоследствии образуется то, что довольно неточно называется врожденными понятиями, но которых гораздо более, нежели как обыкновенно полагают; навести ученика на ту дорогу, по которой он от бессознательных понятий может постепенно дойти до сознательных; то, что неопределенно представляется в его душе, выразить определенным словом и связать то, что детскому уму представляется разрозненным, не имеющим между собою никакого отношения» [209, с. 128].

По мнению В.Ф. Одоевского в процессе обучения нельзя насаждать детям ненужные знания, которые в будущем не будут востребованы, а необходимо развивать у них умение учиться. В.Ф. Одоевский считал, что основной путь умственного развития – это приобретение ребенком личного опыта, осмысление этого опыта, развитие мышления ребенка. Но данный процесс должен осуществляться только под руководством взрослого.

В педагогических трудах «Наука до науки», «Опыт о педагогических способах при первоначальном образовании детей», «Сказки и другие произведения для детей дедушки Ириней», «Разговор с детьми» В.Ф. Одоевский, излагая свои педагогические взгляды, указывал на то, что воспитание ребенка до школы в целом зависит от того, как будет развиваться его умственный аппарат и психофизические способности и отстаивал идею органического и естественного сочетания нарочитых

педагогических воздействий с учетом природных дарований способностей ребенка, отмечая, что объективные задачи должны сочетаться с субъективными потребностями внутреннего развития ребенка, что на воспитательную работу следует смотреть, как на педагогическое искусство. «Ни человек, ни особенно природа, указывал он, – не начинают ничего со всех сторон, но всегда с ячейки, с яйца. Дерево не начинается с коры, но с семени, которое развивается постепенно; ... дуб развивается не из желудя, но из земли, из воздуха, света, влажности и т. п. Отнимите все это и желудь не вырастет [209, с. 165].

Главным методом развития умственных сил ребенка В.Ф. Одоевский считал развивающую беседу или «разговоры с детьми», при помощи которых воспитатель приводит в определенную систему впечатления и представления детей, приобретенные ими в повседневной жизни. При этом большое внимание В.Ф. Одоевский уделял изучению особенностей маленьких детей, разработке задач, содержания и методов воспитания их до школы.

Следует заметить, что детские вопросы он возводил в «ранг активных методов обучения». Полагая, что они формируют у ребенка такие умственные действия как умение: 1) сконцентрировать внимание, на каком-либо предмете, обозначая его для облегчения словами «он», «это»; заметить качество или признаки предмета и отличия его от другого; обозначить место, где находится предмет; 4) показать главные, видимые части в предмете и т. п.; 5) указать время, в котором предмет был, есть или будет; 6) найти причину или источник предмета, его цель, или назначение; назвать предмет настоящим именем [209, с. 124].

В.Ф. Одоевский считал, что направить умственное развитие ребенка по «наиболее удобнейшему пути» и есть основная задача педагогики. Очень важным является то, что его педагогическая концепция основана на требованиях социальной необходимости создания научной теории умственного развития ребенка, учитывающей его природные возможности и потребности.

Анализ фактов истории свидетельствует, что положения и педагогические выводы В.Ф. Одоевского об уникальности умственных возможностей ребенка побудили многих педагогов второй половины XIX века, по-новому взглянуть на воспитание и обучение детей до школы. Педагогическая система В.Ф. Одоевского отвечала на ключевые вопросы умственного воспитания детей до школы, первой половины XIX в.

Развитие педагогических идей об умственном воспитании детей до школы во второй половине XIX в., протекало в условиях распространения материалистических идей, прочно утвердившихся в работах Н.А. Добролюбова, Н.Г. Чернышевского, Д.И. Писарева.

XIX век историки знаменуют веком бурного промышленного подъема, развития науки и техники, роста культуры и просвещения.

Именно в это время в России буржуазно-демократическое движение вызвало могучий подъем прогрессивной педагогической мысли. Передовые педагоги стремились решить проблему воспитания детей до школы путем организации детских садов. Создание в 60-е г. XIX в., открытых воспитательных дошкольных учреждений (семейных детских групп, платных частных детских садов, благотворительных учреждений для детей народа) было не только желательным, но и необходимо для всех сословий. Повсюду открывались новые фабрики и мануфактуры, старые предприятия модернизировались и расширялись. В эти годы усиливается интерес педагогической общественности к дошкольному детству, как периоду, имеющему большое значение в формировании личности человека. Общественно-педагогическое движение 60-х годов усилило интерес и к воспитанию детей дошкольного возраста. Возникла первая общественно-педагогическая организация – С. Петербургское педагогическое собрание и в ней временная Комиссия детских садов (1867–1869). Стало издаваться несколько педагогических журналов, в том числе журнал «Детский сад» (1866–1876), пропагандировавший идею распространения детских садов в России и освещавший теоретические вопросы дошкольного воспитания детей. Вопросы умственного воспитания детей до школы во второй половине XIX в.в., становятся особенно актуальными.

Важное место в разработке идей об умственном воспитании детей до школы в эти годы принадлежит выдающемуся хирургу и ученому, общественному деятелю *Н.И. Пирогову* (1810–1881).

В публикациях «Быть и казаться» (1858), «Дневник старого врача» (1881), Пирогов Н.И. обнародовал свои идеи о воспитании и обучении детей до школы.

Следует отметить, что он, не отвергая педагогических идей И.Г. Песталоцци и Ф. Фребеля, критически подходил к их методам и способам воспитания, полагая, что они искусственны и систематическое их применение не может «произвести благотворное действие на людей и на все общество».

Основной целью воспитания подрастающего поколения Н.И. Пирогов считал формирование цельной личности, которая сознательно и целеустремленно развивает свои силы и способности для блага общества. И главной задачей школы и воспитания такой личности должно стать развитие внимания ребенка.

В своих работах Н.И. Пирогов делает акцент на то, что внешний мир воздействуя на ребенка, развивает его память и внимательность: «По мере того как крепнет мягкий, студенистый детский мозг, он делается более способным к удержанию внешних впечатлений; развитие внимательности, вероятно, соответствует в известной степени развитию способности в мозговой ткани к удержанию впечатлений; но, несмотря на это, способность внимать остается все-таки чем-то отдельным от способности

удерживать впечатления. Память и внимательность не идут рука об руку. Несмотря на все усилия мнемоники, мы мне многим можем содействовать к развитию памяти; тогда как в руках умного воспитателя есть много средств к развитию внимательности ребенка» [225, с. 444].

Подчеркивая своеобразие детства, Н.И. Пирогов был убежден в том, что самый подходящий возраст для обучения ребенка грамоте – это возраст шести лет. При этом он не забывал указывать и на значительные индивидуальные различия детей, без учета которых нельзя начинать обучение. Н.И. Пирогов отмечал, что «индивидуальность играет тут главную роль. Всегда найдется средство задеть ту ее струнку, сотрясение которой могло бы разбудить внимательность, а, заняв ее, можно будет приноровить и обучение грамоте, и действие слова к обратившему на себя внимательность предмету» [225, с. 446].

Им было установлено, что довольно раннее обучение детей грамоте с использованием наглядности – самое надежное средство к правильному развитию внимательности. «При этом способе, – указывал он, – нельзя опасаться одностороннего развития; при нем участвуют к возбуждению внимательности и глаз, и ухо, и осязание, и самое слово. Только впечатления, приобретенные этим путем в раннем детстве, остаются в нас цельными и связными; красной нитью тянутся они через всю жизнь» [225, с. 447].

Особое значение в развитии детского мышления Н.И. Пирогов придавал слову, которое считал единственным и неоценимым средством «проникнуть внутрь, гораздо глубже, чем посредством одних внешних чувств» [225, с. 446].

Отметив, что слово с самых ранних лет оказывает сильное влияние на впечатления, которые ребенок получает из окружающей среды Н.И. Пирогов, указывал, что «русские дети... все почти учатся разговорному чужому языку в пяти-восьмилетнем возрасте у бони, гувернанток и гувернеров. Между тем, еще задолго до этого возраста, как только ребенок начинает лепетать, родное слово вступает в неразрывную связь с племенной мыслью (о наследстве в юности едва ли можно сомневаться). Возможно ли же чужому слову нарушать это право родного языка без вреда для процесса мышления и не нарушая его нормального развития? Вред состоит в том, что внимательность ребенка, вместо того чтобы постепенно углубляться и сосредотачиваться на содержании предметов и тем служить к развитию процесса мышления, остается на поверхности, занимаясь новыми именами знакомых уже предметов» [225, с. 466].

Касаясь вопросов умственного воспитания детей до школы, Н.И. Пирогов указывал на необходимость изучать особенности маленьких детей, считаться с их побуждениями и возможностями, наблюдать за ходом умственного развития ребенка.

Его идеи о роли детского внимания, родного слова в развитии мышления ребенка способствовали формированию прогрессивных взглядов на обучение и воспитание детей до школы. Он был убежден в том, что педагоги должны тщательно изучать ребенка, наблюдать

следить за его развитием. Конечную цель воспитания Пирогов Н.И. видел в постепенном образовании в ребенке ясного понимания вещей окружающего мира и преимущественно общественного, в котором ему со временем придется действовать [225, с. 465].

Однако в педагогических высказываниях Н.И. Пирогова отразилась его классовая ограниченность. Основой воспитания нравственного человека он считал христианскую религию и настаивал на необходимости религиозного воспитания детей с самого раннего возраста. Для преобразования общественной жизни России он видел только один путь – воспитание: «Воспитание надо начинать с колыбели, если мы желаем коренного переворота нравов, влечений, убеждений общества».

Несмотря на то, что проблема умственного воспитания детей до школы активно разрабатывалась во второй половине XIX в., она не получала своей должной реализации в практике работы с маленькими детьми, поскольку педагоги опирались на несовершенные в методологическом аспекте концепции, заимствованные из зарубежной педагогики. Исследование отдельных вопросов умственного воспитания детей до школы со всей убедительностью показывало, что необходим поиск новых дидактических направлений в дошкольной педагогике, новый поиск систематизации знаний дошкольников.

Важно подчеркнуть, что видная роль в разработке идей умственного воспитания детей до школы второй половины XIX в. по праву принадлежит великому русскому педагогу *К.Д. Ушинскому* (1824–1870). Его суждения о том, чему и как учить детей на всех этапах их жизненного пути не потеряли своей актуальности, значимости и в настоящее время.

Глубоко изучив вопросы дошкольного воспитания в трудах Бенеке, Неккер-де-Соссюр, ознакомившись с практикой работы детских садов

Германии (детский сад баронессы Марнгольц в Берлине, детский сад Мангейме и др.), *К.Д. Ушинский* рассматривает содержание дошкольного воспитания в свете фребелевской педагогики. Но прогрессивное значение фребелевских занятий *К.Д. Ушинский* признавал только при условии, что их организация и проведение подлежит творческому руководству со стороны воспитателя. «Несомненная заслуга Фребеля состоит в том, – указывал педагог, – что он первый обратил внимание на развитие детей младшего возраста, на их характер, стремления, склонности и взглянул на детскую жизнь, как на жизнь относительно полную и законным потребностям которой должны удовлетворять взрослые» [297, т. 3, с. 497].

В труде К.Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания (1867–1869) обосновано одно из важнейших дидактических положений: строить воспитательно-образовательную работу с учетом возрастных и психологических особенностей детей, изучая постоянно и систематически эти особенности в процессе воспитания [296].

Раскрывая сущность умственного воспитания К.Д. Ушинский опирался на взаимосвязь содержания учебного материала и познание законов умственной деятельности «... дать человеку с обыкновенными способностями и дать прочно, в десять раз больше сведений, чем получает теперь самый талантливый, тратя драгоценную силу памяти на приобретение знаний, которые потом позабудет без следа. Не умея обращаться с памятью человека, мы утешаем себя мыслью, что дело воспитателя только развивать ум, а не пополнять его сведениями; но психология отличает ложь этого утешения, показывая, что самый ум есть, ни что иное, как хорошо организованная система знаний» [301, т. 5, с. 25].

К.Д. Ушинский подчеркивает, что педагог, желающий что-нибудь прочно запечатлеть в детской памяти, должен позаботиться о том, чтобы как можно больше органов чувств: глаз, ухо, голос, чувство мускульных движений и даже, если возможно, обоняние и вкус – приняли участие

акте запоминания. «Чем более органов наших чувств принимает участие восприятию какого-нибудь впечатления или группы впечатлений, тем прочнее ложатся эти впечатления в нашу механическую, нервную память, вернее сохраняются ею и легче потом вспоминаются. Мы скорее и прочнее заучим иностранные слова, если пустим при этом в ход не один какой-нибудь, а три или четыре органа нашей нервной системы: если мы будем читать эти слова глазами, произносить вслух голосовым органом, слушать, как произносим сами или как произносят другие, и в то же время писать их на доске или на тетради; и если потом один из наших органов ошибется, например голосовой, то слух скажет нам, что мы ошиблись и что это не то чуждое слово, которое он привык связывать с тем или другим русским словом; если ошибутся слух и голос, то поправит зрение; даже привычка руки может оказать свое заметное содействие: так, очень часто случается, что человек, забывши, пишется ли слово с буквы ь или е, прибегает к помощи своей руки, которая, привыкши писать слово с той или с другой буквой, пишет его верно. Вот почему безошибочная орфография приобретаетса тоже и упражнением руки ...Паук потому так бегаёт изумительно верно по тончайшим нитям, что держится не одним когтем, а множеством их: оборвется один, удержится другой. Если вы хотите, чтобы дитя усвоило что-нибудь прочно, то заставьте участвовать в этом усвоении возможно большее число нервов; заставьте участвовать:

1) Зрение, показывая карту или картину; но и в акте зрения заставьте участвовать не только мускулы глаза бесцветными очертаниями

изображений, но и глазную сетку действием красок раскрашенной картины или пишете слово четкими белыми буквами на черной доске и т. п.

Призовите к участию голосовой орган, заставляя дитя произносить громко и отчетливо то, что оно учит, рассказывать заученное по картинке или по карте и т. п.

Призовите к участию слух, заставляя дитя внимательно слушать то, что говорит ясно и громко учитель или повторяют другие дети, замечать сделанные ошибки.

Призовите к участию осязание, обоняние и вкус, если изучаемые предметы, как, например, некоторые предметы из естественных наук, это допускают.

При таком дружном содействии всех органов в акте усвоения вы победите самую ленивую память. Конечно, такое сложное усвоение будет происходить медленно; но не должно забывать, что первая победа памяти облегчает вторую, вторая – третью и т. д. Прочное и всестороннее усвоение памятью первых образов чрезвычайно важно; потому что, как мы увидим далее, чем прочнее залягут в памяти дитяти эти первые образы, даваемые учением, тем легче и прочнее будут ложиться последующие, конечно, если между этими и последующими образами есть связь» [301, т. 5, с. 170].

К.Д. Ушинский был убежден в том, что только при дружном содействии всех органов возможно достойное умственное развитие ребенка

Разработанная им программа умственного воспитания опиралась на принципы народности, природосообразности, посильности, систематичности, наглядности, прочности. В данной программе значительное место занимала дидактика, которая разделялась им на две части: общую и частную. Первая предусматривала: а) правила учения чему бы то ни было, основанные на психологических законах ...; б) правила учения и развития детей до приобретения грамотности, куда войдут и так называемые фребелевские игры и занятия; в) правила обучения грамоте и введение детей в книжное учение; г) общий план всего учения с рациональным оправданием этого плана [297, т. 10, с. 19].

Таким образом, считая обучение одним из важных средств воспитания, К.Д. Ушинский придавал ему большое значение в развитии детей.

Развивая идею о реалистичности знаний, народности, систематичности, К.Д. Ушинский взаимосвязывает эти требования. Он сторонник реального образования, в котором усматривает следующее: 1) развитие умственных способностей, памяти, воображения, способности приобретать знания; 2) усвоение определенного круга знаний, т. е. содержательная сторона. И далее педагог подчеркивает, что через реальное образование, должно осуществляться народное воспитание.

Главное в содержательной стороне воспитания, по мнению К.Д. Ушинского, – народность, под которой он понимал своеобразие каждого народа, обусловленное историческим развитием, социальными условиями его жизни, географическими особенностями его родины. «В тот период, т. е. незадолго до падения крепостного права и проведения реформ – крестьянской, судебной, школьной и др., общественно-педагогическим движением со всей остротой был поставлен вопрос о том, какой должна быть система школьного образования в России. При этом рассматривались и образовательные системы западноевропейских стран – Англии, Франции и особенно Германии в качестве образцов для подражания и заимствования. Совершенно иной была позиция К.Д. Ушинского. В статье «О народности в общественном воспитании» (впервые опубликовано в «Журнале для воспитания», 1857, № 7, 8), он давал разностороннее обоснование одной из центральных идей своей педагогической концепции – идеи народности воспитания. Общественное воспитание есть продукт длительного исторического развития нации, его нельзя «придумать» в кабинете или заимствовать у других народов. Изучая практику образования и воспитания в Германии и других европейских странах, К.Д. Ушинский показывал, что общей для всех народов системы воспитания ни в теории, ни в практике не существует, что «система общественного образования у каждого народа запечатлена его характером» и отражает достоинства и недостатки этого характера. Нет и общих идеалов воспитания, которые в каждой нации «видоизменяются по сословиям». Из этого делался вывод о принципиальной невозможности механического перенесения и заимствования образовательных и воспитательных систем. Общественное воспитание развивается на почве народной. Вместе с тем оно не пассивный продукт, а один из могущественных факторов формирования народного самосознания, оно вносит «свет сознания в тайники народного характера», оказывает благотворное влияние на развитие общества» [301, т. 1, с. 406].

Выдвинутый К.Д. Ушинским принцип народности в воспитании во многом определил оригинальное решение ряда важнейших педагогических проблем дошкольного воспитания, в том числе и умственного.

В статье «О народности в общественном воспитании» (1857) он подчеркивает, что воспитывать в духе народности – это значит воспитывать в духе любви к своей Родине, воспитывать человека, хорошо знающего родной язык, его поэзию, литературу, произведения народного творчества. Все это и должно составлять, утверждает К.Д. Ушинский, главное содержание знаний детей, начиная уже с дошкольного возраста.

По словам К.Д. Ушинского, для успешного обучения необходимы три условия: 1) обучение на родном языке (проявление принципа народности); 2) обучение успешно, когда отвечает задачам, потребностям реальной жизни (на этом основывается принцип реализма); 3) обучение

успешно, когда отвечает потребностям и интересам ребенка, что соответствует возрастным особенностям ребенка. Реализовав эти условия в своей деятельности, К.Д. Ушинский ставит перед наукой о воспитании задачу, выдвинутую в русской педагогике Н.И. Новиковым о переработке научной системы знаний в дидактическую систему. Одним из важных в концепции К.Д. Ушинского является требование: при обучении учитывать и душу, и голову воспитанника. Содержание знаний, считает он, должно развивать личность, формировать обширный и единый взгляд на мир.

Важным и единственным источником знаний в обучении детей,- по глубокому убеждению К.Д. Ушинского, – может быть только опыт сообщаемый ребенку посредством внешних чувств. «Дитя мыслит формами, красками, звуками, ощущениями, вообще, отсюда необходимость наглядного обучения, которое строится не на отвлеченных понятиях и словах, а на конкретных образах, непосредственно воспринятых ребенком» [297, т. 10, с. 19].

Особое значение К.Д. Ушинский придавал и принципу природосообразности, который понимал, как естественную взаимосвязь между предметами; как систему научных, реальных знаний, учитывающую не количество предметов, а влияние их на развивающуюся личность. К.Д. Ушинский резко критиковал существующую систему знаний, которую давала школа его времени. В обучении К.Д. Ушинский видел процесс, в ходе которого ребенок овладевает полезными реальными и научными знаниями, необходимыми в повседневной жизни. Он считал, что наука только тогда бывает, полезна, когда может служить практике. С другой стороны, в процессе обучения он видел и путь развития умственных способностей детей. По его мнению, только развивая духовные силы ребенка – память, внимание, наблюдательность, сообразительность, его способности к мыслительным операциям, можно научить детей самостоятельно добывать новые знания. Поэтому основу процесса обучения, по глубокому убеждению К.Д. Ушинского, должно составлять обучение, основанное на «чувствовании», на разуме, на любознательности детей. Педагог доказывал, что важной мыслительной операцией, овладение которой позволяет сделать знания более доступными и понятными, является сравнение, то есть сопоставление изучаемых явлений, процессов, выявление сходства и различия между ними. Он писал: «Все в мире мы узнаем не иначе, как через сравнение, и если бы нам представился какой-нибудь новый предмет, которого мы не могли бы ни к чему приравнять и ни от чего отличить (если бы такой предмет был возможен), то мы не могли бы составить об этом предмете ни одной мысли и не могли бы сказать о нем ни одного слова» [302, с. 332]

Предложенный К.Д. Ушинским путь дошкольного обучения свидетельствовал о том, что главным в умственном воспитании детей до

школы является овладение родным языком. Ушинский использовал труды В.Г. Белинского, положив их в основу своих рассуждений о единстве языка и мышления. Он писал, что это единство историческое и развивающееся, единство взаимосвязанных и взаимозависимых, но не тождественных компонентов. «Нам также трудно представить себе мышление без слов, – отмечает К.Д. Ушинский, – как трудно зрячему представить работу воображения у слепых, не обладающих способностью представления красок, света и тени и воспроизводящих формы тел бесцветными продуктами мускульного чувства и осязания ... Не могут существовать язык и мышление в отрыве друг от друга, ибо мышление в полном человеческом смысле слова, совершается только в словах... Дитя входит в духовную жизнь окружающих его людей единственно через посредство отечественного языка, и, наоборот, мир, окружающий дитя, отражается в нем своей духовной стороной только через посредство той же среды – отечественного языка» [302, с. 234].

А одним из главных средств овладения родным языком К.Д. Ушинский считал, сказки. «Русские сказки ... Это – первые и блестящие попытки русской народной педагогики, и я не думаю, – писал он, – чтобы кто-нибудь был в состоянии состязаться в этом случае с педагогическим гением народа – в народной сказке великое и исполненное поэзии дитя – народ рассказывает детям свои детские грезы и, по крайней мере, наполовину верит сам в эти грезы...» [298, с. 300–301].

Идеи К.Д. Ушинского об умственном воспитании детей до школы явились методологическим основанием разработки этой проблемы в последующие годы. Многими исследователями замечено, что в конце XIX–XX в., появляется большое количество рассуждений о воспитании и обучении малолетних детей. И поэтому не случайно проблема умственного воспитания выносятся в эти годы на повестку дня и становится предметом пристального изучения со стороны передовой общественности.

В 60-х г.г. XIX в. весьма популярным было имя *Д.И. Писарева* (1840–1868). А. Плеханов в статье «Уважать человеческую личность в своем ребенке» отмечает: «Дмитрий Иванович Писарев получил блестящее первоначальное воспитание. В четыре года он уже читал книги на русском и на французском языках, а в семилетнем возрасте сочинял на немецком языке. Окончив с отличием одну из лучших петербургских гимназий, Писарев поступает на историко-филологический факультет Петербургского университета. Его научная и публицистическая деятельность начинается уже здесь в стенах университета. Только за 1859 год он опубликовал 114 статей, рецензий и замечаний, а в следующем году пишет кандидатскую диссертацию по истории античной философии. «За призыв к насильственному низвержению благополучно царствующей династии Романовых» молодого публициста заключают в Петропаловскую крепость (1862). Четыре года, четыре месяца и 18 дней он проводит

в тюрьме, не прекращая своей творческой деятельности. Еще два неполных года на свободе – вот и вся жизнь, яркая многогранным творчеством и наполненная глубокой верой в светлое будущее Родины (во время купания на рижском взморье 16 июля 1868 года Д.И. Писарев утонул) ...

До конца своей жизни, несмотря на некоторые противоречивые и ошибочные высказывания, он оставался верным идеям революционной демократии, искал путей общественного преобразования, возлагая при этом большие надежды на воспитание мыслящих реалистов» [233, с. 54].

Необходимо заметить, что рассматривая вопросы умственного воспитания дошкольников в тесном единстве с физическим, сенсорным, нравственным и эстетическим развитием, Д.И. Писарев настаивал на том, что развитие детского ума должно идти параллельно с развитием всех остальных способностей (физических, нравственных, эстетических). При этом делал акцент на формирование чувственного восприятия, которое способствует развитию мышления и речи ребенка. По Писареву, дошкольники, получая впечатления из внешнего мира, тщательно их отбирают и перерабатывают, что составляет базу для их дальнейшего умственного развития. «Дошкольник живет своей жизнью, у него своя логика, свой мир, полных грез и детских фантазий, мир, к которому трудно примениться взрослому, в который можно проникнуть только при доверии малютки, о котором можно составить себе представление только долгим, тщательным наблюдением» [226, с. 54].

Потому процесс воспитания ребенка, по убеждению Д.И. Писарева, должен проходить под руководством взрослого целенаправленно

организованно. Как сторонник общественного воспитания (решительно высказывался за создание детских садов). Он подчеркивал, что сенсорное

эмоциональное развитие определяют (но, ни в коем случае не влекут за собой) умственное развитие. Важное значение в развитии ума ребенка Д.И. Писарев придавал детским вопросам и ответам взрослых на них, считая, что взрослые должны серьезно относиться к «несерьезным» вопросам детей. По убеждению Д.И. Писарева, детские вопросы развивают детскую любознательность, которая ведет к развитию мышления, а развитие мышления – к умственному развитию. Учитывая особенности дошкольного возраста педагог-мыслитель в своих публикациях высказывал мысль о раннем воспитании и обучении детей до школы. Развивающуюся личность ребенка Д.И. Писарев рассматривает в тесном единстве с объективными условиями, которые ее формируют. Он был убежден в способности человеческой природы к беспредельному развитию точно также, как «природа, окружающая человека, всегда была способна к бесконечному разнообразию видоизменений и комбинаций» [226, с. 500].

Д.И. Писарев в своих публикациях утверждал, что не только среда и окружающая жизнь оказывают влияние на развитие личности, но и каждая личность действует более или менее на все, что ее окружает.

«Необходимо понять ребенка, – говорил Д.И. Писарев, – уметь вскрыть причину его слез, его молчания. На это способен лишь тот, кто любит детей, уважает их внутренний мир. Через все педагогическое наследие Д.И. Писарева проходит идея активности личности» [226, с.13–14].

Педагогическое наследие Д.И. Писарева явилось достойным вкладом в сокровищницу идей о воспитании и обучении детей до школы. Он стал продолжателем целого ряда педагогических идей, выдвинутых его предшественниками: В.Г. Белинским, А.И. Герценом, Н.А. Добролюбовым, Н.Г. Чернышевским.

Анализируя работы педагогов второй половины XIX в., нельзя не согласиться с тем, что пристальное внимание педагогической общественности к раннему детству, как особому периоду, имеющему большое значение в формировании личности человека, способствовало развитию идей об умственном воспитании детей до школы.

Опираясь на достижения отечественной и зарубежной педагогики, используя многочисленные труды (Брауна, Грефе, Денцеля, Гельмгольца, Комба, Спенсера, Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо), а также работы И.М. Сеченова, русские педагоги, общественные деятели (Е.Н. Водовозова, М.М. Манасеина, Е.И.Тихеева, Л.К. Шлегер, М.Х. Свентицкая, и др.) разрабатывали отечественную систему умственного воспитания детей до школы.

В решении вопроса об умственном воспитании детей особый интерес представляют исследования *М.М. Манасеиной* (1842–1903) – детского врача, доктора медицины, педагога.

Ее оригинальные труды («О воспитании детей в первые годы жизни»; «Основы воспитания с первых лет жизни и до полного окончания университетского образования»; «Воспитание религиозное») являются классическими в развитии вопроса об умственном воспитании детей. Ее первая книга «О воспитании детей в первые годы жизни» вышла в свет в 1870 г. и была встречена с одобрением. Автор писала о том, что важно знать родителям для правильного воспитания ребенка: о наследственности, о браках между родственниками, о беременности. Как предотвратить заболевания ребенка, как правильно направлять его умственное развитие, удовлетворять и развивать его любознательность и память, воображение и речь. Опираясь на психологию и физиологию ребенка, она сделала вывод, что воспитание – самая важная и сложная наука. Оно возможно только в единстве его физической, нравственной и умственной сторон. Дробить воспитание на отдельные элементы нельзя, так как многостороннее развитие ребенка составляет единое целое.

М.М. Манасеина разработала собственную концепцию умственного развития и воспитания детей до школы «... Господствующая система воспитания детей, отнимающая у малышей почти всякую возможность интеллектуальной самостоятельности, в то же самое время силой вещей

вынуждена бывает предоставлять им большую или меньшую свободу в деле развития мышечной системы, в сфере различных мышечных актов, так как путем пассивной механической гимнастики дети не могут научиться разнообразным движениям. Одним словом, при воспитании детей их лишают по возможности всякой самостоятельности в психическом отношении и в то же время по необходимости вынуждены бывают предоставлять им свободу самостоятельности в деле упражнения и развития их мышц. Что же удивительного после этого в том, что люди цивилизованной Европы видят личную свободу не в условиях самообладания и самодисциплины, а напротив того, в возможности давать больший или меньший простор своей мышечной системе, то есть силе мышц, захватывающих делаемое и удерживающих его силой кулака.

Не должно забывать, что всякое самообладание, самодисциплинирование является всегда и везде результатом самостоятельной и деятельной психической жизни; а для этого человек должен привыкать с пеленок самостоятельно пользоваться дарованными ему душевными силами и способностями, и тогда-то он действительно может обретать свободу мысли, слова и действий. Ввиду стремления, общего всем людям, объяснить все и вся по аналогии с собой маленькие дети при ограниченности их опыта и знаний, выслушивая басни и сказки, удивляются сравнительно мало, так как им кажется вполне вероятным, что все животные, растения и даже предметы неорганического мира и чувствуют, и рассуждают подобно людям.

Ввиду этого и басни, и сказки я вовсе не могу признать за средство развивать воображение малютки; хотя обойтись без них при воспитании было бы трудно именно ввиду их соответствия детскому возрасту. Но давать им первенствующую роль не следует, напротив того, даже детей от 1 до 8 лет необходимо знакомить с явлениями незнакомой им еще реальной жизни во всех ее разнообразных формах, вследствие этого детям надо и рассказывать и читать о жизни других детей, о детстве их отца, их матери, их деда, бабушки и т. д.; их следует знакомить с жизнью других стран, в другом климате, среди других народов. Точно так же детям следует в рассказах и в чтениях давать короткие очерки жизни различных животных, растений; их следует знакомить и с ролью разных предметов неорганической природы, одним словом, при воспитании детей от 1 до 8 лет следует всегда помнить, что им прежде всего и главным образом следует по возможности полнее и лучше освоиться с окружающим миром. Следовательно, им нужны не сказки, а факты и факты, наблюдения и опыты, при всем том надо по возможности больше приучать детей к самостоятельности, памятуя, что каждому ребенку предстоит быть человеком и, следовательно, ему предстоит вести жизненную борьбу во всевозможных ее видах, борьбу с природой, борьбу с другими людьми и,

главное, со своими собственными дурными наклонностями, со своим собственным эгоизмом.

Для всего этого будущий человек должен возможно лучше научиться самостоятельно наблюдать, самостоятельно думать и самостоятельно действовать. Сказки допустимы только те, в которых в поэтической форме заключена какая-нибудь мысль, и в этом отношении всегда следует отдавать предпочтение народным сказкам, в которых воплощены бывают и наиболее дорогие данному народу мечты и стремления, и те выводы, к которым народ пришел на основании жизненного опыта. При воспитании воображения следует помнить, что оно оказывается тем пышнее, чем богаче бывает у того или иного человека запас ощущений, представлений, понятий, запас чувств, стремлений и, следовательно, чем больше мы будем давать детям возможности упражнять свои органы ощущения, набирая все новые и новые знания, тем богаче окажется и содержание их воображения. Это с одной стороны, а с другой – воображение в качестве свободного проявления собственной жизни нервно-мозговых приборов окажется у ребенка тем деятельнее, чем больше мы его приучим к самостоятельному мышлению.

Воспитатели должны помнить, что жизненной атмосферой воображения служит именно психическая свобода. И потому повторяю и настаиваю – маленьких детей надо вести так, чтобы они привыкли самостоятельно мыслить и отстаивать свои детские мнения, и окружающие люди должны с полной терпимостью и совершенно серьезно относиться к детским умозаключениям, как бы наивны и ошибочны они ни были. К тому же в ошибках и промахах детской мысли зачастую как в зеркале отражаются заблуждения человеческой мысли вообще...» [23, с. 408–410].

В своих работах она отмечала, что все человеческие ощущения интеллектуальны. Взяв за основу своей концепции данное положение, педагог особое внимание обращала на развитие сенсорики ребенка. Показывая тесную взаимосвязь умственного и сенсорного развития, М.М. Манасейна считала основным критерием развитого ума – умение ребенка освоиться с разнообразными ощущениями и научиться верно пользоваться и оценивать их.

В решении вопроса о содержании умственного воспитания М.М. Манасейна опиралась на положения И.М. Сеченова о том, что предметная мысль порождается под влиянием взаимодействия предмета со сложно организованными органами чувств человека, позволяющими ему одновременно воспринимать предмет, его части и связывать их со следами в его памяти, сопоставлять их друг с другом.

Теоретические положения, сформулированные И.М. Сеченовым позволили ей заключить, что систематическое упражнение различных органов ощущений у детей от одного до восьми лет должно, в сущности, распадаться на две группы, а именно: с одной стороны, на упражнение

ассоциации разнообразных ощущений друг с другом, т. е. другими словами, на упражнение ощущений, в деле познания разнообразных новых явлений, новых предметов; а с другой – на упражнение отдельных ощущений в видах усиления силы и тонкости на восприятия. Анализируя процесс ощущения, педагог показывает, что все ощущения в своей основе интеллектуальны и особое внимание в развитии органов чувств играет период раннего детства [180].

М.М. Монасеина открыла один из удивительных феноменов детства, справедливо указывая на особенности восприятия детьми окружающего их мира: Она убедительно показала, что мир взрослого и мир ребенка весьма различны, чтобы хорошо воспитывать детей, взрослым необходимо этот мир знать, следовательно, изучать. Таким образом, М.М. Монасеина впервые в русской педагогике предприняла попытку рассмотреть воспитание человека от рождения до завершения юношеского возраста как непрерывный процесс в единстве физического, нравственного и умственного развития. По ее мнению, педагогика «возможна только как опытная наука; все свои правила, все свои положения она должна вырабатывать путем опыта, а отнюдь не априори». Все педагогические усилия должны быть направлены на развитие субъектности воспитуемого в процессе его разностороннего развития [180].

Педагогические положения русских ученых об умственном воспитании малолетних детей дали богатый материал для творческого развития этой теории в последующие столетия.

В славной плеяде педагогов второй половины XIX в., оказавших значительное влияние на развитие проблемы умственного воспитания детей до школы, одно из видных мест принадлежит ученице К.Д. Ушинского *Е.Н. Водовозовой* (1844–1923), педагогические взгляды которой формировались под влиянием общественного движения 60-х гг. и непосредственно К.Д. Ушинского. «Каждый раз, – писала Е.Н. Водовозова – когда мой взор встречает портрет Ушинского, этого великого педагога, я вспоминаю его вступительную лекцию: необыкновенное волнение

глубочайшая признательность охватывает мою душу, и мне так хочется преклонить колени перед светлым образом этого замечательного человека» [55, с. 521].

1871 г. Е.Н. Водовозова издала свой главный труд по дошкольной педагогике «Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания до школьного возраста», получивший в то время высокую оценку в педагогической общественности.

Книга предназначалась для воспитателей и матерей и состояла из следующих частей: в первой освещались принципиальные вопросы нравственного и умственного воспитания (гл. I–IV); во второй раскрывалось значение системы Ф. Фребеля, его игр и занятий (гл. V); в третьей содержание методика воспитания детей по отдельным возрастам (1–4 года, 4–6 лет,

6–8 лет); четвертая представляла собой обзор «наиболее развивающих детских игрушек», в книге было приложение (таблицы ручных занятий, песни с нотами). В последующие издания Е.Н. Водовозова включала новые разделы, в которых она освещала и подвергала критике систему М. Монтессори и теорию свободного воспитания (7-е издание вышло в 1913 г.).

Е.Н. Водовозова первая в дошкольной педагогике полно раскрыла проблемы умственного и нравственного воспитания детей начиная с раннего возраста. Она правильно указывала, что нравственное воспитание ребенка так тесно связано с его умственным развитием, что трудно говорить о каждом из них отдельно. Поступки ребенка «большой частью – верное зеркало его умственного кругозора». Лучше всего учить детей поступать нравственно путем наглядных примеров, а не поучений. Следуя учению К.Д. Ушинского, Е.Н. Водовозова выявляла психологические основы умственного воспитания. Одной из составных частей умственного воспитания Е.Н. Водовозова считала своевременное и правильное развитие органов чувств. Это достигается разными упражнениями. Важное значение в развитии органов чувств имеют игры и занятия детей. Е.Н. Водовозова дала практические указания родителям и воспитателям, как надо развивать зрение, слух детей, развивать у них наблюдательность, возбуждать их любознательность и приучать замечать признаки и качества предметов. Она считала необходимым также научить детей наблюдать близкие им явления общественной жизни, понимать взаимоотношения людей.

Вопросы умственного воспитания детей до школы Е.Н. Водовозова рассматривала с материалистических позиций и принципа народности. При этом, как и ее педагог, она придерживалась концепции единства реального и формального развития ума. Считая, что развитие познавательных процессов способствует усвоению научных знаний, а педагогически правильно организованный процесс усвоения накопленных и систематизированных знаний неизбежно ведет к развитию всех познавательных процессов. «Забота о воспитании ума должна, прежде всего, заключаться в усовершенствовании органов внешних чувств и в воспитании процесса представлений», – отмечала Е.Н. Водовозова [54, с. 223].

Идея о том, что умственное воспитание заслуживает не меньшего внимания, чем физический уход за ребенком обоснована педагогом в ее труде «Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания до школьного возраста». «Что же следует подразумевать под умственным развитием дитяти? Дать разумное и соответственное возрасту содержание жизни – значит дать правильное, соответственное возрасту умственное развитие; оно не расстраивает здоровья, а укрепляет его, одновременно развивает нравственные свойства дитяти и пробуждает в нем бодрое и веселое душевное настроение. Польза

такого настроения особенно важна для маленьких детей, потому, что запас их жизненных сил не велик и их жизненная энергия, впечатлительность деятельность кровообращения преимущественно вызываются бодрым радостным настроением.

Дать разумное содержание жизни дитяти дошкольного возраста – это умение подыскать в обстановке не только человека зажиточного, но и бедняка – материал, пригодный для разнообразных занятий ребенка, для его игр, упражнений и усовершенствования органов внешних чувств, а также для развития его наблюдательности над окружающею жизнью и природою. Этот материал должен быть доступен детскому возрасту, одинаково полезен для развития его ума и сердца и должен укреплять его здоровье, должен давать ему добрые навыки в трудолюбии, самообладании и терпении и представлять в то же время приятное, занимательное и веселое времяпрепровождение.

Дайте разумное содержание жизни детей дошкольного возраста, и они у вас не будут ни тупыми, ни вялыми, ни рассеянными, ни скучающими, ни ленивыми, ни безнравственными» [54, с. 226].

Одним из важных в концепции Е.Н. Водовозовой является положение о педагогических принципах (от близкого к далекому, от простого к сложному, от конкретного к абстрактному), которых следует придерживаться при воспитании ума ребенка и которые, по ее глубокому убеждению, непосредственно влияют на развитие ума ребенка: «идти от более близкого к более отдаленному, от простого к сложному, от познания осязаемых предметов, т. е. от конкретного к отвлеченным понятиям, или к абстрактному. Сначала в каждом предмете ребенок замечает только самые выдающиеся признаки, затем воспитатель указывает на другие качества, менее заметные, и ребенок постепенно внимательнее всматривается в предмет и мало-помалу уже самостоятельно открывает в нем признак за признаком. При этом более всего нужно стараться не сразу указывать те или другие признаки, а лишь побуждать дитя открывать. Какое бы поприще деятельности ни избрал себе человек, – утверждала педагог, – умственное развитие всегда будет иметь для ребенка огромное значение. Ничто так не скрашивает жизнь, не облагораживает душу, как умственный труд» [54, с.147].

Сочинение Е.Н. Водовозовой «Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания до школьного возраста» (1871), было в свое время настольной книгой (практическим руководством) почти каждой матери и воспитательницы. С 1871 по 1913 год книга выдержала семь изданий. Не потеряла она своей педагогической актуальности и в наши дни.

Бесспорно, это был первый в России капитальный труд по дошкольной педагогике, в котором вопросы умственного воспитания рассматривалась в преемственной связи раннего и дошкольного возраста.

Под умственным воспитанием педагог понимала «умение подыскивать материал, пригодный для разнообразных занятий ребенка, для его игр, упражнений и усовершенствования органов внешних чувств, а также для развития его наблюдательности над окружающею жизнью и природой. Этот материал должен быть доступен детскому возрасту, одинаково полезен для развития его ума и сердца и должен укреплять его здоровье, должен давать ему добрые навыки в трудолюбии, самообладании и терпении и представлять в то же время приятное, занимательное и веселое времяпрепровождение» [54, с. 223].

Одной из основных частей первоначального умственного воспитания, по убеждению Е.Н. Водовозовой, является развитие и совершенствование органов чувств, развитие ощущений, восприятия, памяти, воображения, мышления, речи. Выступая за развитие и совершенствование органов чувств, которое достигается при помощи разнообразных упражнений, Е.Н. Водовозова особое значение в умственном воспитании детей до школы отводила ознакомлению ребенка с внешним миром. «Все знакомство с внешним миром, – писала она, – происходит путем чувственных восприятий, т. е. посредством органов внешних чувств, служащих могущественными рычагами физического, умственного и нравственного воспитания. Без правильного и разумного развития органов внешних чувств человек не только не будет способен к выводам и обобщениям, но не может иметь и надлежащего суждения о предмете, следовательно, для такого человека немислима будет впоследствии духовная жизнь [54,с.146].

Важным средством умственного воспитания, по мнению Е.Н. Водовозовой, является развитие наблюдательности у детей. Она указывала на то, что очень важно пробудить интерес у ребенка к окружающей его действительности, ибо от того насколько был пробужден интерес к окружающему миру еще в дошкольном возрасте будет зависеть и успешная учеба в школе: «Если воспитатель не сумел сделать этого в ту пору, когда в ребенке только начинает пробуждаться наблюдательность к окружающему, имеющая такое громадное значение для психологической жизни человека, то умственные способности ребенка постепенно притупляются, и, сделавшись школьником, он будет равнодушно смотреть на мир ... При развитии наблюдательности не менее важное условие – последовательность, которой необходимо держаться, или, точнее сказать, всегда соображать, когда и что предложить ребенку, когда и на что натолкнуть его наблюдательность. Для пояснения сказанного возьмем в пример летнюю прогулку: воспитатель не должен без разбора сообщать ребенку сведения о всех предметах, попадающихся по дороге, далеко не на всем останавливать его внимание: из встречающегося нужно уметь выбрать то, что ребенок может понять

в данную минуту, на что и следует обратить его внимание. Нужно помнить, что раньше, чем обратить внимание ребенка на отдельные признаки, он должен осязать, ощупать, осмотреть самый предмет. Если не обращать внимания ребенка на признаки предмета, в нем мало-помалу исчезает живость впечатления и он равнодушно проходит перед самыми характерными явлениями» [54, с. 237].

Большое значение для методики сенсорного воспитания детей дошкольного возраста имеет разработанная Е.Н. Водовозовой программа наблюдения за явлениями окружающего растительного и животного мира, явлениями общественной жизни, бытом и трудом людей. Значительный интерес представляют некоторые положения этой программы, где ребенок вначале замечает в предмете самое главное, наиболее бросающееся в глаза, а затем взрослый указывает и на другие качества, которые менее заметны. Вследствие этого, по убеждению педагога, ребенок будет внимательно всматриваться в предмет и самостоятельно сможет «открыть» в нем дополнительные признаки.

Е.Н. Водовозова отмечает, что «в способность наблюдения входит: запоминание наблюдаемого, умение отличить в наблюдаемом существенное от менее существенного, навык сравнивать одни признаки с другими и привычка делать из них правильные заключения и выводы. И далее, делая ссылку на положения П.Ф. Каптерева о психических основах интеллектуального развития ребенка, пишет: «Умение наблюдать», говорит один из талантливейших современных педагогов и психологов П.Ф. Каптерев, «довольно важные умственные элементы: запоминание, различение существенного и несущественного и навык осмотрительности, теоретической добросовестности при занятиях. Конечно, эти навыки и умение не придут к человеку сами, их надобно привить себе, воспитать. Привитие же таких навыков возможно только рядом систематических упражнений, при которых намеченные элементы постоянно имеются в виду. Чем раньше начать привитие указанных интеллектуальных навыков, тем лучше» [54, с. 234].

Для развития наблюдательности у детей дошкольного возраста Е.Н. Водовозова предлагала создавать уголки природы. Наблюдения и опыты над растениями и животными в уголке природы, по мнению педагога, являются важными средствами умственного воспитания детей до школы.

При таком подходе к умственному воспитанию, по ее словам, у ребенка будет проявляться интерес к окружающему миру, формироваться наблюдательность и любознательность.

Определенный интерес представляют высказывания Е.Н. Водовозовой об активности и самостоятельности дошкольников. Считая, что «человек

становится крепче, сильнее, здоровее, обладает более совершенными органами чувств, становится нравственнее и умнее, если воспитатели ставят ребенка с раннего детства в условия, при которых его органы, его духовные и физические способности могут упражняться: ребенок будет добр и милосерд, если он с раннего детства упражнял свою доброту, делился всем, что имел, заботился о покое окружающих не пассивно, а активно, принося в жертву этому покою личные интересы, собственные удовольствия». Умственное воспитание ребенка педагог рассматривала в тесной связи с нравственным и физическим [54, с. 145].

Ключевой проблемой умственного воспитания, – по убеждению – Е.Н. Водовозовой, выступает развитие речи детей. Для решения названной проблемы, с учетом разработанности теории умственного воспитания

отечественной педагогике, Е.Н. Водовозова рекомендовала в обучении малолетних детей активно применять разговоры на интересные и понятные для них темы, беседы, чтение книг и заучивание стихов, чтение и разбор басен. Особое значение в развитии детского ума Е.Н. Водовозова придавала «бесспорно, драгоценным в педагогическом отношении» басням Крылова, совершенно справедливо считая, что они содержат для дошкольников не только полезный нравственный урок, но и обогащают речь детей чисто русскими народными оборотами.

Необходимо отметить, что разработанная Е.Н. Водовозовой программа и методика использования произведений народного творчества

умственном воспитании детей до школы явились достойной ее заслугой в истории русской дошкольной педагогики. Ее педагогические идеи и методические советы оказали существенную помощь воспитателям первых детских садов, родителям и получили дальнейшее развитие

последующие годы.

вопросам содержания умственного воспитания с позиций народности подходила и *Е.И. Тихеева* (1867–1943 г.г.) – общественный деятель в области просвещения, талантливый педагог-методист, видный организатор общественного дошкольного воспитания. Она одна из первых выступила против теории свободного воспитания и в своих публикациях показала ее несостоятельность.

Е.И. Тихеева создала оригинальную теорию дошкольного воспитания. Она разрабатывала вопросы дошкольного воспитания, опираясь на основные положения русской классической педагогики. Через всю ее теоретическую и практическую деятельность проходит идея единства и преемственности воспитания детей в семье, детском саду и школе. Центральное место в педагогической теории Е.И. Тихеевой занимает методика развития речи детей в процессе обучения их родному языку в семье, детском саду и школе. Эта методика, построенная на основе

учения К.Д. Ушинского, разрабатывалась ею еще в дореволюционный период и была окончательно оформлена в советское время.

Являясь преемницей идей К.Д. Ушинского, Е.И. Тихеева, в своих трудах «Современный детский сад, его значение и оборудование» (1914), «Организация детского сада и детского дома» (1923), «Родная речь и пути ее развития» (1923), «Новые идеи в педагогике» (1924), «Ребенок – дошкольник и воспитывающая среда» (1924), сформулировала основные принципы воспитания и обучения детей до школы, высказала основные практические советы по организации, содержанию и методике воспитания и обучения детей до школы.

Ведущую роль в воспитании и обучении дошкольников Е.И. Тихеева отводила организованным занятиям с детьми. Она положительно подходила к решению вопроса о необходимости и возможности создания соответствующей «программы» и планов занятий в детском саду, считая что «программа» устанавливает направление занятий с детьми и определяет объем тех сведений, которые должны быть усвоены дошкольниками.

Итогом ее пятнадцатилетней деятельности стал план педагогической работы детского сада «по методу Тихеевой» (1930).

Содержание этого плана предполагало: 1) ознакомление детей с миром природы (природа в учреждении, природа вокруг учреждения, природа в отдалении); 2) развитие у дошкольников внешних чувств (знакомство с цветами и оттенками, с формами, размерами, материалом, с пространственными отношениями, звуками, вкусами, запахами); 3) развитие языка (занятия с конкретным материалом, живое слово и грамота); 4) подведение детей к числовым представлениям; рисование и лепка; 5) игры и занятия; 6) ручной труд; 7) общественно-политическое воспитание; 9) музыкальное образование.

Данный план, реализованный в практике работы детских садов

XX годы, был, несомненно, значительным шагом вперед в развитии общественного дошкольного воспитания. Одну из задач детского сада Е.И. Тихеева видела в осуществлении умственного воспитания детей дошкольного возраста.

Опираясь на идеи Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинского, содержание умственного воспитания детей до школы Е.И. Тихеева включала: ознакомление с окружающим, обучение родному языку и счету, знакомство с простейшими геометрическими формами и телами, для чего рекомендовала использовать так называемый «естественный дидактический материал (камешки, шишки, листья и др.)» [286, с. 13].

Эти задачи она решала по принципу реалистичности, считая, что «наблюдение есть основа всякого знания. Выработка способности

мышления возможна лишь посредством обучения наблюдению и языку в неразрывном единении» [286, с. 28].

Главным в умственном воспитании детей до школы Е.И. Тихеева считала развитие внешних чувств, при этом восприятие, мышление и речь интеллектуальной, эмоциональной, практической деятельности рассматривались ею в тесной и неразрывной связи. Педагог, придерживаясь концепции М.М. Манасеиной об «интеллектуальности человеческих ощущений», считала, что систематическое воспитание всех чувств ребенка возможно лишь в единении «воспитания руки, глаза, слуха», формировании привычки к детальному наблюдению и запоминанию. Немаловажное значение этом процессе она отводила детским играм и труду.

Е.И. Тихеева, как и К.Д. Ушинский, подчеркивала важную роль родного языка в воспитании ребенка. «Родной язык, его беспрепятственное и всестороннее развитие должны быть поставлены в основу воспитания; к его народному духу, к его поэзии ребенок должен приобщаться с первых годов жизни» [286, с. 13].

Взяв за основу данное положение, Е.И. Тихеева придавала исключительное значение лингвистической подготовке ребенка-дошкольника и призывала педагогов детских садов с первого года жизни детей развивать и совершенствовать их речь только на родном языке. «Развивающая речь способствует развитию личности в целом, и любая из сторон развития личности содействует развитию языка... На язык ребенка влияет речевая среда, поэту и речи воспитателя должны быть присущи абсолютная грамотность, четкость, выразительность, точность и правильность словесных обозначений» [286, с. 3].

Необходимо также отметить, что Е.И.Тихеева одна из первых предложила конкретную программу работы по формированию речевых навыков. К основным разделам этой программы она отнесла: 1) развитие аппарата речи детей, его гибкости, четкости, податливости воле

намерениям говорящего; 2) накопление содержания для речи, которое доставляет детям окружающая конкретная действительность; 3) работу над формой речи, ее структурой. Воспитание ребенка Е.И. Тихеева рассматривала, как систематический организованный процесс и выступала за развивающее и воспитывающее обучение. «Обучение ребенка начинается задолго до того времени, когда его засаживают за букварь

перо. Руководить именно этим обучением, и есть основная задача детского сада. Расширяя методически шаг за шагом число представлений детей, неизменно памятуя, что отнюдь не глаза и не руки, а ухо является краеугольным камнем развития их языка, влияя путем обдуманно подобранного, ценного литературного материала на их чувства, на выработку художественных вкусов, детский сад совместно с семьей готовят школе тех учеников, за которых она всегда скажет им горячее спасибо» [286, с. 24].

В своих работах она неоднократно высказывала мысль о том, что развитие осуществляется в обучении непрерывно. И для реализации этого направления предлагала практическим работникам дошкольных учреждений продумывать не только средства и методы, но и тщательно подбирать материал для познания, большое место при этом отводила разным видам детской деятельности. Сравнивая влияние игры и труда на ребенка до школы, Е.И. Тихеева отмечала, что игра и труд являются сильнейшими стимулами для проявления детской самостоятельности в области языка; они должны быть в первую очередь использованы в интересах развития ребенка.

Придавая игре, совершенно справедливо, громадное значение и большие воспитательные возможности в умственном воспитании дошкольников, она не умаляла и роль обучения, которому также отводила должное место в этом процессе.

Раскрывая сущность умственного воспитания детей до школы, Е.И. Тихеева пыталась определить тот круг знаний, умений и навыков, которыми должны овладеть дошкольники. Следуя учению К.Д. Ушинского, она выделяла две стороны реального образования: развитие умственных способностей (памяти, воображения, познавательных способностей) и материальное развитие (усвоение определенного круга знаний).

Одним из важных в концепции Е.И. Тихеевой является то, что построении планов, программ, в отборе материала для познавательной деятельности она рекомендовала предлагать дошкольникам не случайные отрывочные представления, а соответствующую возрасту систему знаний о предметах и явлениях окружающей действительности. Е.И. Тихеева создала свою оригинальную систему дидактических материалов для развития органов чувств, построенную на принципе парности и состоящую из различных знакомых детям предметов (две чашечки, две вазочки разных размеров, цветовой окраски и т. д.), игрушек и природного материала (листья, цветы, плоды, шишки, раковины и т. д.). Игры и занятия детей, которых эти дидактические материалы используются, должны сопровождаться беседами. Руководящую роль в педагогическом процессе детского сада Е.И. Тихеева отводила воспитателю.

Педагогическое наследие Е.И. Тихеевой представляет собой целостную систему всестороннего развития ребенка. В условиях своего времени ею научно были обоснованы основы дошкольной дидактики, разработана методика развития речи; методика проведения программных организованных занятий; система оригинального дидактического материала и методика его использования в детском саду.

Таким образом, история развития проблемы умственного воспитания детей до школы имеет свою специфику, основные этапы и особенности

исторического развития. И для каждой эпохи характерны свое содержание, методы, пути организации умственного воспитания детей до школы.

Педагогические взгляды:

– *Н.И. Пирогова* (для развития мышления нужна не только наглядность, воздействующая на органы чувств, но и слово);

– *Н.И.Новикова* (основой умственного воспитания является усвоение детьми накопленных человечеством систематизированных знаний в процессе планомерного развития внешних чувств);

– *В.Ф. Одоевского* (под умственным воспитанием понимается широкое соприкосновение ребенка с окружающей средой, которая дает содержание мышлению и заставит самостоятельно переработать это содержание);

– *М.М. Манасеиной* (основным критерием развитого ума является умение ребенка освоиться с разнообразными ощущениями и научиться верно, пользоваться и оценивать их);

– *К.Д. Ушинского* (умственное воспитание – формирование разносторонних сенсорных способностей в процессе самых разнообразных видов практической деятельности: рисование, лепка, конструирование, музыкальные занятия, наблюдения за природой);

– *Е.Н. Водовозовой, Е.И. Тихеевой* (умственное воспитание, развитие любознательности и наблюдательности, расширение кругозора ребенка через ознакомление с окружающим миром, обучение его родному языку, развитие внимания, памяти, мышления), имели большое значение для русской дошкольной педагогики.

Видные педагоги второй половины XIX в. использовали идею реального образования детей дошкольного возраста при составлении программ и методических разработок игр и занятий, наблюдений в природе, при проведении простейших физических опытов. Они оставили заметный след в истории развития проблемы умственного воспитания детей до школы. Концепции умственного воспитания, предложенные педагогами в разные исторические периоды, подтверждают оправданный интерес к этой проблеме на всех исторических этапах развития теории и практики дошкольного воспитания.

## **1.2 Особенности развития педагогической мысли об умственном воспитании детей дошкольного возраста в Белоруссии**

Идея умственного воспитания детей широко распространена в этнопедагогике белорусского народа. Маленькие дети учились уму-разуму у взрослых в труде, быту, играх, обрядах, праздничных зрелищах. Уже и тогда считалось, что разум – наилучшее богатство человека, его надо воспитывать с первых дней проявления сознания у ребенка.

Ученые-философы, педагоги средневековья (Ф. Скорина, С. Будный, Л. Зизаний и другие) в своих печатных просветительских работах, азбуках, букварях и грамматиках придавали огромное значение развитию ума и умственных (особенно речевых) природенных способностей. С. Полоцкий разработал конкретную программу семейного воспитания. Г. Конисский и К. Нарбут (XVIII в.) – страстные поборники просвещения и национального образования детей с малых лет в своих главных работах («Всеобщая философия», «Логика или Наука о размышлении и рассуждении») показали основные тенденции и пути развития ума природных умственных задатков у человека с раннего возраста.

в начале XVIII в. в Белоруссии, как и в России, начинает происходить переход от феодализма к капитализму. Дома и приюты, дома призрения, школа находились в прямой зависимости от церкви. Царил строгий надзор за всеми учебными заведениями. В школах насаждался классицизм. В эти же годы в Белоруссии появляются пиарские школы (коллегиумы, уездные училища, конвикты). Пиарские школы были ориентированы на иезуитскую систему воспитания и образования.

в конце XVIII в. (1772–1795) Белоруссия вошла в состав России. Этим воссоединением открылся новый этап в развитии просвещения на белорусских землях. Но просвещение в конце XVIII века носило узкоклассовый характер. Воспитание и образование сосредоточились в руках монашеских орденов, особенно иезуитов. В иезуитских школах-коллегиумах обучались только мальчики из семей шляхтичей и богатых горожан. Обучение велось на латинском языке и было проникнуто богословием.

Существовали также школы униатской церкви (они появились в результате заключения унии между православной и католической церквями). Первая униатская школа была открыта в Бресте, позже – в Новогрудке, Минске, Полоцке, Вильно и других городах. Названные школы были низшего (элементарного образования) и высшего типа. Обучение в униатских школах велось на белорусском языке.

Характерной особенностью этого периода в развитии теории и практики умственного воспитания являлось то, что дошкольное

общественное воспитание организовывалось лишь в крупных городах Белоруссии.

Учитывая то, что в школах обучалась лишь седьмая часть всех детей дошкольного возраста, воспитание дошкольников было в основном семейным, или же малолетние дети не получали никакого образования. Население Северо-Западного края было подвержено национальной дискриминации – следовательно, национальные учреждения для общественного воспитания детей белорусов отсутствовали.

Поэтому и к моменту своего вхождения в состав России (1795) воспитательных учреждений для малолетних детей Белоруссия не имела. Первые детские приюты и воспитательные дома были открыты: в 1802 году на 28 мест в Могилеве; в 1804 году – в Гродно; в 1808 году – в Витебске. С этого времени можно начинать отсчет становлению и развитию общественного дошкольного воспитания в Белоруссии. Оно зарождалось в форме призрения, и широкое распространение получило лишь в начале XIX века [12, с. 7].

Воспитание в детских приютах и воспитательных домах носило настолько религиозную направленность, что об умственном воспитании не могло быть и речи. В 1839 году В.Ф. Одоевский издает «Наказ лицам, непосредственно заведующим детскими приютами», и «Положение о детских приютах», которые должны были регламентировать деятельность этих учреждений. Однако это было лишь в циркулярах, воспитанием малолетних занимались лица, не имевшие специальной подготовки и не отличавшиеся особой любовью к детям и прилежанием к делу воспитания. Да и само «Положение о детских приютах» (1839) не предъявляло особо высоких требований к умению смотрительницы на должном уровне воспитывать и развивать ребенка. Смотрительница должна была только осуществлять «... надзор за детьми... наблюдение за тем, чтобы дети в приюте не оставались праздными... смотрение за чистотой и порядком в комнатах приюта... надзор за пищею... и столом детей». Такой круг обязанностей смотрительницы естественно не обеспечивал воспитание детей хотя бы на элементарном уровне [12, с. 7].

70-е–80-е годы – это особенные годы для становления теории и практики умственного воспитания детей до школы в Северо-западном крае. Учитывая, что своей системы обучения и воспитания малолетних детей в то время Белоруссия не имела, она заимствовала их из зарубежной педагогики.

воспитательных учреждениях для малолетних детей господствовала система Ф. Фребеля. Несмотря на механистичность и метафизический характер этой системы, ее широко использовали в практике работы педагоги Белоруссии. Успех фребелевской системы дошкольного воспитания объясняется тем, что это было своеобразное, но первое методическое руководство, объясняющее как воспитывать, чему

обучать малолетних детей. «В результате сложившихся обстоятельств педагогическая система Ф. Фребеля, как и И. Песталоцци, построенная на идее воспитания и развития личности ребенка посредством наглядности, природы родного края, труда, ручных работ и специальных упражнений-игр с дидактическим материалом, стала довольно распространенным педагогическим течением в Северо-Западном крае. Об этом свидетельствуют и факты учебной деятельности народных училищ Минской, Могилевской, Витебской губерний Белоруссии. В 70-80-е годы они открыли при себе бесплатные подготовительные дошкольные группы и обучали детей-семилеток грамоте, счету, развивали их речь, память и мышление, готовили к школьному обучению в целом по системе фребелевских игр-занятий» [12, с. 25].

Идея умственного воспитания детей дошкольного возраста в Белоруссии приняла новое направление после опубликованных «Мужицкой правде» воззваний *К. Калиновского* (1838–1864) о введении различные отрасли наук, в том числе и педагогику, родного белорусского языка. Он выступал за всеобщее образование и воспитание детей, за то, чтобы школа готовила их всесторонне развитыми и хорошо образованными. Показывая, как царское правительство русифицировало все виды и типы школ и народное образование белорусского края в целом, *К. Калиновский*, как патриот своей родины, считал, что воспитание и обучение детей должно быть на родном белорусском языке. В «Письмах из под виселицы» он писал: «Царь... там, где жили поляки, литовцы белорусы учреждает свои школы, в которых учит по-русски, да еще в эти школы с другого конца земли учителей присылает ...» [8, с. 199].

Созвучны идеям *К. Калиновского* идеи *Ф. Богушевича* (1840–1900), известного белорусского поэта-демократа, публициста критического реализма в белорусской литературе, педагога-просветителя. Его педагогические идеи были проникнуты принципами всеобщего равенства.

осуществлении принципа демократизации народного образования он считал самым важным «завоевать право учить детей на родном языке». *Ф. Богушевич* призывал своих соотечественников не забывать родной язык, считал, что белорусы должны беречь свой родной язык, заботиться о воспитании и формировании национального самосознания и характера ребенка с самого раннего возраста, еще в семье [8, с. 201].

Апостолы национально-культурного Возрождения Белоруссии *Адам Максим Богдановичи* (1891–1917) считали, что родной белорусский язык является фундаментом и основой развития и воспитания личности ребенка. А основными методами и средствами его формирования служили во все века – труд на родной земле (среди родной природы), устное народное творчество, этнопедагогика, пронизанная мотивами традиций и обычаев белорусского народа, примерное поведение родителей и белорусская художественная литература. *М. Богданович* в статье «Белорусский

беженский приют», который посетил под Минском (в этом учреждении находились дети разных возрастов, в том числе и дошкольного) писал, что тут «обучение ведется на белорусском языке (еще недавно о возможности такого обучения приходилось только мечтать). Это – совсем еще новое дело», что «лишь с 1905 г. белорусы получили некоторую возможность развития своей национальной культуры» [45, с. 366].

Как фольклорист и этнограф *А. Богданович* (1862–1940) большую роль отводил в гармоническом развитии личности ребенка этнопедагогике и белорусскому народному творчеству, которое способствует, – по его глубокому убеждению, – развитию ума и духовных сил детей. Он подвергал критике царскую систему народного образования как не содействующую умственному развитию детей и направленную на то, чтобы оставить народ в темноте, невежестве. «Народное образование в Белорусском крае дело новое; история его развития исчерпывается последним двадцатипятилетием, следовательно, возникновение его относится ко времени освобождения крестьян от крепостной зависимости; ... Белорусский народ осознает значение воспитания как фактора, влияющего на развитие ума и нравственности, воли и характера, обуславливающих поведение личности... С целью умственного и нравственного развития детей родители стараются передать им то, что сами считают хорошим, что составляет так называемую народную мудрость, выработанную народом в течение многих веков своей культурно-исторической жизни. Дети усваивают весь кодекс ходячей деревенской морали, «учась на старших глядя» [8, с. 234].

Общие настроения, передовые просветительские и педагогические идеи были ведущими в деятельности *К. Калиновского*, *Ф. Богушевича*, *Адама* и *Максима Богдановичей*. Они выступали создателями национальной школы, писали книги на белорусском языке, ратовали за обучение детей родном языке. Их стараниями «по крупице» создавались фундаментальные памятники произведений белорусского народа, которые не утратили своей действенности и в наши дни. В основу умственного воспитания детей до школы было положено обучение на родном языке.

В начале XX в. в Северо-Западном крае наблюдается широкий размах революционного движения, который оказал благотворное влияние на развитие прогрессивных идей об умственном воспитании малолетних детей. Проблемы народного образования (всеобщее обучение, ликвидация неравенства между сословными классами, создание национальной школы, обучение и воспитание детей на родном белорусском языке), обсуждались на страницах прогрессивной печати. В газетах «Минский листок», «Северо-Западный край», «Наша доля», «Наша нива»; в таких педагогических изданиях как «Голос учителя», «Белорусский учитель», «Педагогическое дело», «Народное образование в Виленском учебном округе» широко освещалось положение дел в народном образовании,

поднимались вопросы об изменении содержания образования подрастающего поколения, обсуждались вопросы женского образования, выявления и развития задатков и способностей у детей в процессе обучения и многие другие. Но одной из самых острых проблем, стоявших перед педагогической общественностью, была проблема добиться права обучения и воспитания подрастающего поколения на родном белорусском языке.

Наиболее характерным для 90-х годов было появление в Северо-Западном крае нового типа дошкольного учреждения – яслей-приюта. В связи с усилением волнений среди женщин, занятых длительное время на производстве, царское правительство вынуждено было пойти на некоторые уступки для них: открываются ясли-приюты в Минске (с 1903 года «Общество защиты женщин»), Белостоке, Гродно, Могилёве.

Главное назначение упомянутых учреждений сводилось к тому, чтобы «дать возможность родителям всех вероисповеданий и национальностей, живущим поодиночке, почему и вынужденным оставлять своих детей дома, нередко без всякого присмотра и ухода, во избежание разных случайностей и несчастий, приносить их в «Ясли», где эта детвора, защищенная от улицы с ее пороками, получила бы здоровую пищу для тела и ума и заботливый уход вплоть до самого вечера, когда родители, возвращаясь с работы, забирали бы детей обратно» [205, с. 4].

Эти воспитательные общественные учреждения открывались различными обществами и частными благотворителями («Общество помощи евреям, пострадавшим от войны»; о детях польской национальности заботилось польское общество «Общество помощи жертвам войны»). Какая-либо система воспитательной и образовательной работы в этих учреждениях отсутствовала. Вся проводившаяся работа с детьми носила ярко выраженный религиозный и сословный характер. Воспитание русских, еврейских, польских детей осуществлялось на их родном языке. Воспитание же белорусских детей не соотнобразовывалось с национальными интересами коренного белорусского населения и проводилось на русском языке [12, с. 58].

В защиту сохранения родного языка выступала *А. Тетка* (А.С. Пашкевич – 1876–1916 г.г.), – белорусская поэтесса, инициатор создания национальной системы образования, издатель книг на родном языке.

В работе «Как нам учиться» (1906) она поднимает вопрос об обучении и воспитании детей на их родном языке. «Так вот, если начнут у нас вводить новые начальные народные школы, нужно, конечно, чтобы детей в них обучали по-белорусски, чтобы объясняли им все по-здешнему, по-своему, как дети говорят в доме с родителями и как им легче понимать. Тогда дети и читать скорее научатся, и усвоят легче другие языки – русский и польский. Для этого все белорусы и все, кто хочет дать

народу настоящую науку, должен добиваться для белорусов белорусской начальной школы» [8, с. 262].

Как и Ф.К. Богусевич, А.С. Тетка полагала, что главной задачей обучения является развитие умственных способностей ребенка. Но по сравнению со своими предшественниками она сделала значительный шаг вперед, создав материальную базу для обучения детей родному языку и на родном языке. А. Тетка подчеркивала, что весь материал, который преподносится детям, должен быть связан с жизнью народа, с окружающей действительностью, которая близка и понятна ребенку, интересна ему. Содержание ее произведений способствовало всестороннему развитию ребенка и его нравственному воспитанию. В каждое свое произведение А.С. Тетка, наряду с образовательной ценностью, вкладывала еще и его нравственное значение.

Большое значение в умственном воспитании детей она отводила сказкам, пословицам, поговоркам. Особенно высоко ценила сказки,

которых видела важное средство интеллектуального развития, и считала, что сказки должны сопутствовать ребенку на протяжении всей его детской жизни. При этом А.С. Тетка настаивала, чтобы сказки соответствовали возрасту детей, развивали детскую фантазию, воображение, помогали понять, где добро и зло.

Стремясь упростить обучение малолетних детей и придать ему национальный характер, в 1906 году А.С. Тетка издает книгу для детей «Гостинец для маленьких детей», в котором были помещены семь небольших рассказов, переведенных с украинского языка. Кроме этого,

этом пособии для детей она опубликовала несколько загадок, поговорок, потешек.

Понимая, что умственное воспитание детей должно быть направлено на формирование элементарных представлений об окружающей действительности, на развитие мышления, речи, А. Тетка в этом же 1906 году издает детскую хрестоматию «Першае чытанне для дзетак беларусаў», в которое вошли фольклорные произведения, сведения о животном и растительном мире белорусского края. Ею была сделана попытка решить проблемы умственного воспитания детей чисто воспитательным путем, в процессе организации детской жизни и детской литературы.

Дальнейшее развитие идей об умственном воспитании детей до школы прослеживается в литературной деятельности *Я. Купалы* (И.Д. Луцевича 1892–1942), который придавал большое революционизирующее значение просвещению, исходя из идеи о необходимости народного образования и создания книг для детей. Я. Купала тесно связывал умственное воспитание с нравственным и выдвигал требование о развитии родного языка. Он полагал, что всякое просвещение невозможно без знания родного языка.

С помощью языка, художественного слова как средства развития речевой активности, Я. Купала предлагал развивать ум ребенка. Он ввел в детскую литературу новые темы, которые не только знакомили детей

природой родного края и социально-политической жизнью всей страны, но и развивали любознательность и познавательные интересы детей (песня «Трактарысткі», «Сыны», «Алеся», «Хлопчык і летчык», «Кароль», «Бой» и др.). В педагогических трудах Я. Купала обращал внимание на то, что малолетний ребенок развивается в процессе общения со взрослыми, поэтому собеседником детей должны быть не только дети, но и взрослые. Он отмечал, что ограниченность активного речевого воздействия взрослого отрицательно сказывается на развитии ума и речи дошкольника. Показывая неотрывность воспитания детей от социально-экономических проблем белорусского народа, Я. Купала определил основные вопросы умственного воспитания малолетних детей, которые неразрывно связывал

жизнью и трудом. Считая, что литературные произведения помогут сформировать у детей реальные представления об окружающих явлениях жизни, ученый-педагог большую роль отводил последовательности их чтения. Он стремился с помощью детской художественной литературы развивать интеллектуальные способности ребенка, придавая при этом большое значение знаниям, которые, по его мнению, должны играть немаловажную роль в будущей судьбе Белоруссии. Писатель считал, что «знания человеку необходимы так же, как и свобода» [8, с. 307].

Учёный-педагог выступал в защиту обучения на родном языке как средства и источника умственного воспитания ребенка. В своих высказываниях Я. Купала дает социально-педагогическое обоснование необходимости обучения на родном языке. В статье «Имеем ли мы право, отречься от родного языка», написанной в 1910 г., Я. Купала внушает читателю мысль о том, что «свобода и достоинство народа неразрывно связаны с его национальной культурой, душой, которой является язык народа» [8, с. 307].

Значительный вклад в развитие идеи умственного воспитания детей до школы внес известный ученый-педагог, писатель Я. Колас (К.Д. Мицкевич – 1882–1956), который развивал идею о соотношении воспитания и развития, о единстве учебно-воспитательного процесса и учета возрастных особенностей детей. Настойчиво подчеркивая при этом, «... что искусство воспитательной работы, которое заключается в умении пробудить познавательные способности ребенка, может направить его на новые стимулы, а воспитание ребенка не может осуществляться лишь внешними воздействиями на него без самой активности ребенка» [8, с. 307].

Большую роль в умственном воспитании детей ученый-педагог придавал языку и развитию творческого мышления. «Язык и мышление должны быть в тесной связи и развиваться одновременно, – утверждал

Я. Колас, – как две стороны познавательного процесса и умственного воспитания в целом» [8, с. 307].

решении вопроса умственного воспитания Я. Колас следовал общедидактическим принципам и на конкретных примерах раскрыл их сущность. Большую роль при этом учёный-педагог отводил взаимосвязи сознательности и активности ребенка, доступности и прочности усвоения знаний. Его произведения, учебники не только давали детям знания, но и воспитывали такие качества личности как смелость, правдивость, мужество, трудолюбие. Последователь идей выдающегося русского педагога К.Д. Ушинского, Я. Колас утверждает в своих педагогических трудах положение о необходимости воспитания у детей сознательного отношения к окружающей действительности. Из этой идеи закономерно вытекала идея обучения детей на родном белорусском языке

статье «Уважайте и любите свой родной язык» (впервые была опубликована в 1947 году в газете «Пионер Белоруссии») он указывает на необходимость прививать подрастающему поколению любовь к родному белорусскому языку, при помощи которого они смогут познать свой народ историю его развития. «Родное слово – это первый источник, через который мы узнаем жизнь и окружающий нас мир. Поэтому вам необходимо так старательно изучать свой родной язык, знать и любить лучшие произведения белорусской литературы. И, прежде всего надо знать свой народ, его историю, его богатое устное творчество...» [8, с. 318].

1910 году Я. Колас издает важнейший свой труд «Другое чытанне для дзетак беларусаў», в котором наиболее полно отражена образовательная сторона умственного воспитания детей.

Необходимо отметить, что первый белорусский букварь создал в 1906 году белорусский писатель К. Каганец; в том же году был напечатан учебник «Першае чытанне для дзетак беларусаў», написанный поэтессой Тёткой (А.С. Пашкевич); учебник Я. Коласа «Другое чытанне для дзетак беларусаў» был опубликован в 1909 году. Все эти учебники изданы первым белорусским легальным издательством «Заглянет солнце и в наше оконце», основанным в 1906 году в просветительских целях в Петербурге по инициативе профессора Петербургского университета Б. Эпимах – Шипилы [8, с. 430].

В учебнике «Другое чытанне для дзетак беларусаў» Я. Коласом представлен обширный материал, который способствовал расширению детского кругозора, формированию у них правильные представления о простейших явлениях природы и общественной жизни, развитию внимания, воображения, речи.

На доступном для детей материале учёный-педагог учит детей наблюдать, понимать явления во взаимосвязях, воспитывает своими произведениями любовь к родному краю, способность воспринимать и глубоко чувствовать его красоту. В учебнике Я. Колас

поместил много стихов, сказок, которые написал сам. Содержание учебника сгруппировано по определенным темам, в которых представлен большой познавательный и материал для развития мышления, речи, воображения, внимания, памяти. Для развития же самостоятельного творческого мышления Я. Колас предлагал специальные задания, которые побуждают детей активизировать мыслительную деятельность. В период становления и развития белорусской школы Я. Колас творчески обосновал место и роль родного языка в умственном воспитании детей. Своими произведениями, публикациями он доказал, что родной язык имеет общеобразовательное, воспитательное и практическое значение. Педагогические взгляды, особое внимание Я. Коласа к дошкольному детству, как особому периоду имеющему огромное значение в формировании личности человека, способствовали развитию теории и практики умственного воспитания детей до школы в Белоруссии.

Общественно-педагогическое движение второй половины XIX в. вызывало особый интерес к проблеме дошкольного детства. Возникла первая общественно-педагогическая организация – С. Петербургское педагогическое собрание и в ней временная Комиссия детских садов (1867–1869). Стало издаваться несколько педагогических журналов, в том числе журнал «Детский сад» (1866–1876), освещавший вопросы дошкольного воспитания детей. На страницах журналов – «Морской сборник», «Современник» и др., газет «Неделя», «Кавказ», «Дроеба» и др., обсуждались разнообразные вопросы воспитания и обучения детей. В 60-е годы возникают специальные педагогические журналы – «Русский педагогический вестник», «Журнал для воспитания», «Учитель». В 1866 г. стал издаваться первый русский журнал по дошкольному воспитанию – «Детский сад» (издателями его были А.С. и Я.М. Симонович).

В результате сложившихся социально-экономических условий во второй половине XIX в., в Белоруссии были сделаны первые практические шаги в решении проблемы умственного воспитания малолетних детей. Ряд видных деятелей общественно-педагогического движения (К. Калиновский, Ф. Богушевич, Адам и Максим Богдановичи, Я. Колас, Я. Купала, А.С. Тетка и др.), много сделали для развития педагогических идей о дошкольном воспитании. Своей творческой педагогической деятельностью, теоретической и практической, они содействовали процессу развития теории и практики дошкольного воспитания, дали социально-педагогическое обоснование воспитанию детей до школы, в основе которого должен быть родной язык. Ими были сделаны первые попытки создания учебной литературы для белорусских детей. «Буйнай заваёвай на шляху да адраджэння беларускай нацыянальнай школы з'явілася арганізацыя лягальнага выпуску падручнікаў і кніг для дзяцей. Друкаваліся яны ў заснаванай у маі 1906 года ў Пецербурзе выдавецкай суполіцы (таварыстве) – «Загляне сонца ў наша аконца». У ліку першых тут былі

выдадзены «Беларускі лемантар або першая навучка чытанню» К. Каганца, «Першае чытанне для дзяцей беларусаў» А. Цёткі, «Другое чытанне для дзетак беларусаў» Я. Коласа. Для многіх беларусаў гэтыя кнігі сталі ўваходнымі дзверамі ў палац роднай нацыі» [14, с. 8].

После Октябрьской революции 1917 года в дошкольном воспитании произошли коренные изменения. Специальным декретом Совнаркома дошкольное воспитание было включено в единую систему народного образования. В декларации «О дошкольном воспитании» от 20 декабря 1917 г. указывалось, что система дошкольного воспитания должна «являться составной частью всей школьной системы и должна быть органически связана в одно целое со всей системой народного образования» [198, с. 327].

резолуции I Всероссийского съезда по дошкольному воспитанию докладе «Основной тип дошкольного учреждения» (Москва. 25 апреля-4 мая 1919 г.), указывалось:

1. Основной задачей учреждений по дошкольному воспитанию является создание для детей дошкольного возраста нормальных условий жизни, – способствующих гармоническому развитию члена трудового общества.

2. Так как характер человека и его привычки складываются в раннем детстве из стремления к самостоятельности и активности, заложенных в самой природе ребенка, трудовое начало, способствуя гармоническому развитию ребенка, должно быть положено в основу дошкольного воспитания. Труд должен быть посилен и необходимость его понятна детям.

Нормальным типом дошкольного учреждения, наиболее соответствующим для детей с 3 до 7 лет и удовлетворяющим указанной цели, является детский сад, в котором они пребывают не более 6 часов.

Считаясь с социально-экономическими условиями переживаемого момента и с необходимостью освободить работницу-мать и предоставить ей возможность принять участие в общегосударственном строительстве новой жизни, съезд признает желательным и возможным продолжить пребывание ребенка в детском саду на все время рабочего дня матери. Но в организации жизни указанного учреждения должны быть соблюдены все условия, обеспечивающие ребенку его нормальное развитие (помещение, дающее детям возможность отдыхать от коллектива, организация сна, прогулок и т. п.).

Помещения дошкольных учреждений должны отвечать требованиям гигиены, выдвигаемым особенностями детского возраста. Желательно поэтому иметь специально выстроенные или приспособленные для сада здания, и совершенно недопустимо устройство садов при школах и клубах» [198, с. 327].

В составе Наркомпроса РСФСР (декабрь 1917) был создан Дошкольный отдел, структурным подразделением которого стало бюро по вопросам подготовки кадров для дошкольных учреждений. В ведение дошкольного отдела перешли все воспитательные дома, приюты, детские колонии. В нем была сконцентрирована работа по организации новых воспитательных учреждений, пропаганде новых идей дошкольного воспитания среди населения. Задачи общественного дошкольного воспитания были четко определены в Программе РКП (б), где было указано, что дошкольное воспитание является одной из основ «школьного просветительного дела», первой ступенью коммунистического воспитания и подготовки к школе. Дошкольные учреждения и школа должны оказывать помощь семье в осуществлении этих задач. Для этого необходимо «создание сети дошкольных учреждений: яслей, садов, очагов т. п., в целях улучшения общественного воспитания и раскрепощения женщины» [147, с. 82].

Анализ архивных документов свидетельствует о том, что в Северо-Западном крае проводилась большая работа по организации дошкольных учреждений. К лету 1918 г. открываются детские сады в Витебской губернии (к началу 1919 г. – работало 23 детских сада – 9 в городе и 14 в уездах) и Могилевской губернии (уже к апрелю 1919 г. было организовано 44 детских сада и очага, в том числе 10 в Могилеве). На Полесье детские сады стали создаваться только после 1920 г., после изгнания белополяков с территории Белоруссии. Связано это было с повсеместно развернутой работой по борьбе с беспризорничеством детей, оставшихся без родителей после войны. В эти годы серьезно ставился вопрос и об открытии детских домов [350, ф. 42, оп. 1, д. 2188, л. 3].

На основе первых декретов Советской власти о школе и народном образовании РСФСР в Белорусской республике широкое развитие получили национальные учреждения, где воспитание и обучение проводились на родном языке (в 20-е гг. признавались четыре государственных языка: белорусский, русский, польский, еврейский).

Большую роль в решении проблемы умственного воспитания детей до школы сыграл I Всероссийский съезд по дошкольному воспитанию, который проводился в Москве с 25 апреля по 4 мая 1919 года. Съезду предшествовала конференция заведующих губернскими дошкольными подотделами (12 февраля 1919 г.). Она определила программу работы съезда [222, с. 4].

На съезде присутствовали посланцы из 40 губерний РСФСР, в том числе из Витебской и Могилевской. Всех делегатов на съезде с решающим голосом было 463 человека, с совещательным – 105 человек. Не имели педагогической подготовки по дошкольному воспитанию 157 человек.

Съезд открыла представитель Наркомпроса РСФСР Д.А. Лазуркина. В ее докладе подчеркивалось, что «...воспитание детей является

важнейшей задачей всех общественных организаций, социалистического государства и надо стремиться к тому, чтобы дошкольное воспитание стало не только общедоступным, но и обязательным» [222, с. 12].

На этом съезде перед дошкольными работниками были изложены основные направления развития дошкольного воспитания:

1. Принцип воспитания и обучения на родном языке, давно провозглашенный наукой и попиравшийся в буржуазном обществе во имя интересов имущих классов, так называемых господствующих национальностей, во имя русификации, полонизации и подавления национальных меньшинств, – этот принцип может восторжествовать только после падения неравенства и угнетения, только когда пролетариат, взяв в свои руки власть, осуществит истинное освобождение всех угнетенных, в том числе и детей, которым навязывается чужой язык.

2. Дошкольное воспитание, стремящееся поставить ребенка в условия радостного, свободного, творческого развития, стремящееся творческому социалистическому воздействию на трудящиеся массы, не может быть создано иначе, как на родном материнском языке, на том языке, на котором они в действительности говорят, независимо от того, какой они принадлежат национальности» [222, с. 34].

Съезд положил начало новым формам воспитания и пересмотру содержания воспитательно-образовательной работы с учетом национального детского сада. Таким образом, проблема умственного воспитания детей в 1920–1930 гг. была наиболее актуальной в работе дошкольных учреждений. Острота этого вопроса была обусловлена рядом социальных и национально-культурных условий, которые сложились в результате длительного ополячивания и русификации белорусского народа.

О влиянии этих условий на умственное воспитание, формирование национального самосознания сообщает докладная записка заведующего Лотанским волостным отделом народного образования Гродненского уезда П. Скробко: «Население волости резко делится на две части – православное и католическое. Православное – беженцы разоренные, нищие; католическое – оставшееся на местах зажиточное кулачество. До польской оккупации деление это не проявлялось резко, так как, в сущности, это те же белорусы, говорящие на белорусском языке и не отличающиеся по внешности нисколько, если была разница, так только в том, что католическое население более фанатично в деле религии, чем православное.

За время польской оккупации под покровительством ксендзовской рясы католическое население, те же белорусы, стали называть себя поляками и при польской регистрации населения так и записывались. С уходом белополяков они почувствовали себя сиротливо, лишившись покровительства ксендзов, отсюда подпольное науськивание, всякого рода

провокации. Самый реальный способ борьбы с этой болезнью – живое, разумное слово свежего человека – это первая помощь, а в дальнейшем планомерная работа по политическому воспитанию масс. Нужна литература, нужно создать в волости 2–3 народных дома, найти опытных руководителей для чтения и бесед». И далее: «... разговорный язык населения – белорусский. Приехавшая из России молодежь тяготеет

русскому языку, оставшееся на местах население (белорусы-католики и шляхта), хотя говорит на белорусском языке, но общая религия толкает

польскому языку. Не делая насилия, нужно, следовательно, допустить и тот, и другой, и третий языки» [352, ф. 689, оп. 1, д. 70, л. 129].

Политика белорусификации поднимала немало проблем. Впервые говорилось о двуязычии не только в школьном, но и в дошкольном воспитании. В результате определенного комплекса мероприятий по внедрению родного языка в педагогический процесс большинство образовательно-воспитательных учреждений, особенно в сельской местности, было полностью переведено на обучение и воспитание на белорусском языке.

Белорусские педагоги и деятели настойчиво работали в области решения проблемы умственного воспитания детей до школы. Задачи умственного воспитания решались в процессе разных видов деятельности детей (игра, труд, занятия).

Необходимо отметить, что в эти годы выходит ряд партийных и государственных документов, которые в той или иной мере оказали поступательное влияние на развитие теории и практики умственного воспитания детей до школы:

...1930 год. XVI съезд ВКП (б) (26 июня–13 июля). В резолюции «О задачах профсоюзов в реконструктивный период» в отделе «Улучшение материального положения и бытия рабочих» вновь подтверждается необходимость развития детских учреждений:

«...» Съезд считает, что в пятилетке и во всех планах нового строительства должно обязательно предусматриваться строительство жилищ, культурных и социально-бытовых учреждений (столовые, клубы, ясли...), в первую очередь в важнейших фабрично-заводских районах...»;) 1932 г. Первые проекты программ детского сада;) 1934 г. XVII съезд ВКП(б) (26 января 9 10 февраля). В отчетном докладе съезду представлены данные о развитии общественного дошкольного воспитания за первую пятилетку:

а) рост числа детей по дошкольному обучению с 838 тыс. в 1929 г. до 5 млн. 917 тыс. в 1933 г.

XVII съезд наметил во второй пятилетке увеличить вдвое расходы на просвещение, здравоохранение, и культурно-бытовое обслуживание рабочих и служащих.

1936 год. Постановление ЦИК СНК СССР об увеличении материальной помощи роженицам, установления государственной помощи многодетным, расширения сети родильных домов, детских яслей и детских садов. Наряду с этим вносятся изменения в порядок руководства детскими садами: в непосредственное руководство хозяйственных наркоматов, предприятий передаются дошкольные учреждения, в которых

воспитываются дети рабочих и служащих этих предприятий. В ведении отделов народного образования оставлены детские сады, обслуживающие мелкие предприятия и учреждения. За Наркомпросами союзных республик сохранено педагогическое руководство, контроль за ростом сети детских садов и подготовкой кадров.

В последующие годы это постановление распространялось и на вновь созданные типы дошкольных учреждений.

1937 год. Переработана программа детского сада, издано «Руководство для воспитателя детского сада», в котором учитываются возрастные особенности детей, большое значение придается не только физическому воспитанию, детской игре, но и вопросы умственного развития детей признаются одной из важнейших задач всестороннего воспитания ребенка, акцент делается на руководящую роль воспитателя в этом процессе.

1937 год, май. Постановление Народных Комиссаров Союза ССР «О детских садах» обязывает хозяйственные организации создавать в подведомственных им дошкольных учреждениях необходимые условия для воспитания и детей. Разрешает назначать на должность заведующих детскими садами лиц со средним общим образованием и окончившим одногодичные курсы. Это определялось тем, что сеть дошкольных учреждений росла быстрее, чем подготовка кадров со специальным образованием.

1939 год. XVIII съезд ВКП (б) (10–21 марта) – в резолюции по докладу о третьем пятилетнем плане развития народного хозяйства СССР (1938–1942) в отделе «План дальнейшего повышения материального и культурного уровня трудящихся в третьей пятилетке записано: «повышение государственных расходов на культурно-бытовое обслуживание трудящихся города и деревни, т. е. расходов по социальному страхованию и затратам государства по просвещению, здравоохранению, на пособия многодетным матерям и на культурно-бытовое обслуживание рабочих и служащих до 53 миллиардов рублей против 30,8 миллиардов рублей в 1937 году, – рост больше чем в 1,7 раза» [290, с. 7, 8].

Активизируется в эти годы и издательская деятельность педагогов Белоруссии. Выходит целый ряд методических указаний и пособий, которые являются руководством к действию воспитателей детских садов в области умственного воспитания и подготовки их к школе: Н. Коржова «Грамата ў дашкольных установах», «Аб группах школ» (Мн., 1932); В. Кильчевская «Зборнік арганізаваных гульняў для дашкольных устаноў і нулявых груп» (Мн., 1932); Б.М. Маршак «Методыка палітэхнічнай працоўнай дзейнасці ў дашкольных установах» (Мн., 1932); М.И. Минкина, А. Савёнак «За якасць работы дашкольных устаноў» (Мн., 1932); А. Савёнак «Расказванне ў дашкольных установах» (Мн., 1932); «Вучэбны план і праграма падрыхтоўчых класаў» (Мн., 1938); П.В. Фридман «Гульні і заняткі дашкольніка на зімнім участку», «Зборнік артыкулаў» (Мн., 1939); В.Ф. Луцэвіч «Зборнік вершаў» (Мн., 1940); «З вопыту работы ў дзіцячах садах БССР» (Мн., 1941) и другие. Дошкольным отделом Наркомпроса БССР разрабатывались ориентировочные годовые и квартальные программы, в которых были учтены особенности и специфика местных условий и уровень усвоения детьми знаний, предусмотренных программой для предыдущих групп.

Большой вклад в развитие и совершенствование задач, форм, методов умственного воспитания детей до школы внесла *В.Ф. Луцевич* – профессиональный педагог, жена и друг выдающегося белорусского поэта Я. Купалы. Она оставила богатое наследство по методике развития речи дошкольников посредством белорусского фольклора. Своими произведениями «Дошкольны спеўнік для дзіцячых садоў і малодшых груп пачатковых школ», «Народныя дзіцячыя песенкі» (Зборнік для дашкольнікаў), «Зборнік вершаў» и др. она создала целостную систему воспитания и обучения дошкольников родному языку средствами художественного слова. Большое значение в развитии умственных способностей детей она придавала белорусской сказке, которая, по ее мнению, не только развивала речь дошкольников, их словарный запас, логическое мышление, память и чувственное восприятие, но и учила детей понимать характер грамматического строя родного языка «В.Ф. Луцевич высоко ценила воспитательное значение народной белорусской сказки, раскрывающей материалистические основы мира природы, общественной жизни.

Благодаря исключительной простоте, непосредственности, лиричности, народному колориту, сочности поэтического словаря, обработанные и написанные В.Ф. Луцевич белорусские сказки, как и многие другие, созданные народом сказки, были близки и доступны даже самым маленьким детям, развивали их речь, словарный запас, логическое мышление, память и чувственное восприятие, учили понимать характер грамматического строя родного языка. Краткая, лаконичная и динамичная форма наложения сказки, ее певучий, лиричный народный мотив, таинственный зачин и повторы: «в некотором царстве, в некотором государстве, жил-был ...», «ни в сказке сказать, ни пером написать» и др., лирические отступления положительно влияли на детское восприятие явлений природы, общественной жизни. Сказочный мотив и народное слово побуждали ребенка к деятельности, речевой активности, у него непроизвольно появлялось стремление подражать в звуках, словах, движениях, действиях героям и образам сказки. Учитывая возрастные особенности детей и силу художественного влияния сказки на ребенка, В.Ф. Луцевич разумно использовала ее лиризм, народный колорит и своевременно создавала нужные ситуации для детского подражания. При этом она тщательно изучала развитие творческих способностей детей. После ознакомления их с содержанием сказки пристально наблюдала за деятельностью каждого ребенка и как только замечала, что у него появилось стремление самостоятельно воспроизвести действия и события сказки в игре, тут же предлагала ему, а чаще всего сама мастерила костюм или жильё для персонажей сказки, помогала распределить роли, договориться о действиях в игре. Драматизация сказок развивала у детей чувство патриотизма и художественное творчество, объединяла их

в коллектив едиными эмоциональными переживаниями, целями и задачами. Подражая сказочному персонажу в мимике, движениях, действиях, звуках, речи и поступках, ребята становились более общительными, разговорчивыми, как бы совместными усилиями занимались формированием и совершенствованием культуры речи. Все это дает основание утверждать, что В.Ф. Луцевич являлась создателем оригинальной системы обучения детей по развитию речи, что с успехом может быть использовано в работе и современного детского сада» [16, с. 97–98].

В.Ф. Луцевич продолжила линию своих предшественников по отбору содержания умственного воспитания дошкольников на базе изучения белорусского языка, устного народного творчества. Ею была создана совершенно новая и оригинальная система умственного воспитания детей до школы, в основу которой был положен незаменимый для ребенка жанр детской художественной литературы – белорусская сказка [16].

Период довоенного времени внес много положительного в развитие теории и практики умственного воспитания детей до школы.

Ученые-педагоги Белоруссии, опираясь на теоретическое наследие западноевропейских и русских педагогов, психологов, создавали свою специфическую систему умственного воспитания детей до школы.

Если в конце 20-х – начале 30-х гг. умственное воспитание дошкольников не было выделено в самостоятельное направление воспитательно-образовательной деятельности детского сада и осуществлялось, в основном на установочных занятиях. В конце же 30-х гг. оно заняло ведущее положение в работе с детьми дошкольного возраста. В «Руководстве для воспитателя детского сада» (1938) предусматривалось введение в педагогический процесс детского сада специальных занятий. Задачи умственного воспитания в этом документе получили более определенное выражение и раскрывались по разделам: физическое воспитание, игра, лепка, занятия с другими материалами, знакомство детей с природой, развитие речи, развитие первоначальных математических представлений. Внутри каждого раздела воспитателю давались рекомендации по учету психофизиологических особенностей детей разных возрастных групп. Однако педагогическое руководство занятиями носило в основном организационный, вспомогательный характер. Педагог создавал условия, обстановку для общего занятия, общей деятельности, наблюдал за детьми и в случае необходимости помогал им, давал советы.

Таким образом, под влиянием сложившихся социально-экономических условий в конце 30-х – начале 40-х гг., в Белоруссии оформились определенные педагогические взгляды, были сделаны первые практические и теоретические наработки в области умственного

воспитания детей до школы. Ученые-педагоги Белоруссии (Я. Купала, Я. Колас, З. Бядуля, С. Павлович, В.Ф. Луцевич и др.) помимо литературной деятельности направляли свои усилия на создание учебной литературы на родном языке, на разработку программно-методических пособий, которые смогли бы способствовать конкретизации содержания, форм, методов умственного воспитания детей до школы.

Исходя из общих принципов и закономерностей воспитания развития дошкольников, специфики местных условий, ученые-педагоги Белоруссии смогли сформулировать ряд ценных методических положений, которые помогли обогатить содержание умственного воспитания в разных видах деятельности дошкольников (трудовой, художественной, в развитии речи, родного языка посредством фольклора, белорусской детской художественной литературы). Педагогические идеи Я. Коласа, Я. Купала, В. Луцевич имели огромное значение для развития теории и практики умственного воспитания в детских садах Белоруссии. Совершенствование обогащение теории и практики умственного воспитания явилось результатом развития дошкольной педагогики довоенного периода. Однако в тот период данная проблема была только поставлена, но не решена, поскольку исследования в области изучения основных закономерностей развития дошкольника находились в стадии своего развития. Все отмеченное диктовало необходимость научной разработки содержания, форм и методов умственного воспитания детей до школы.

За годы Великой Отечественной войны и временной оккупации Белоруссия подверглась невиданному разорению. Такая же участь постигла и дошкольные учреждения, которые были почти полностью уничтожены и разграблены. «Полностью была уничтожена вся ценная методическая литература, наглядные пособия, пособия уголка природы, мебель, методические разработки, рукописи и т. д.» [16, с. 39].

Изданный в 1944 году «Закон о восстановлении народного хозяйства в БССР», поставил перед дошкольным воспитанием новые задачи, которые необходимо было решить в восстановительный период.

В принятом в январе 1944 г. постановлении СНК СССР «О мероприятиях по расширению сети и улучшению работы детских садов» намечались конкретные мероприятия по восстановлению и расширению сети, улучшению медицинского обслуживания и организации воспитательной работы в детских садах.

Основное внимание первые послевоенные годы уделялось психофизическому развитию маленьких детей, физическому воспитанию.

Сотрудники Республиканского кабинета детских домов и дошкольных учреждений проделали за 1944–1945 г.г. значительную работу по улучшению качества воспитания в детских садах, организации методической работы с кадрами, обобщению, распространению и внедрению в практику лучших форм, приемов и методов воспитания

детей, а также по развитию инициативы, творческой самостоятельности воспитателей, привитию им навыков активной самостоятельной работы над книгой, умению анализировать свою деятельность, давать ей оценку.

Исключительно важен период развития дошкольного воспитания в послевоенный период. Опираясь и учитывая положительный опыт выдающихся представителей отечественной и зарубежной теории и практики умственного воспитания, белорусские педагоги последовательно конкретизировали его применительно к особенностям дошкольного воспитания и обучения в детских садах Белоруссии.

С развитием экономики, повышением уровня общественного и культурного прогресса создавались благоприятные условия для разработки на научной основе новых форм, содержания, методов умственного воспитания детей дошкольного возраста.

Большое значение в развитии теории и практики умственного воспитания в детском саду имела сессия Верховного Совета БССР первого созыва (сентябрь 1946), которая приняла закон о пятилетнем плане восстановления и развития народного хозяйства БССР на 1946–1950 г.г.

Включение дошкольного воспитания в народно-хозяйственный план позволило ускорить белорусским ученым-педагогам решение целого ряда задач в области умственного и физического воспитания детей в детских садах Белоруссии.

Проблема умственного воспитания детей до школы и подготовка их к школе тесно связывалась с вопросами физического, трудового, патриотического воспитания. Поэтому вполне обосновано, что в связи с переходом на трехлетнее начальное обучение в школе, наряду с ранее существовавшими формами умственного воспитания в детском саду, большое внимание стало уделяться организованному процессу обучения на занятиях.

Уже впервые послевоенные годы в практику детских садов Белоруссии было введено систематическое целенаправленное обучение детей на занятиях, что требовало от ученых, педагогов и психологов создания прочной методической базы для реализации задач умственного воспитания в детском саду.

В соответствии с постановлением ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах по дальнейшему развитию детских дошкольных учреждений, улучшению воспитания, медицинского обслуживания детей дошкольного возраста» (1959 г.), два типа дошкольных учреждений (ясли и детский сад) были объединены в одно учреждение. Для них была разработана единая «Программа воспитания в детском саду», обеспечивающая более тесные преемственные связи в воспитании детей раннего и дошкольного возраста.

Новый тип дошкольного учреждения (ясли – детский сад) выдвинул новые задачи умственного воспитания.

«Ясли-сады обеспечивают всестороннее развитие детей дошкольного возраста, их правильное физическое, нравственное воспитание и умственное развитие. Воспитание и обучение детей ведется на родном языке. Воспитательная работа строится в соответствии с программно-методическими указаниями Министерства просвещения БССР и Министерства здравоохранения БССР» [371, ф. 336, оп. 2, д. 83, л. 367].

Названное положение обязывало ученых, практиков определить соответствующий программный материал по умственному воспитанию, обеспечивающий преемственность всех возрастных групп, последовательную и систематическую подготовку детей к школе в детском саду.

Необходимо отметить, что умственное воспитание в программных документах этого периода рассматривалось в двух направлениях: 1) формирование у дошкольников доступных им знаний о различных сторонах окружающей действительности в широком общении взрослых с детьми в разных видах деятельности; 2) передача определенных научных знаний и разнообразных умений в процессе организованного обучения воспитания в детском саду.

Связи с этим, особое значение приобретало изучение вопросов содержания и методов умственного воспитания детей. Как показал анализ теоретических источников, в эти годы под умственным воспитанием в дошкольной педагогике понималось – формирование у дошкольников определенного объема знаний об окружающей действительности и способов мыслительной деятельности (Б.М. Маршак, Н.А. Борисовой, Я.И. Ковальчук, И.В. Сисинова, М.В. Минкина, А.И. Васильева).

Значительный вклад в развитие содержания умственного воспитания детей до школы внесла известная дошкольный работник в Белоруссии Б.М. Маршак. В работах «Методыка палітэхнічнай дзейнасці ў дашкольных установах» (1932), «Развіццё дашкольнага выхавання ў БССР» (1949), «Элементы беларускай дэкаратыўнай творчасці» (1959), «Беларускі ўзор у дэкаратыўным маляванні дашкольніка» (1962), «Значэнне малявання да падрыхтоўкі рукі» (1963), она обосновала положение о том, что обучение детей разным видам деятельности в детском саду определяется содержанием тех знаний и умений, которые необходимо усвоить ребенку для того, чтобы достичь высокого уровня общего развития и готовности к школе. Эта мысль ярко выражена в работе «Беларускі ўзор у дэкаратыўнай рабоце дашкольніка». Б.М. Маршак рекомендовала в процессе обучения дошкольников использовать такие технические методы и приемы, которые помогали бы им приобрести необходимые навыки и умения декоративного рисования. В своих работах она показала, что целенаправленное обучение дает возможность развивать у дошкольников изобразительные и творческие способности, нравственно-волевые качества, которые необходимы в школе [183].

Особое значение для разработки содержания умственного воспитания дошкольников имели взгляды на эту проблему педагога Белоруссии *Н.А. Борисовой*. В статье «Умственное и физическое воспитание детей» она поднимает вопрос о решающей роли игры и детских вопросов в умственном воспитании детей до школы. Считая, что игра как средство продуцирования детских вопросов является механизмом умственного развития ребенка и способствует более глубокому ознакомлению детей с окружающей жизнью, развитию их речи и мышления, внимания и воображения, педагог предлагала расширять практику детских игр путем чтения художественной литературы.

Немаловажное значение *Н.А. Борисова* отводила вопросам детей, к которым требовала серьезного подхода со стороны взрослых. «Вопросы детей требуют правильного к себе отношения, – отмечала педагог, – игнорирование их задерживает умственное развитие ребят. Ответы должны быть краткими и доступными пониманию детей, содержать главное, не искажать истины» [38, с.17].

Серьезный вклад в разработку программы умственного воспитания дошкольников внесла известный ученый-педагог *Я.И. Ковальчук*. В работах «Знание ребенка – важнейшее условие его воспитания», «Индивидуальный подход к детям старшего дошкольного возраста», она поднимала проблемы индивидуального подхода к детям в разных видах деятельности в условиях детского сада.

*Я.И. Ковальчук* своими исследованиями доказала, что индивидуальный подход оказывает положительное влияние на формирование личности каждого ребенка при условии, если он осуществляется в определенной последовательности и системе, как непрерывный, четко организованный процесс. Она выдвинула положение о том, что приемы и методы индивидуального подхода не являются специфическими, они общепедагогические. При этом она указывала на то, что «индивидуальный подход на занятиях способствует раскрытию индивидуальности ребенка, которая находит свое выражение в характере мыслительных процессов, запоминания, внимания, в проявлении инициативы творчества, в том, что при усвоении нового материала каждый обнаруживает различные интересы и по-разному использует свои знания» [131, с. 66].

Таким образом, исследования *Я.И. Ковальчук* со всей определенностью показали, что детская деятельность, связанная с познавательным интересом и вызывает активность мышления, речи, памяти, внимания, воображения, расширяет познавательную сферу ребенка.

Немаловажное значение для разработки содержания умственного воспитания дошкольников имели теоретические положения и анализ практического опыта детских садов Белоруссии *О.В. Регель*, заведующей

сектором дошкольного воспитания научно-исследовательского института педагогики Министерства просвещения БССР.

В работах «Падрыхтоўка дзіцяці да школы», «Усебакова рыхтаваць дзяцей да школы» она предложила новые подходы в умственной подготовке детей к школе в подготовительной группе. О.В. Регель раскрыла специфические формы, приемы и методы обучения шести-семилеток на занятиях. Особое значение в умственном воспитании она придавала занятиям по родному языку и обучению грамоте, считая, что эти виды занятий содействуют расширению кругозора детей, развитию их мышления, речи, памяти, внимания, воображения.

Но ведущее место в умственном воспитании педагог отводила родному языку, рассматривая его в тесной преемственности всех возрастных групп и индивидуальном подходе к каждому ребенку. «У школу дзеці павінны пайсці з правільным, чыстым вымаўленнем. Пачынаючы з малодшага дашкольнага ўзросту, на занятках па роднай мове трэба вучыць іх добра вымаўляць асобныя гукі, канчаткі слоў, умела будаваць сказы, дапасоўваць словы, гаварыць, прытрымліваючыся адпаведнай інтанацыі. З тым, хто не вымаўляе асобныя гукі, выхавацель павінен займацца асобна, выпраўляць іх вымаўленне пры дапамозе адпаведных гульняў і практыкаванняў. Такая работа з малодшымі дашкольнікамі развівае фанематычны слух, прывучае да элементарнага аналізу і сінтэзы..., у наступных узростах груп яна накіравана на тое, каб дзеці сёмага года жыцця валодалі развітай, граматычнай вуснай мовай. Такім чынам, падрыхтоўка дзіцяці да школы пачынаецца з першых дзён знаходжання яго ў калектыве, але непасрэдна гэтая работа праводзіцца ў падрыхтоўчай да школы групе» [251, с. 85].

Так, посредством родного языка и целенаправленной работы с детьми по развитию фонематического слуха, словарной, грамматической культуры речи воспитывались умения и навыки овладения грамотой и письмом.

Проблему развития преемственности между преддошкольным и дошкольным возрастом раскрывает в своих работах *И.В. Сисинова* – педагог Белоруссии. Анализируя передовой опыт воспитания дошкольных учреждений, она показала, что для полноценного умственного воспитания дошкольника требуется органическое сочетание прямого обучения

особыми формами косвенного руководства умственной деятельности.

педагогическом процессе она большое значение придавала четкой организации разных видов занятий, считала, что именно они помогают формировать у дошкольников необходимые навыки учебной деятельности: умение работать в коллективе, самостоятельно выполнять задание, убирать за собой дидактический материал, слушать и слышать воспитателя. Довольно оригинально *И.В. Сисинова* в работе «Воспитание навыков самостоятельности у дошкольников» раскрывает эффективные приёмы

самостоятельной работы на занятиях. Отмечая, что в процессе самостоятельного выполнения задания у детей формируется интерес к занятиям, стремление к преодолению трудностей, приобретаются навыки самостоятельного мышления, педагог предлагала воспитателям применять на занятиях разнообразные приемы и методы обучения, которые побуждали бы детей сравнивать и различать предметы и явления, делать простейшие выводы и обобщения.

Важную роль в активизации умственной деятельности И.В. Сисинова отводит постановке перед детьми вопроса «Почему?», который приучает, – отмечала она, – их задумываться и искать нужные ответы.

Особое внимание в развитии активности и самостоятельности детей, И.В. Сисинова уделяла предварительной подготовке воспитателя к занятиям, считая что опора воспитателя на имеющийся детский опыт, четкая организация всех этапов занятия, учет индивидуальных особенностей ребенка помогут наиболее эффективно осуществлять умственное воспитание дошкольников и подготовку их к школе [270, 271].

Значительный вклад в разработку программы умственного воспитания дошкольников внесла Д.Т. Шишонок – одна из известных дошкольным работникам педагог. Анализ работы детских садов позволил ей выделить наиболее важную и неразработанную проблему – место и значение в педагогическом процессе белорусской детской художественной литературы, которая рассматривалась ею и как форма и как средство умственного воспитания. В хрестоматийных книгах для детского сада «Нам светит солнце ясное» (1967), «Мы веселые ребята» (1968), авторами которых были Д.Т. Шишонок и О.В. Регель, – детям трех – шести лет предлагались стихи, сказки, рассказы белорусских и русских поэтов и писателей. Белорусскому фольклору в этих хрестоматиях придавалось особое значение. Считая, что фольклор является наиболее эффективным средством умственного воспитания и приобщения детей к родному языку, они предлагали его широко использовать во всех видах детской деятельности: учебе, игре, труде, быту. Научно обосновав роль родного языка в умственном воспитании дошкольников, О.В. Регель и Д.Т. Шишонок положили начало новому этапу в развитии теории и практики умственного воспитания в детском саду.

Одним из важнейших направлений в развитии педагогической мысли в Белоруссии на протяжении 50-60-х гг. являлось определение программного содержания умственного воспитания в детском саду.

Большое значение для развития этой проблемы имело постановление ЦК КПБ «О состоянии и мерах развития педагогической науки в Белорусской ССР» (1960 г.), в котором была поставлена задача усиления влияния педагогической науки на практику обучения в школе. Возможность внедрения результатов исследования (в области психологии, физиологии, педагогики) в деятельность дошкольных учреждений

диктовала пересмотр существовавших парадигм умственного воспитания детей до школы. Это, в свою очередь, обеспечивало совершенствование содержания, форм, методов умственного воспитания в детском саду с учетом требований школы.

Существенный вклад в решение названной проблемы внесла известная дошкольным работникам в Белоруссии педагог – *М.В. Минкина*.

В работах «Зробім гульні сродкамі выхавання» (1961), «Работа в разновозрастной группе детского сада» (1963), «Выхаванне дзіцяці ў калектыўнай гульні» (1965), «Развитие дошкольника в процессе ознакомления с окружающим» (1970, она раскрыла особую роль организованного обучения на занятиях, где под влиянием умелых педагогических воздействий у детей активно может развиваться мышление и речь, при этом акцент ставила на чувственное познание: «Окружающая ребенка жизнь – тот источник, тот «строительный материал», из которого с помощью анализаторов (органов чувств) развивается и формируется мышление и речь ребенка. Ознакомление с окружающим миром с самого младшего возраста является основой умственного и всестороннего развития ребенка. В процессе ознакомления с предметами и явлениями действительности ребенок на практике познает отдельные качества их и свойства и приобретает некоторый непосредственный опыт. Этот опыт он получает через органы чувств, или, как их еще называют, через сенсорный аппарат. Чувственное познание составляет первичное и необходимое звено любого процесса познания вообще» [193, с. 5].

При решении задач развивающего обучения *М.В. Минкина* исходила из того, что ребенку необходимо давать не только сумму знаний и умений, но и продумывать при этом методику формирования его познавательных способностей. «В организованных занятиях, – говорила она, – дети, приученные к выполнению правил, установленных взрослыми в быту, успешнее поддаются обучающему воздействию. Отсюда повышается «роль воспитателя во всех моментах детской жизни, продуманность его требований для развития ребенка, для подготовки его к обучению» [193, с. 7].

Заслуга *М.В. Минкиной* в решении проблемы умственного воспитания в Белоруссии состоит в том, что она попыталась реализовать на практике основное положение русских ученых-педагогов и психологов о том, что обучение на чувственной основе в дошкольном возрасте совершенствует нервную систему ребенка-дошкольника и оказывает влияние на формирование всей его творческой технической деятельности.

Разработке и уточнению содержания умственного воспитания в дошкольных учреждениях Белоруссии посвятила свою диссертационную работу «Обучение старших дошкольников наблюдению» *А.И. Васильева*.

Рассматривая проблему психологической готовности ребенка к обучению в школе, она сделала вывод, что одним из важных показателей

психологической и умственной готовности ребенка к школе является наличие у него навыков наблюдения.

«Наблюдение, – указывает А.И. Васильева, – это целенаправленное восприятие ребенком предметов и явлений окружающего мира, в котором активно взаимодействуют восприятие, мышление, речь. С помощью этого метода воспитатель направляет восприятие ребенка на выделение в предметах и явлениях основных, существенных признаков, на установление причинно-следственных связей и зависимостей между предметами и явлениями. Цель наблюдения – не только познакомить детей с предметами или явлениями, но и научить их замечать изменения

окружающей обстановке. Дети наблюдают за трудом взрослых, движением транспорта, поведением и повадками животных, изменениями жизни растений, в неживой природе» [42, с. 44].

далее, опираясь на утверждение К.Д.Ушинского о том, что если ученые имеют претензию на развитие ума, то она должна упражнять их способность наблюдению, А.И. Васильева отмечает, что «воспитатель помогает детям овладеть деятельностью наблюдения: ставит перед ними познавательную задачу, обучает различным способам обследования объектов, учит следовать предлагаемому плану наблюдения. Обучение, недостаточно опирающееся на наблюдение, ведет к образованию у детей формальных знаний, не имеющих под собой достаточной чувственной основы. Необходимо развивать у детей познавательные способности (интерес к окружению, пытливость, любознательность, наблюдательность) и совершенствовать сенсорные процессы (ощущение, восприятие, представление)» [42, с. 44].

В своих исследованиях ученый-педагог реализовала идею комплексного подхода к формированию навыков наблюдения у детей дошкольного возраста. Она в качестве одного из принципов, определяющих умственное воспитание дошкольников, положила принцип связи с жизнью через ознакомление дошкольников с окружающей их действительностью. Важное значение в создании содержания умственного воспитания детей до школы она придавала обучению их родному языку посредством дидактической игры «З усёй разнастайнасці форм, сродкаў і метадаў выхавання і навучання родной мове, натуральна, найбольшае значэнне набываюць тыя, якія ўласцівы дашкольнаму ўзросту – і садзейнічаюць інтэнсіўнаму развіццю моўных устаноў і сувязей ... – гульня і мастацкае слова, блізкія і даступныя дашкольніку, і пры ўмелым выкарыстанні іх у педагогічным працэсе становяцца магутным сродкам выхавання і навучання» [43, с. 33].

Значительный вклад в развитие теории и практики дошкольного воспитания внесла *Е.Г. Андреева*. В трудах Е.Г. Андреевой, ученого-педагога Беларуси («Гуманистические идеи первоначального воспитания детей в дореволюционной Белоруссии»; «Развитие советской системы

общественного дошкольного воспитания в Белорусской ССР (1931-1941)»; «Создание советской системы общественного дошкольного воспитания Белоруссии (1917–1920)»; «Станаўленне і развіццё сістэмы грамадскага дашкольнага выхавання», «Дошкольное воспитание в Беларуси в годы Великой Отечественной войны» и др.) проблема умственного воспитания детей дошкольного возраста и подготовка их к школе в детском саду рассматривается в историографическом аспекте.

Одним из направлений ее исследований является обоснование социальной функции умственного воспитания в детских садах Белоруссии как важного условия всесторонней подготовки ребенка к школе.

Неоднократно подчеркивая, что первоначальное воспитание детей является важной ступенью в жизни человека, определяющей его дальнейшее духовное и физическое развитие, Е.Г. Андреева показала, что целенаправленное применение дидактических игр в процессе обучения родному языку дает возможность развивать у дошкольников мышление, память, воображение, внимание, нравственно-волевые качества, которые необходимы в школе. Она внесла большой вклад в развитие теории и практики умственного воспитания дошкольников, показала роль родного языка как средства всестороннего развития ребенка, вскрыла связь умственного воспитания детей в детском саду и подготовку их в школе с социально-историческими условиями развития общества.

Впервые в своих научных трудах Е.Г. Андреева показывает становление и развитие дошкольного воспитания в неразрывной связи с историей белорусского народа. На большом фактическом историческом материале она освещает пути борьбы белорусского народа за создание национальной системы дошкольного воспитания.

Особое внимание в своих работах Е.Г. Андреева уделяет педагогической деятельности и наследию классиков зарубежной и отечественной дошкольной педагогики, работы которых содержат немало ценных идей по вопросам умственного воспитания детей до школы.

По ее убеждению, умственное воспитание детей до школы неразрывно связано с социально – экономическим, культурным развитием страны. И в широком смысле слова понимается как систематически последовательный, специально организованный педагогический процесс, направленный на развитие мышления и речи дошкольников, расширение их кругозора, формирование способов умственной деятельности.

Анализируя влияние социокультурной ситуации на содержание умственного воспитания детей до школы, ученый-педагог показывает на материалах передового опыта, как у детей в процессе обучения на занятиях обогащается словарный запас, формируются навыки правильного произношения, связной разговорной речи, грамотное выражение мысли.

Е.Г. Андреева отмечает, что особенность обучения развитию речи заключается в параллельном существовании в республике двух славянских языков – белорусского и русского, что обуславливает необходимость установления рационального объема занятий по их изучению. И далее подчеркивает, что обосновывается правомерность введения воспитания и обучения на родном языке в садах, из которых дети поступают в белорусские школы. Элементарные понятия о родном языке, по мнению ученого – педагога, нужны и детям городских садов, где воспитание

обучение осуществляется на русском языке, с тем, чтобы полнее знакомить их с белорусской художественной литературой, фольклором достопримечательностями родного края.

педагогических исследованиях, выполненных в русле научной школы Е.Г. Андреевой, доказано, что умственное воспитание детей до школы всегда проектируется системой доизустного обучения. Формирование же умственных действий у дошкольников становится возможным лишь в условиях целенаправленного, систематического процесса обучения в детском саду и семье.

Основные положения Е.Г. Андреевой об умственном воспитании детей до школы получили свое дальнейшее развитие в теории и практике дошкольного воспитания последующих лет.

Реализация идей умственного воспитания детей в детском саду осуществлялась белорусскими учеными с учетом условий и требований, предъявляемых к дошкольному воспитанию школой, в связи с переходом ее на новое содержание образования, сокращение сроков и изменение программы начального обучения.

Белорусские ученые при разработке содержания умственного воспитания основную задачу видели в том, чтобы более глубоко изучить требование школы в перспективе ее развития, а также изучить оптимальные педагогические условия формирования у дошкольников элементарных навыков учебной деятельности, необходимых для последующего обучения в школе [12, 17, 38, 43, 131, 184, 193, 270].

Умственное воспитание в данных исследованиях выступало, как одна из сторон целостного педагогического процесса и было направлено на развитие познавательных процессов детей дошкольного возраста: памяти, мышления, воображения, восприятия и таких качеств личности, как любознательность, целенаправленность, самостоятельность, которые осуществлялись в разных видах деятельности – игре, повседневном общении с взрослыми, на занятиях.

Опираясь на работы известных русских, зарубежных педагогов, психологов, ученые Белоруссии определяли обучение на занятиях как основной фактор умственного воспитания в детском саду. Обучение в дошкольных учреждениях Белоруссии имело ту специфическую особенность, что осуществлялось в условиях двуязычия (русского и белорусского языков), это обуславливало необходимость установления

определенного объема занятий по развитию речи на родном языке и грамоте.

Следует отметить, что в середине 60-х годов в Белоруссии практически не проводились занятия на родном белорусском языке, так как обучение велось по программе и методическим указаниям РСФСР и, следовательно, раздел родного белорусского языка в программно-методических документах Белоруссии отсутствовал. Все это создавало определенные трудности при разработке содержания умственного воспитания дошкольников и приводило к тому, что объем включенных

«программу» произведений белорусских писателей, поэтов, композиторов был ниже тех требований, которые предъявлялись к дошкольнику при ознакомлении его с окружающей действительностью, материальной и духовной культурой Белоруссии.

Но, несмотря на то, что практика работы педагогов детских садов была далеко не совершенна, под воздействием идей ученых-педагогов Белоруссии (Е.Г. Андреевой, А.И. Васильевой, Я.И. Ковальчук, Б.М. Маршак, М.В. Минкиной, О.В. Регель, И.В. Сисиновой, Д.Т. Шишонок, и др.), проблема умственного воспитания дошкольников получала свое дальнейшее развитие в дошкольной педагогике.

Важно подчеркнуть, что на протяжении многих лет основные усилия белорусских ученых, направленных на решение проблемы умственного воспитания дошкольников, были в основном сосредоточены на определении содержания и форм умственного воспитания в детском саду. Однако, направляя усилия на разработку содержания и форм умственного воспитания, белорусские ученые значительно меньше внимания уделяли такому аспекту проблемы умственного воспитания, как формирование у дошкольников активности и самостоятельности мыслительной деятельности. Все исторически сложившиеся в дошкольной педагогике положения об умственном воспитании детей до школы, как известно, носили узко дидактический характер. В разработке содержания программы умственного воспитания наблюдалась тенденция к расширению объема содержания познавательного материала, включение в него знаний разных категорий о знакомых предметах и явлениях, способах получения знаний

формирования умений, а также знаний о совершенно новых объектах явлениях. «При этом умственное развитие ребенка выступало как усвоение наиболее простых форм этого опыта, а именно: как овладение предметными действиями, элементарными знаниями и умениями как наиболее универсальными средствами закрепления и передачи общечеловеческого опыта, усвоение которых играет ведущую роль в развитии дошкольника» [235, с. 154].

Таким образом, развитие проблемы умственного воспитания детей до школы изначально было связано с особенностями исторического развития общества. Данные обстоятельства подчеркивают важную роль

умственного воспитания в повышении общего уровня развития дошкольников, и позволяют выделить наиболее значимые положения развития проблемы умственного воспитания в истории отечественного дошкольного воспитания:

– идея первоначального умственного воспитания детей до школы развивалась в неразрывной связи с историей развития белорусского народа;

– умственное воспитание выступало как процесс, имеющий конкретно-историческую и социальную природу, все основные этапы которого обусловлены особенностями передачи общественного опыта;

– основной задачей развития мыслительных особенностей признавалось обучение и воспитание детей на родном языке (К. Калиновский, Ф. Богушевич, А. Тетка, Я. Купала и др.);

– одним из механизмов умственного воспитания в условиях детского сада в 1945–1970 гг., выступало систематическое обучение на занятиях (Б.М. Маршак, И.В. Сисинова, А.И. Васильева, Д.Т. Шишонок, О.В. Регель, М.В. Минкина и др.);

– формой и средством умственного воспитания признавалась белорусская художественная литература (О.В. Регель, Д.Т. Шишонок, В.Ф. Луцевич);

– под содержанием умственного воспитания в дошкольной педагогике исследуемого периода понималось формирование у детей определенного объема знаний об окружающих предметах и явлениях (И.В. Сисинова, М.В. Минкина и др.) и способов мыслительной деятельности – умения анализировать, сравнивать, делать простые обобщения (Б.М. Маршак, Н.А. Борисова, А.И. Васильева и др.);

– одной из центральных проблем умственного воспитания в 40-х–60-гг. по-прежнему оставалась проблема воспитания и обучения на родном языке в условиях двуязычия и проблема разработки основных принципов отбора и систематизации знаний (Е.Г. Андреева);

– белорусские педагоги (А.И. Васильева, Я.И. Ковальчук, Б.М. Маршак, М.В. Минкина, Г.Г. Петроченко, О.В. Регель, М.К. Сай, И.В. Сисинова, Д.Т. Шишонок, и др.), разрабатывали дидактические средства формирования таких важных компонентов умственного воспитания личности, как внимание, воображение, мышление, речь. Однако в методической литературе 40–60-х гг. эти направления не получили должной реализации, что стало сдерживающим фактором в умственном воспитании дошкольников;

– на основе результатов исследований в области дошкольной педагогике, психологии, детской физиологии происходила переориентация педагогического процесса детского сада с установленных занятий на обязательное обучение: (1932 г. – организованные занятия; 1934 – установленные занятия; 1945 – обязательные занятия).

### **1.3 Программно-методическое обеспечение процесса умственного воспитания детей в дошкольных учреждениях Белоруссии (1945–1970 гг.)**

Программно-методическая работа в рассматриваемый период сосредоточила все свои усилия на одной из актуальных проблем дошкольного воспитания – совершенствовании содержания, форм, методов умственного и физического воспитания. А это требовало от дошкольных работников определенной системы знаний, профессиональных умений, эффективно применять на практике более совершенные формы и методы воспитания, которые соответствовали бы требованиям школы и уровню развития педагогической науки в послевоенный период в Белоруссии.

Вместе с тем ретроспективный анализ существовавших педагогических теорий, систем, основных событий XX в. позволяет заключить, что изменения социально-педагогических парадигм развития общества поставили педагогов Белоруссии перед необходимостью построения отечественной системы умственного воспитания в детском саду. Реализация новой педагогической парадигмы предполагала активизацию исследований в области умственного развития дошкольников. А.Н. Леонтьев по этому поводу писал « ... изменения, происходящие в ходе умственного развития, до сих пор у нас систематически не изучаются, и мы сможем судить о них лишь на основании самых общих наблюдений и по отдельным бросающимся в глаза фактам» [150, с. 14].

Главные ориентиры разрабатываемых концепций в рассматриваемый исторический период направлены были на изучение отдельных проблем умственного воспитания дошкольников. Однако общие закономерности этого процесса, его механизмы были не изучены. Акцент ставился на изучение умственного развития детей до школы. «Умственное развитие ребенка происходит как в процессе его повседневной жизни, общения со взрослыми, игр со сверстниками, так и в процессе систематического обучения на занятиях в детском саду. Важнейшую роль при этом играет систематически осуществляемый на занятиях процесс умственного воспитания. Детский сад – первое и самое ответственное звено в общей системе народного образования. В дошкольном возрасте закладывается фундамент представлений и понятий детей, который обеспечивает успешное умственное развитие ребенка. В ряде психологических исследований установлено, что темп умственного развития детей дошкольного возраста очень высок по сравнению с более поздними возрастными периодами (А.В. Запорожец, 1963; Л.А. Венгер, В.С. Мухина, 1973). Какие-либо дефекты воспитания, допущенные в период дошкольного детства, фактически трудно преодолимы в более старшем возрасте и оказывают отрицательное влияние на все последующее развитие ребенка. Результаты психологических и педагогических

исследований последних лет показывают, что возможности умственного развития дошкольников значительно выше, чем это предполагалось ранее. Так, оказалось, что дети могут успешно познавать не только внешние, наглядные свойства предметов и явлений, но и их внутренние, существенные связи и отношения. В период дошкольного детства формируются способности к начальным формам абстракции, обобщения, умозаключения. Например, у детей старшего дошкольного возраста можно сформировать понимание зависимости между внешним строением животных и условиями их существования; достаточно легко формируются у детей представления об основных условиях роста и развития растений. Однако такое познание осуществляется детьми не в понятийной, а в основном в наглядно-образной форме, в процессе предметной деятельности с познаваемыми объектами (Л.А. Венгер, 1969; А.В. Запорожец, 1972; Н.Н. Поддьяков, 1972). Исследователями получены факты, свидетельствующие о том, что, обучая детей обобщенным способам обследования предметов (с применением специально разработанных систем сенсорных эталонов), можно значительно повысить уровень их зрительного восприятия. В результате такого обучения дети правильно воспринимают сложную форму предметов, оценивают их пространственные отношения, пропорции и т. д. [235, с. 151–152].

Созданная еще в годы войны (1943 г.), Академия педагогических наук РСФСР наряду с проведением ряда актуальных проблем исследования по теории и истории дошкольной педагогики, детской физиологии, предпринимала активные действия по издательству и разработке программно-методических документов по дошкольному воспитанию.

Так, в 1945 г. был принят обновленный вариант «Руководства для воспитателя детского сада», который содержал достижения последних лет педагогической науки, передового практического опыта в области воспитания и обучения детей до школы довоенного периода.

Программно-методические указания в данном документе давались по возрастным группам и разделам воспитательной работы, что ориентировало практических работников на осуществление принципа преемственности обучения во всех возрастных группах детского сада. В этом документе новыми были и такие направления работы с детьми как ознакомление с окружающим миром, бытом и общественными явлениями, родной язык и работа детского сада с семьей.

Несмотря на то, что «Руководство для воспитателя» (1945 г.) было более усовершенствовано в сравнении с «Руководством» (1938 г.), программный материал по умственному воспитанию по-прежнему не был выделен в самостоятельный раздел. Но обучение на занятиях и вне занятий все более приобретало организованный характер, хотя и проводилось по типу свободной деятельности. Так, например, при проведении занятий

по лепке, рисованию, воспитатель предлагал детям необходимый материал для работы, но при этом не использовал показ образца или способа действия, не давал указаний, разъяснений, как надо выполнять то или иное задание. Такая методика организации занятий не позволяла формировать умственные действия и основные понятия, в полной мере развивать у детей произвольное внимание. В «Руководстве» (1945 г.) овладение детьми знаниями и умениями предполагалось как желательное, но не обязательное («дети могут узнать», «дети могут научиться»). Влияние воспитателя на детей проявлялось в форме ответов на вопросы, предложений.

Это создавало определенные трудности в работе воспитателя при выборе форм, методов, приемов организации умственной деятельности детей.

За совершенствование содержания, форм, методов воспитания и обучения дошкольников высказывалась вся дошкольная общественность: «Несмотря на исключительно трудные условия работы, педагогическая мысль воспитателя советского детского сада неустанно работала над улучшением качества воспитания детей, над уточнением методов воспитания, над разрешением вопросов, вставших перед ним более остро в связи с войной» [57, с. 5].

Решающее значение в эти годы приобретает непосредственная методическая помощь воспитателям детских садов по линии Министерства просвещения РСФСР.

В дополнение к «Руководству» (1945), по инициативе Министерства просвещения РСФСР, осуществляется выпуск методических писем, которые отражали различные направления в содержании умственного воспитания детей в дошкольных учреждениях: «Счет и число в детском саду» (1945), «Физическое воспитание в детском саду» (1946), «Родной язык в детском саду» (1947), «Творческие игры в детском саду» (1947).

Воспитательно-образовательная работа в первые послевоенные годы была пронизана идеей патриотизма, интернационализма, повышения роли физического и нравственного воспитания, умственное воспитание дошкольников выступало в контексте этих направлений.

Значительные изменения в практике работы детских садов наблюдались после выхода в свет пособия для педагогических училищ Ф.С. Левин-Шириной, Д.О. Менджеричкой «Дошкольное воспитание» (третье дополненное и переработанное издание для педагогических училищ – 1947г.).

Очень важным являлось то, что задачи умственного воспитания в этом пособии предполагалось решать через знакомство детей с окружающей жизнью и родным языком на занятиях, в свободной деятельности, посредством развития сенсорной культуры: восприятия, наблюдения, воображения. В связи с этим изменялись и методы

умственного воспитания. Основное место в этом процессе по праву должно было занять слово взрослого и активность ребенка.

Авторы пособия акцентировали внимание педагогов на развитии мышления ребенка-дошкольника. Имея в виду, что в тесной связи с развитием мышления развивается речь детей (знакомясь с окружающей жизнью, ребенок усваивает большой запас слов и выражений, что в свою очередь способствует развитию мыслительных процессов; уточняет и дополняет восприятие; помогает понять связи между явлениями), для реализации задач умственного воспитания они предлагали использовать такие средства, как наблюдение за природой и окружающей действительностью, природоведческие экскурсии, чтение сказок и художественных произведений, организацию разных видов игр и трудовой деятельности.

Воспитательно-образовательная работа детского сада предполагала творческую инициативу со стороны воспитателя. Безусловно, программно-методические указания, изданные впервые послевоенные годы, помогали в работе воспитателям детских садов Белоруссии. И, хотя в полной мере еще не было определено, в каком объеме давать знания дошкольникам, какие методы и приемы наиболее эффективны в воспитании и обучении детей до школы, разработка этих документов явилась важным этапом на пути решения задач умственного воспитания дошкольников и подготовки их к школе.

Серьезной проблемой в работе дошкольных учреждений, по-прежнему оставалась большая перегрузка детей познавательным материалом, который еще не получил достойной разработки в программно-методических документах, издаваемых в эти годы [259].

Очень важным для развития теории и практики умственного воспитания в эти годы являлось и решение такого принципиального вопроса как сообщение и внедрение в практику работы детских садов передового педагогического опыта. Инициатива лучших воспитателей, использовавших в своей педагогической деятельности активные формы, методы умственного воспитания, пропагандировалась через семинары, конференции, педагогическую печать и стала достоянием широкой массы практических работников Белоруссии.

Важную роль в этом направлении сыграла Всероссийская научная конференция по дошкольному воспитанию, которая проходила в 1948 г. Доклады видных педагогов, психологов (К.А. Корнилова, Е.Н. Медынского, А.А. Смирнова, А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина) освещали актуальные вопросы воспитания и обучения дошкольников.

Они давали возможность использовать практическим работникам в своей деятельности наиболее прогрессивные формы и методы работы с детьми дошкольного возраста. В докладах было ярко показано умелое сочетание познавательной и воспитательной стороны в умственном

воспитании ребенка-дошкольника, что требовало, в свою очередь, пересмотреть прежние взгляды на содержание умственного воспитания в дошкольной педагогике.

И, хотя дошкольная практика только начинала подниматься из руин и пепла, на конференции уделялось значительное внимание обучению воспитанию детей на родном языке как средству умственного воспитания и сокровищнице всех знаний.

Воспитание и обучение дошкольников на родном языке рассматривалось на основе современных тому времени психологических данных о ребенке дошкольного возраста и требований педагогической науки, в тесной связи с сенсорным воспитанием. Связь родного слова сенсорного воспитания проявлялась в организации игр и занятий для детей на различение, нахождение по слову и названию предмета. Докладчики показывали реальную возможность использования родного языка в национальном детском саду. Они стремились по принципу доступности выбирать для детей более ценные в педагогическом отношении художественные произведения.

Заметную роль развитие проблемы умственного воспитания детей до школы получила в письме-приказе Министерства просвещения РСФСР «Об улучшении работы детских садов» (1949 г.). Этот документ ориентировал педагогов дошкольных учреждений на планирование режима работы с детьми не более двух занятий в день (по 25–30 минут), оставшееся время рекомендовалось использовать для разнообразных игр и проведения экскурсий на воздухе. Отводилась немалая роль развитию речи дошкольника, при этом обращалось внимание на чистоту произношения и формирование его связной речи.

Решение проблемы умственного воспитания детей в детском саду и подготовка их к школе получили свое дальнейшее научное обоснование постановлением ЦК ВКП(б) и Совета Министров СССР «О мерах по расширению детских дошкольных учреждений и родильных домов улучшению их работы» (1949 г.).

В этом документе наряду с расширением сети дошкольных учреждений особое внимание уделялось методической работе в детском саду, что требовало от научных работников разработки и выпуска программно-методической литературы по различным разделам воспитательной работы, согласно требованиям начальной школы к детскому саду. Работа в этом направлении осуществлялась под воздействием второй Всероссийской научно-практической конференции по дошкольному воспитанию (1950 г.).

Выдвинутые конференцией положения: о значении родного языка, ознакомлении детей с окружающей действительностью, руководящей роли воспитателя в систематическом обучении детей на занятиях являлись ведущим фактором, определяющим направленность и динамику

умственного воспитания детей до школы. При этом возрастала как никогда роль научных исследований в сфере дошкольного детства.

Осуществление пересмотра содержания, форм, методов воспитания и обучения дошкольников в соответствии с задачами, выдвинутыми перед детским садом начальной школой, проходило в тесном содружестве ученых педагогов, психологов, практиков.

В результате плодотворной деятельности ученых и практиков была подготовлена монография Е.А. Аркина «Дошкольный возраст» (изданная в 1950 г., под редакцией А.В. Запорожца и В.В. Давыдова), содержанием которой являлись многообразные сведения о развитии ребенка дошкольного возраста и организации его жизни в детском саду и семье [21].

Крупнейший педагог *Е.А. Аркин* (1873–1948) в книге «Дошкольный возраст» подчеркивает, что физическая культура дошкольников состоит не только в выполнении мышечных упражнений, усвоении гигиенических навыков и укрепления здоровья. Он считает, что физическая культура в дошкольном возрасте есть «... культура чувств, внимания, воли, красоты, культура его характера» [21, с. 213].

Е.А. Аркин, будучи выдающимся врачом и педагогом, являлся одним из создателей советской системы дошкольного воспитания. Большая заслуга Е.А. Аркина состоит в разработке проблемы физического воспитания, физической и умственной гигиены ребенка, а также в области исследования анатомо-физиологических и психологических особенностей детей различных дошкольных возрастов. Исследуя анатомо-физиологические и психологические особенности детей дошкольного возраста, Е.А. Аркин особое значение придавал единству и взаимообусловленности процессов воспитания и развития маленьких детей. При этом все предлагаемые им педагогические формы работы с детьми рассматривались на основе глубокого понимания физиологических особенностей ребенка и своеобразия его внутреннего мира, его помыслов и чувств, его потребностей и интересов [20, с. 8].

Одним из первых Е.А. Аркин ставил вопрос об оздоровительной функции физической культуры для дошкольника и рассматривал ее как средство оздоровления детей. Следует отметить, что деятельность ученого проходила в те годы, когда еще не были проведены важнейшие физиологические, психологические, педагогические исследования, не было и своей отечественной системы умственного и физического воспитания детей до школы [20, с. 10].

Двигательная активность ребенка столь велика и многообразна по содержанию, что Е.А. Аркин называет подвижность его естественной стихией. В этом он правомерно усматривает исключительное значение «дела» для формирования познавательной способности ребенка, для которого мир открывается вначале лишь постольку, поскольку он нечто трогает, передвигает, видоизменяет [20, с.10].

Е.А. Аркин достаточно высоко оценивал физическую культуру в раннем детстве, которая способствует индивидуальному взаимодействию ребенка с окружающей средой, продуцирующей к все более полному раскрытию его уникального мира, становлению и обогащению личного опыта: «Физическая культура – понятие более широкое и более глубокое по содержанию, чем физическое воспитание. Применяя это понятие к воспитанию раннего детства, мы хотим подчеркнуть, что уже в ранние годы, как и во всю дальнейшую жизнь, телесное и душевное неразрывно связаны между собой, представляют собой две стороны единого процесса. Все мероприятия, направленные к оздоровлению и укреплению тела, служат культуре личности, так как культура интеллекта или эмоций может быть построена лишь на базе физически здорового детского организма, на учете его сил, на принципах социальной гигиены. Организм представляет собою не расщепленные надвое и ведущие изолированное друг от друга существование тело и душу, а живое единство многообразных физических и психических структур и функций. Таким образом, если и поныне сохраняет свою силу древнее изречение «здоровый дух в здоровом теле», то современная медицина вправе выставить и обратное положение: только при здоровом духе возможно здоровое тело» [20, с. 248].

Огромное значение ученый придавал умственному воспитанию ребенка. При решении данной задачи Е.А. Аркин исходил из положения, что «... все то, что способствует обогащению и уточнению личного опыта ребенка, развитию его наблюдательности, возбуждению в нем интереса к окружающим явлениям и предметам, поддержанию и удовлетворению его любознательности, укреплению устойчивости и сосредоточенности его мысли, – все это должно найти место и в работе как испытанное средство умственного воспитания» [20, с. 362].

Умственное развитие по мнению ученого, находится в самой тесной связи с ростом и развитием всей личности ребенка и прежде всего с развитием его речи. Развивая речь ребенка, мы не только вооружаем его мысль, но делаем самую мысль более острой. По мнению Е.А. Аркина, вторым положением, которое необходимо выдвинуть при решении проблемы умственного воспитания должен быть принцип создания потребности в работе мысли. «Основная функция мыслительной деятельности, – отмечал Е.А. Аркин, – заключается в решении выдвигаемых жизнью задач, в нахождении путей, ориентирующих в новых условиях. При воспитании ребенка эта функция будет успешно упражняться, развиваться и совершенствоваться, если повседневная жизнь будет требовать ее применения в практике для выполнения целенаправленных действий. Отсюда следует, что воспитание самостоятельности и чувства ответственности является не только школой действия и воли, но и школой умственного развития, так как при выполнении ребенком в повседневной жизни посильных, самостоятельных и ответственных действий перед ним постоянно встают задачи, требующие

для своего решения усилиям и последовательности мысли, сосредоточения памяти, самоконтроля» [20, с. 363].

Особое внимание ученый обращал на роль творческой игры в умственном воспитании ребенка. Игра рассматривалась Е.А. Аркиным как могущественный, незаменимый рычаг умственного воспитания ребенка. «Даже дидактическая игра, – писал ученый, – имеющая своей специальной целью воспитание мыслительной деятельности, может дать плодотворные результаты лишь при условии, если господствующее место будет занимать в ней эмоциональная насыщенность, увлекательность сюжета, яркость образов» [20, с. 363].

Большую роль в физическом воспитании детей Е.А. Аркин отводил воспитателю. Он справедливо считал, что физическое воспитание и физическое образование воспитателя строятся на данных, доставляемых такими науками, как анатомия, физиология, гигиена, психология, педагогика. Вопрос о взаимосвязи умственного и физического воспитания детей до школы рассматривается Е.А. Аркиным в контексте формирования познавательной способности ребенка, воспитания у дошкольника культуры интеллекта и эмоций. Такое понимание взаимосвязи физического и умственного воспитания соответствовало основным принципам концепции единой трудовой школы и ее первому звену – дошкольному воспитанию.

Обобщая многочисленные научные исследования, Е.А. Аркин показывает ничем не заменимую роль речевого общения для развития всех психических функций и личности ребенка. «Изучение психофизиологии детей-дошкольников Е.А. Аркин не отделял от целей и задач их воспитания, как в семье, так и дошкольных учреждениях. Нормальное телесное и духовное развитие ребенка предполагает разумную организацию его воспитания и обучения. В свою очередь, последние должны основываться на учете возможностей и условий, возникающих в процессе развития. Это неразрывно связанные стороны единого процесса становления ребенка как человека, как личности» [20, с. 13].

И, несмотря на то, что научные основы дошкольной педагогики, в эти годы только начинали формироваться и не были еще проведены глубокие физиологические, психологические, педагогические исследования в области развития ребенка, положения, выдвинутые Е.А. Аркиным о том, что умственное развитие ребенка находится в самой тесной связи с ростом и развитием всей личности ребенка, и прежде всего, с развитием его речи являлись важными и значимыми для дальнейшей разработки проблемы умственного и физического воспитания детей до школы.

В соответствии с «Законом о пятилетнем плане восстановления и развития народного хозяйства Белорусской ССР на 1946–1950 гг.», необходимо было расширить сеть дошкольных учреждений, обеспечить ее квалифицированными кадрами, наметить и определить пути развития теории и практики дошкольного воспитания с учетом специфики

белорусского края. Главнейшей задачей дошкольных учреждений, исходя из основных положений данного документа, признавалось осуществление эффективной подготовки детей к обучению в школе.

в октябре 1952 года XIX съезд партии принял решение завершить к концу пятой пятилетки (1951–1955) переход от семилетнего образования всеобщему среднему (десятилетнему) в столицах республик, городах республиканского подчинения, в областных, краевых и крупнейших промышленных центрах.

в связи с этим предполагалось укрепить научные кадры по дошкольному воспитанию в НИИ педагогики и дошкольных отделениях педагогических институтов БССР. Дошкольное воспитание было призвано решать задачи, поставленные перед ним начальной школой. Вопросы воспитания и обучения дошкольников и подготовки их к школе выдвигались на первый план. В связи с этим необходимо было в сравнительно сжатые сроки разработать программно-методическое сопровождение педагогического процесса на основе результатов последних достижений науки и практики в области дошкольной педагогики

Необходима была научная литература по проблемам обучения и воспитания детей до школы, которая бы ориентировала педагогических работников на решение задач умственного воспитания в дошкольных учреждениях.

Учитывая потребности все более развивающейся практики дошкольного воспитания, в 1952 году выходит под редакцией А.П. Усовой пособие «Вопросы обучения в детском саду». В книге освещались вопросы: о назначении обучения; его роли в развитии детей дошкольного возраста; содержание и правила обучения на дошкольной ступени развития; говорилось о формах организации обучения - занятиях; давалась характеристика приемов обучения [293].

Характеризуя обучение на занятиях в детском саду А.П. Усова отмечает: «Вопрос о форме обучения освещается раньше содержания обучения, опираясь на то, что программа обучения на занятиях определена в «Руководстве для воспитателя детского сада» (изд. 1953 г.). Таким образом, в настоящее время уже нет оснований представлять обучение в детском саду как бесформенное, не имеющее границ, как обучение, которое происходит «везде и всюду». Наоборот, правильное представление об обучении теперь связывается с определенной формой его организации – занятиями. Отсюда и само понятие «занятия» приобретает иное значение в теории и практике советского детского сада. Занятия для воспитателя являются формой организации педагогического процесса в детском саду, в которой воспитатель осуществляет обучение детей по определенной программе, сообщает знания и дает умения. Для воспитания детей, для их развития большое значение занятий заключается в том, что

дети на них приучаются заниматься доступной для них умственной работой» [293, с. 4]

Введение в детские сады систематического обучения на занятиях являлось важным этапом развития дошкольной педагогики. А.П. Усова отмечала: «К новым явлениям теории и практики советского дошкольного воспитания, – нужно отнести принятие обязательной для детских садов программы («Руководство для воспитателя», изд. Министерства просвещения РСФСР, 1952). Программа понимается как очерченный круг того, что должно быть прочно заложено в детях для их коммунистического воспитания. Исполнение этой программы является обязательным для воспитателей, тогда как все ранее существовавшие программы являлись лишь рекомендацией того, что «можно» делать. Вполне понятно, что наличие обязательной программы внесло существенные изменения в руководящую роль воспитателя и во взгляды его на воспитание детей. При наличии программы ясны задачи воспитания, открыты перспективы движения вперед и четко обозначены результаты. Вполне понятно то оживление, тот подъем, которые вносит программа в работу воспитателей детских садов. Для теории и практики советского дошкольного воспитания признание обязательной программы детского сада – явление глубоко прогрессивное, означающее решительный удар по остаткам буржуазных педагогических теорий, утверждающих стихийное развитие детей в период дошкольных лет их жизни» [293, с. 13]

В «Руководстве для воспитателя детского сада» (1953 г.) обязательные занятия рассматривались как одна из форм обучения с целью всестороннего развития дошкольников и подготовки их к обучению в школе. Новым и прогрессивным в этом документе было содержание программных требований к воспитанию и обучению детей, основанное на принципах постепенности и прочности знаний, особая роль отводилась игре. При этом подчеркивалось ее значение в умственном воспитании и развитии ребенка.

Авторы «Руководства» большое внимание уделяли обучению детей родному языку как средству умственного развития дошкольника. Однако этот программно-методический документ, говоря о родном языке, имел в виду обучение дошкольников на русском языке и в соответствии с этим его фонетику, словарь и синтаксис и ориентировал воспитателя, прежде всего, учитывать особенности родного русского языка. Задача воспитателя заключалась в том, чтобы работать над всеми сторонами развития русского языка ребенка.

Эти положения (о родном языке) легли в основу белорусского издания «Руководства для воспитателя детского сада» (1954 г.). Разделы «Родной язык» и «Ознакомление с окружающим» в этом документе были оставлены без изменений, нигде не упоминалось о специфике работы в условиях двуязычия, о природе белорусского края, белорусских классиках.

Но, тем не менее, выход в Белоруссии данного программного документа ориентировал воспитателей проводить работу по умственному воспитанию дошкольников согласно следующему: «Умственное воспитание детей осуществлялось путем расширения их кругозора, сообщения доступных им знаний о жизни и труде людей, явлениях природы, окружающих предметах, их признаках, качествах, форме, цвете, величине. Ознакомление детей с окружающим необходимо вести так, чтобы воспитывать у них любознательность, внимание, наблюдательность, а также интерес к природе, к общественным явлениям, технике. Богатство и разнообразие природы, яркость красок доставляют детям много радости. Знакомя детей с природой, воспитатель обогащает их представления о сезонных явлениях природы, о животных и растениях. Дети наблюдают за жизнью природы на участке, в лесу, на лугу, ухаживают за растениями и животными, приучаются бережно к ним относиться; играют с песком, водой, снегом. В каждой группе детского сада следует организовать уголок природы, на участке – детский огород, цветник. Надо научить детей свободно пользоваться родным языком в общении с детьми и взрослыми, правильно, понятно для окружающих выражать свои мысли. Овладение родным языком должно проходить в неразрывной связи с познанием окружающего, со всей деятельностью детей в детском саду и дома. Правильно понять окружающее ребенок может благодаря слову, объяснению взрослого. Содержанием разговоров, бесед являются события, которые происходят в жизни детей дома и в детском саду, а также разнообразные впечатления, получаемые ими во время прогулок, экскурсий, в процессе ознакомления с явлениями природы и событиями окружающей жизни. Дети должны учиться на лучших образцах родной речи. В этом отношении особенно велико значение речи воспитателя; она должна быть грамотна, литературна и выразительна. Большое значение для развития речи ребенка имеют рассказы и беседы, художественное рассказывание, чтение воспитателя, разучивание стихов. В детском саду воспитатель учит детей считать в пределах 10, сравнивать числа, решать простейшие задачи на сложение и вычитание. Умственное воспитание детей в детском саду осуществляется в процессе разнообразных игр, обучения на занятиях, наблюдений и работы в природе» [261, с. 5].

В «Руководстве» была дана установка на развитие всесторонней личности ребенка в детском саду: «Задачи всестороннего развития детей взаимно связаны и осуществляются в детском саду в процессе воспитания и обучения в соответствии с возрастом и развитием детей. При этом в разнообразных играх и занятиях, в труде удовлетворяется резвость, жизнерадостность, любознательность детей, их потребность в деятельности» [261, с. 7].

Особый акцент в «Руководстве» (1954 г.) был сделан на умственное развитие дошкольников: речи, мышления, памяти, внимания, воображения; содержались указания по организации умственного воспитания, были определены его задачи, формы, методы.

Однако содержание умственного воспитания было представлено только общими предписаниями к организации этого процесса. Поэтому воспитатели детских садов в своей практической работе больше обращались к издаваемой в эти годы методической литературе, чем к «Руководству». В связи с этим главную задачу умственного воспитания практические работники видели в подготовке ребенка к школе, вооружении его знаниями, умениями, навыками, необходимыми в начальной школе.

Разработанные программы по обучению родному языку, счету, рисованию, лепке, конструированию, пению, движениям и ознакомлению с окружающим сопровождались указаниями, которые были обязательны для выполнения каждым воспитателем. Программы по видам детской деятельности были взаимно связаны: например, обучение родному языку проходило в связи с ознакомлением с окружающим (раздел «Руководства» так и назывался «Родной язык и ознакомление с окружающим»);

рисование, лепка, аппликация, конструирование связывались творческими играми, ознакомление с окружающей жизнью и природой чтением художественной литературы, рассказами воспитателя; развитие движений осуществлялось на занятиях по гимнастике, в музыкальных играх и плясках.

Все это содействовало реализации задач умственного воспитания детей до школы, представленных в «Руководстве».

Однако в этом программном документе не говорилось о том, что обучение на занятиях в таких видах детской деятельности как рисование, лепка, конструирование, должно совершенствоваться за счет расширения сенсорного опыта в этих видах деятельности, установления правильных связей между чувственным опытом и словом; а также о необходимой разработке приемов и методов организации восприятия, обобщения, способов обследования свойств и качеств предметов и явлений окружающей действительности. Это важное направление в «Руководстве» отсутствовало.

Большую помощь в применении «Руководства» с учетом специфики работы дошкольных учреждений в белорусском крае оказывали контроль и помощь по линии Министерства просвещения БССР. Извлеченный и проанализированный опыт широко публиковался на страницах периодической печати [6, с. 86].

В приказе № 280 Министерства просвещения БССР от 26 октября 1953 года «О руководстве дошкольными учреждениями Могилёвским

облоно и работе детских садов Могилёвской области» отмечалось, «...что многие воспитатели обучали детей родному языку, рисованию, лепке, пению, музыке, счету, уходу за растениями, согласно «Руководству». Все содержание воспитательной работы было направлено на развитие умственных способностей детей, уходящие в школу дошкольники свободно владели связной речью, правильным звукопроизношением» [361, ф. 336, оп. 2, д. 43, д. 253].

Работа по умственному воспитанию организовывалась, исходя из положений «Руководства» и охватывала все его разделы. Принятые дошкольными работниками рекомендации Министерства просвещения БССР способствовали успешному решению выдвинутых начальной школой задач по осуществлению умственного воспитания в дошкольных учреждениях Белоруссии.

После изданного ЦК КПСС и СМ СССР 28 мая 1959 г. постановления «О мерах по дальнейшему развитию детских дошкольных учреждений, улучшению воспитания и медицинского обслуживания детей дошкольного возраста» система и содержание дошкольного воспитания каждой союзной республике страны в корне изменились.

Белорусской ССР 4 июля 1959 г. № 454 было издано аналогичное постановление, которым устанавливалась единая, последовательная, непрерывная система воспитания и тесные преемственные связи между преддошкольным, дошкольным и младшим школьным возрастом, значит, и между яслями – садами-школой-семьей общественностью.

Министерство просвещения БССР уделяло большое внимание кадровой политике системы образования и усовершенствованию форм и методов воспитания и обучения подрастающего поколения на основе передовых достижений педагогической науки и практики.

На дошкольное воспитание как первое звено системы образования, которое представляло фундамент, основу подготовки детей к школьному обучению в республике обращалось теперь самое пристальное внимание.

Минпросом были укреплены научные кадры по дошкольному воспитанию в НИИ педагогики и дошкольных отделениях педагогических институтов БССР. Дошкольная педагогика стала приоритетной наукой. В республике был создан актив ученых и практиков по разработке программ и учебно-методической литературы для дошкольного воспитания. Началась плодотворная работа по обеспечению дошкольных учреждений методическим сопровождением педагогического процесса.

В эти годы главное внимание дошкольных работников и органов народного образования было сосредоточено на осуществлении директив XXI съезда КПСС и постановлений ЦК КПБ о расширении сети детских садов и увеличении контингентов детей в них, на усилении педагогической пропаганды среди родителей и населения, улучшении учебно-

воспитательной работы с детьми. Задачи, стоящие перед работниками дошкольных учреждений и отделов народного образования БССР, охватывали большой круг вопросов. И в первую очередь была необходимость принять решение о введении в программу детского сада белорусского словесного творчества: потешек, загадок, пословиц, произведений белорусских писателей, поэтов, материала по ознакомлению детей с белорусской флорой и фауной.

В связи с переходом общеобразовательной школы на новые учебные программы в 1963 г. в дошкольные учреждения республики была введена новая «Программа воспитания в детском саду», которая предусматривала всестороннее воспитание и развитие дошкольника в разных видах самостоятельной и учебной деятельности: на занятиях, в бытовой, игровой и трудовой деятельности.

До выхода этого документа в дошкольных учреждениях Белоруссии существовали две программы по воспитанию детей дошкольного возраста, что затрудняло работу воспитателей, так как не было единства в организации умственного воспитания в яслях и детском саду. В новом варианте «Программы» прослеживалась преемственность в содержаниях, формах и методах умственного воспитания всех возрастных групп детского сада. Особое место отводилось в этом процессе подготовке ребенка к обучению в школе.

Добукварный период обучения грамоте входил в содержание умственного воспитания подготовительной группы детского сада. Это создавало благоприятные предпосылки для успешного усвоения детьми грамоты в первом классе школы. Занятия по родному языку выделялись в особый раздел и проводились, начиная с пятого года жизни, что играло немаловажную роль при подготовке детей к школе в детском саду.

Также этот документ содержал методические указания по обучению детей родному белорусскому языку, декоративному рисованию. Предусматривалось изучение детьми произведений белорусских писателей, поэтов наряду с русскими классиками, а также песен, музыкальных произведений белорусских композиторов.

Это был программно-методический документ, отражавший специфику национального детского сада и ориентирующий дошкольных педагогов на реализацию в педагогическом процессе таких компонентов умственного воспитания как формирование речи, развитие умственных способностей, развитие любознательности, развитие познавательных интересов. Для этого были определены меры по совершенствованию содержания, форм, методов умственного воспитания дошкольников. Большое внимание в обеспечении выполнения «Программы» уделялось роли воспитателя в педагогическом процессе детского сада. При этом делался акцент на то, что умственное воспитание

дошкольников нельзя сводить только к приобретению знаний, обучению чтению, письму, счету, а очень важно воспитывать ребенка всесторонне. В целях установления тесного контакта со школой, улучшения подготовки дошкольника к обучению в школе проводились совместные семинары учителей и воспитателей, методические совещания воспитателей, директоров школ, заведующих детскими садами, учителей начальных классов. Инициатива лучших педагогических коллективов по совершенствованию умственного воспитания и подготовки детей к школе в детском саду была возглавлена Министерством просвещения БССР и сделалась достоянием широкой массы педагогических работников.

Одним из важнейших условий реализации программных требований этих лет явилось то, что в Белоруссии начинает издаваться отечественная программно-методическая литература, в которой нашли отражение основные направления умственного воспитания дошкольников: И.И. Кобіціна «Вучыце дзяцей назіраць» (1963); І.В. Сісінава «Выхаванне ў дзяцей актыўнасці і самастойнасці ў час заняткаў» (1963); М.В. Минкина «Работа в разновозрастной группе детского сада» (1963); О.В. Регель «Новая праграма выхавання ў дзіцячым садзе» (1963); Я.І. Ковальчук «Індывідуальны падыход да дзяцей старэйшага дашкольнага ўзросту» (1963); Б.М. Маршак «Значэнне малявання для падрыхтоўкі рукі да пісьма» (1963); Е. Андреева «Вырошчванне пакаёвых раслін з дзецьмі старэйшага ўзросту» (1963); А. Марчанка «Нагляднасць у навучанні дзяцей грамаце» (1964); С. Пакроўская «Роля прыроды ў маральным і атэістычным выхаванні» (1965); А. Васільева «Фарміраванне правільных уяўленняў аб прыродзе» (1967); А. Бородова «Дидактическая игра как средство развития детей» (1967) и др.

После издания ЦК КПСС и СМ СССР в 1966 г. постановления «О мерах дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы», в котором были определены мероприятия по укреплению связи школы с семьей и совершенствованию содержания обучения в школе в условиях перехода к всеобщему среднему образованию, в республике проводилась большая работа по совершенствованию «Программы воспитания в детском саду». Начальная школа (в связи с ее переходом с четырехлетнего обучения на трехлетнее), ставила перед детским садом новые задачи – всесторонне подготовить детей к обучению в школе.

Учитывая требования начальной школы, в 1970 году начинает действовать в Белоруссии новая «Программа воспитания в детском саду». Этот документ являлся обязательным для выполнения педагогами детских садов «... только под руководством воспитателя, отмечалось в «Программе», происходит усложнение всех видов детской деятельности (игра, занятия, труд) [243, с. 21].

«Программа» охватывала четыре возрастные ступени физического и психического развития детей: ранний возраст (от рождения до двух лет), младший дошкольный возраст (от двух лет до четырех лет), средний возраст (до пяти лет), старший дошкольный возраст (от пяти до семи лет), причем на последней ступени особо выделялся подготовительный период к школе (от шести до семи лет). В каждой возрастной группе программа располагалась по видам деятельности и предусматривала разный характер взаимоотношений воспитателя с детьми в зависимости от их возраста. Воспитание и обучение детей раннего возраста осуществлялось в процессе индивидуальной работы с каждым ребенком. Игры и занятия с детьми третьего года жизни организовывались по подгруппам. После трех лет во вторую дошкольную группу вводились фронтальные формы работы. Занятия становились обязательной формой учебной деятельности для всех детей при индивидуальном подходе к каждому ребенку [243].

Основной задачей дошкольных учреждений в этот период являлась всестороннее развитие детей и подготовка их к успешному обучению в школе. «Программа детского сада, – отмечалось в этом документе, – предусматривает физическое, умственное, нравственное и эстетическое воспитание дошкольников в соответствии с их возрастными и индивидуальными психофизиологическими особенностями. Воспитание осуществляется в активной детской деятельности – в играх, посильном труде, в разнообразных занятиях, в процессе ознакомления детей с доступными их пониманию событиями и явлениями общественной жизни нашей страны, с родной природой. Заботясь о здоровье и всестороннем развитии детей, удовлетворяя их потребности в новых впечатлениях, в интересной, содержательной деятельности, поддерживая у них бодрое, жизнерадостное настроение, детский сад стремится сделать счастливым детство каждого ребенка. Благоприятным условием воспитания в детском саду является общество сверстников, возможность общения детей друг с другом, совместные игры и занятия. Благодаря этому успешно формируются социальные чувства, взаимоотношения детей в коллективе и создаются наилучшие возможности для развития индивидуальных способностей. Организатором и руководителем педагогического процесса в дошкольных учреждениях является воспитатель. Он ответствен за выполнение требований «Программы воспитания в детском саду», за обучение детей предусмотренным в ней навыкам, умениям, за формирование положительных качеств личности ребенка-дошкольника. Воспитатель должен обладать теми нравственными чертами и навыками культурного поведения, которые могут служить примером для его воспитанников. Ему необходимо непрерывно повышать уровень своей политической и педагогической подготовки,

совершенствовать профессиональное мастерство, активно участвовать в общественной жизни. В процессе воспитательно-образовательной работы воспитатель последовательно осуществляет те задачи, которые определяет программа в области физического, умственного, нравственного эстетического развития ребенка-дошкольника» [243, с. 3–4].

этом документе несколько изменилось содержание воспитательно-образовательной работы с детьми. Повысилась роль занятий в режиме детского сада. Обучение на занятиях выступало как основная форма образовательной работы с детьми в детском саду. «В процессе обучения на занятиях все дети овладевают определенным объемом знаний и умений, которые не могут быть усвоены детьми в процессе игр, повседневного общения со взрослыми, самостоятельных наблюдений и т. д. В детском саду проводятся музыкальные занятия, занятия по изобразительной деятельности, конструированию, ознакомлению с окружающей общественной жизнью и природой, по развитию речи, по обучению начаткам грамоты, по развитию элементарных математических представлений, физкультурные занятия. Занятия с детьми раннего возраста – планомерное общение взрослого с каждым отдельным ребенком, направленное на развитие речи

движений детей, являются подготовительным этапом к обучению на занятиях; по мере развития у малышей произвольного внимания занятия организуются с несколькими детьми, а затем со всей группой. Обучение на занятиях проводится в соответствии с основными принципами дидактики: в определенной системе, в соответствии с возрастными особенностями детей, при постепенном и последовательном усложнении содержания. Воспитательно-образовательная работа, осуществляемая на занятиях, имеет существенное значение для умственного развития детей и подготовки их к школе» [243, с. 15–16].

Умственное воспитание этим документом рассматривалось, как активный процесс восприятия, который усовершенствуется преимущественно в разных видах осмысленной деятельности детей. «Умственное воспитание в детском саду, – отмечалось в пояснительной записке анализируемого документа, – направлено на формирование у детей правильных представлений о простейших явлениях природы и общественной жизни, совершенствование ощущений и восприятий, развитие внимания, воображения, мышления и речи. Воспитатель формирует на доступном для детей материале интеллектуальные умения и навыки: учит детей наблюдать, сравнивать, выделять существенное в воспринимаемых явлениях, понимать простейшие причинно-следственные связи между ними (например, зависимость развития растений от влаги, тепла и света; влияние изменения температуры на замерзание воды и таяние льда и т. д.). Умственное воспитание происходит путем обучения на занятиях и в процессе жизни детей (в играх, в труде

и т. д.). При этом главное место принадлежит обучению на занятиях и в дидактических играх. На занятиях дети овладевают определенным кругом конкретных знаний: о явлениях природы, различных формах деятельности людей и об их взаимоотношениях. От конкретных знаний воспитатель ведет детей к знаниям более общим (объем общих знаний составляет лишь небольшую часть содержания умственного воспитания, но значение их для умственного развития чрезвычайно велико). Задача умственного воспитания не сводится к расширению объема приобретаемых детьми знаний, но предполагает развитие любознательности и умственных способностей, формирование простейших способов умственной деятельности, а также волевой организации своего поведения. В процессе обучения на занятиях следует приучать детей внимательно следить за тем, что показывает и рассказывает воспитатель, развивать у них способность анализировать, сравнивать и обобщать воспринимаемые явления; формировать умение подчинять свои действия поставленной задаче и доводить начатую работу до конца. *В умственном развитии* детей огромное значение имеет формирование правильной речи. Воспитатель пополняет и активизирует словарь ребенка, формирует правильное звукопроизношение, развивает связную разговорную речь, умение грамматически правильно и точно выражать свои мысли. На речь ребенка сильно влияет непосредственное общение его со взрослыми. Учить детей следует на лучших образцах родной речи, на правильной, образной и выразительной речи самого воспитателя. Образовательная и воспитательная работа детского сада теснейшим образом взаимосвязаны: знакомя детей с доступными их пониманию явлениями природы и общественной жизни, воспитатель – вместе с тем развивает их умственные способности, формирует нравственное и эстетическое отношение к действительности. У детей воспитывают деятельную любовь к родной природе, способность воспринимать и глубоко чувствовать ее красоту, умение бережно относиться к растениям и животным, готовность охранять природу от разрушения» [243, с. 6–7].

Одним из важных факторов умственного воспитания признавалось формирование у детей представлений о простейших явлениях природы и общественной жизни: детей знакомили с флорой и фауной родного края, с историей Белоруссии, организовывали экскурсии на промышленные предприятия и учреждения культуры, к памятникам погибших воинов и партизан, в краеведческие и исторические музеи. Ознакомление дошкольников с живой природой в этом документе было представлено по нескольким направлениям, которые отражали многообразие животного и растительного мира, рост растений и их развитие, рост и развитие животных, зависимость жизни живых существ от факторов внешней среды.

Не менее важную роль в умственном воспитании программа отводила родному языку. Программный материал по родному языку был составлен с учетом специфики работы дошкольных учреждений Белоруссии. В него включались произведения белорусского фольклора, рассказы и стихи белорусских писателей и поэтов. Материал располагался поквартально, что облегчало труд воспитателя. Особое внимание уделялось формированию навыков учебной деятельности и подготовки старших дошкольников к школе.

Но, несмотря на многие положительные моменты данного документа, задачи развития речи детей на занятиях не были выделены в специальный раздел программы («Развитие речи»), и не учитывался такой факт, что формирование большинства языковых навыков и умений не может быть обеспечено «попутно», при ознакомлении детей с окружающим и, что это требует специальных форм обучения.

Недостаточно была разработана и такая содержательная сторона одного из направлений умственного воспитания, как обучение детей грамоте и элементам письма. С целью совершенствования культуры речи у детей, формирования фонематического слуха, развития умений анализировать звуковой состав слова в подготовительной к школе группе детского сада предусматривалось обучение грамоте в объеме восемнадцати русских звуков и букв. Программный материал по обучению грамоте последовательно усложнялся, что обеспечивало формирование системных и прочных знаний у детей при поступлении их в школу. Однако обучение грамоте в дошкольных учреждениях исследуемого периода в основном проходило в двух направлениях: фонетическом (звукопроизношение) и синтетическом (обучение связной речи), значительно реже – в направлении формирования грамматического строя языка. Поэтому при обучении грамоте требовалось определить не только круг представлений, знаний, умений, которыми должны овладеть дошкольники, но и активный словарь, который соответствует возрастным и индивидуальным особенностям ребенка [243].

Принципиальное решение проблемы умственного воспитания состояло в том, что главное место в этом процессе отводилось обучению на занятиях и дидактической игре. Она использовалась во всех видах детской деятельности: обучении, труде, быту и являлось звеном, которое связывало процессы воспитания детей раннего и дошкольного возраста.

Но по-прежнему одной из главных проблем умственного воспитания оставалась проблема дальнейшей разработки содержания дошкольных знаний в направлении более четкой их систематизации на основе выделения центральных представлений и понятий, отражающих существенные связи и отношения соответствующих областей действительности.

Ретроспективный анализ программно-методических документов по дошкольному воспитанию свидетельствует о том, что рассматриваемый период явился определенным этапом в поступательном развитии теории и практики умственного воспитания.

Длительный исследовательский поиск [34, 70, 71, 101, 105, 153, 292] в области дошкольной педагогики, психологии, физиологии позволял разработать новую систему методов, форм обучения, обеспечивающих более полное использование резервов умственного потенциала дошкольников. Благодаря творческому исканию ученых, педагогов, психологов преодолевались существенные пробелы в содержании умственного развития дошкольника и подготовки его к обучению в школе. В связи с тем, что в начальной школе в период 1945–1970 гг. изменялись сроки обучения, все большее значение приобретало организованное обучение в детском саду, планомерное осуществление программной образовательной работы, совершенствование форм, методов умственного воспитания. В этот период по существу сформировались научные основы умственного воспитания в национальном детском саду. Ведущее положение стал занимать родной язык как одно из средств умственного развития ребенка. Наместились новые формы работы по умственному воспитанию в разных видах деятельности дошкольника (обучении, игре, труде, быту), укрепилась связь детского сада со школой. Большое значение приобретало обучение дошкольника грамоте, развитие речи на родном языке, формирование элементарных навыков счета. Это отвечало требованиям, поставленным перед детским садом школой.

Необходимо отметить, что период с 1945–1970 гг. в развитии системы дошкольного воспитания был ознаменован бурными темпами роста дошкольных учреждений, возникновением их нового типа яслей-сада, разработкой программно-методической литературы, совершенствованием содержания, форм, методов воспитания и обучения в детском саду.

И в результате настойчивых поисков новых форм, методов умственного воспитания учеными и практическими работниками был достигнут определенный положительный успех в разработке содержания умственного воспитания в детском саду [26, 38, 43, 49, 67, 101, 105, 153, 155].

Анализ программно-методического обеспечения умственного воспитания детей дошкольного возраста исследуемого периода показал, что содержание программных документов с разной степенью полноты охватывало важнейшие стороны умственного воспитания ребенка и выражало требования начальной школы к детскому саду; в программе умственного воспитания образовательное содержание занимало значительное место. На первом плане в программно-методических документах стояла задача дать дошкольникам элементарные знания об окружающей действительности, которые бы обогащали представления,

затрагивали чувства детей, расширяли интересы, формировали нравственный опыт, развивали мыслительные способности. Это было вызвано стремлением осуществить всестороннее развитие и воспитание детей, эффективно подготовить их к обучению в школе. Однако в программах 1945–1970 гг. умственное воспитание дошкольников выступало как подготовка их к школе. Воспитательно-образовательная работа сводилась не к формированию личности, а к превращению дошкольника в будущего школьника. Как было отмечено, недостаточная разработка проблемы умственного развития дошкольников [291] задерживало построение и системы умственного воспитания в детском саду. Задачи умственного воспитания реализовывались в контексте содержания всех разделов программы: «Ознакомление с окружающим» и «Развитие речи», «Изодеятельность», «Развитие элементарных математических представлений» и т. д.

Но в связи с тем, что разделы «Ознакомление с окружающим» и «Развитие речи» были объединены в единый, целенаправленная работа воспитателя по данному разделу, отсутствовала, скорее всего по той причине, что отсутствовала дифференцированная работа воспитателя по формированию у детей знаний об окружающем предметном мире и о явлениях общественной жизни. Все это являлось сдерживающим фактором эффективным построении системы умственного воспитания в детском саду [243].

в контексте данного изложения вопрос о содержании программно-методического обеспечения умственного воспитания был особенно актуален в 50–60-е гг., но не исчерпывался решением проблемы обучения в детском саду. Очень важно было пересмотреть содержание программно-методических документов, издаваемых в этот период, и определить, в какой последовательности, в каком объеме необходимо давать дошкольникам представленные в «Программе» элементы знаний и умений. Но при этом необходимо было решить и вопрос, связанный с учетом индивидуальных особенностей детей, который в дальнейшем получит теоретическую разработку в трудах Я.И. Ковальчук [131].

Практика показывала, что содержание умственного воспитания в программных документах должно быть тесно связано прежде всего с точным определением того круга представлений, знаний, умений, которыми должны овладеть дети согласно их возрастным особенностям, и что способ усвоения детьми знаний, формирование представлений, умений должны проходить на чувственной основе и зависеть от внешних условий. Например, формирование представлений о сезонных явлениях природы должно проходить в определенной последовательности ознакомления с ними; в ознакомлении детей с трудом взрослых

необходимо учитывать и такие внешние факторы, как близость, доступность тех или иных объектов наблюдения.

Несмотря на то, что программно-методические документы 40–60-х гг., умственному воспитанию дошкольников отводили достойное место [240, 243, 258, 259, 260, 261], в разработке методического сопровождения умственного воспитания наблюдалась тенденция к расширению объема познавательного материала, недостаточное внимание уделялось созданию методических разработок на родном языке, что затрудняло работу воспитателя по развитию речи детей в условиях двуязычия. В организации педагогического процесса в детском саду практические работники руководствовались «Программой воспитания в детском саду», составленной российскими учеными, в которой недостаточно учитывались специфические условия белорусского края.

В свете сказанного необходимо обратить внимание на следующее высказывание Л.С. Выготского, который подчеркивал: «Если задаться вопросом, каким требованиям должна удовлетворять программа детского сада для того, чтобы она была приведена в соответствие с особенностями ребенка дошкольного возраста, то ответ на него, мне кажется, будет звучать так. Эта программа должна обладать двумя следующими трудно соединимыми качествами. Во-первых, она должна быть построена по какой-то системе, которая ведет ребенка к определенной цели, каждый год, делая определенные шаги по пути движения к этой цели. Эта программа должна быть сходной со школьной программой в том смысле, что она должна быть и программой единого систематического цикла общеобразовательной работы. Вместе с тем, эта программа должна быть и программой последовательности, которая отвечает и эмоциональным интересам ребенка и особенностям его мышления...» [67, с. 20].

Такое понимание сущности обучения и воспитания в детском саду открывало новые подходы к принципу отбора в систематизации дошкольных знаний, новые способы овладения знаниями и способами мыслительной деятельности.

## ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Необходимость решения проблемы умственного воспитания детей до школы продиктовано всем ходом общественного развития. Именно в ходе исторического развития дошкольной педагогики, психологии, физиологии создавалась система умственного воспитания.

И в качестве исходных теоретических посылок развития теории и практики умственного воспитания выступали с одной стороны общие закономерности, механизмы этого процесса, а с другой – формирование определенных качеств личности ребенка.

Основной целью умственного воспитания в исследуемый период (1945–1970) признавалось – повышение общего уровня умственного развития ребенка. Но проблема умственного развития детей дошкольного возраста в эти годы не получила должной разработанности. Несмотря на то, что отдельные стороны этой проблемы затрагивались в ряде исследований, общие закономерности этого процесса, его механизмы оставались не изученными [49, 70, 153, 179].

Анализ теоретических работ, посвященных проблеме умственного воспитания детей до школы, со всей убедительностью показывал, что перестройка содержания и методов обучения ведет к существенным изменениям хода умственного развития, который становится затем все более управляемым. Умственное развитие ребенка, развитие его мышления рассматривалось в контексте общего развития личности – формирования новых видов деятельности, новых мотивов поведения [69, 89, 105, 152].

Проблема умственного воспитания дошкольников тесно связывалась с вопросами подготовки детей к школе, которая в эти годы приобретала особую актуальность. Причем подготовка к школе заключалась в рациональном сочетании общего умственного развития детей с овладением определенными конкретными знаниями и умениями, имеющими непосредственное отношение к школьному обучению.

Задачи умственного воспитания в детском саду обуславливались целями воспитания подрастающего поколения и были направлены на:

– ознакомление детей с фактами и явлениями окружающей жизни, воспитание любви к Родине, к советскому народу, к семье;

– формирование речи: пополнение и развитие словаря, правильного звукопроизношения, развитие связной разговорной речи, умения грамматически правильно и точно выражать мысли (важность этой задачи обуславливалась тем, что мышление и речь находятся в неразрывной взаимосвязи, а мысль, выраженная в слове, обретает полноту и точность);

– развитие умственных способностей (исследования советских психологов, педагогов, практика обучения и воспитания убедительно доказывали, что способности детей развиваются в процессе обучения воспитания, в процессе деятельности самого ребенка);

– развитие любознательности и познавательных интересов детей (важность этой задачи определялась тем, что общее и умственное развитие дошкольника обусловлены активным интересом детей к окружающему их миру).

Исследуемый период имел особую педагогическую ценность для дальнейшего развития теории и практики умственного воспитания:

а) в 1945–1970 г.г. были определены цели, задачи, принципы и тенденции умственного воспитания в дошкольных учреждениях Белоруссии;

б) разрабатываемая в те годы система умственного воспитания в детском саду создавала благоприятные условия для глубокого изучения психофизиологических особенностей детей [69, 72, 89, 105, 153, 157, 292];

в) в эти годы в решении проблемы умственного воспитания детей до школы обозначилась и собственная позиция белорусских ученых (А.И.

Васильева, Я.И. Ковальчук, Я.Л. Коломинский, Б.М. Маршак, М.В. Минкина, И.В. Сисинова, О.В. Регель, Д.Т. Шишонок, и др.). Родное слово

становится одним из важнейших факторов умственного воспитания развития детей дошкольного возраста. Посредством родного слова у детей формировались художественные и творческие способности, развивалась речь, воспитывались духовные ценности: любовь к родному языку, своему народу, гуманные отношения к родной природе и краю. Умственное воспитание ученые-педагоги Белоруссии рекомендовали осуществлять в процессе разнообразной детской деятельности, а также в организованных занятиях, в общении детей со взрослыми и друг с другом, в процессе ознакомления дошкольников с окружающими их предметами и явлениями. В умственном воспитании большое значение придавалось игре труду. Однако ведущее место в этом процессе имело обучение на занятиях. Последнее являлось основным фактором умственного воспитания.

Но при всех достижениях дошкольной педагогики исследуемого периода весь процесс поступательного развития теории и практики умственного воспитания в дошкольных учреждениях Белоруссии (1945–1970 г.г.) определялся требованиями начальной школы, в результате чего формы, методы умственного воспитания были сориентированы на подготовку ребенка к школе.

В исследованиях изучаемого периода [43, 131,184, 193, 253] были сформулированы основы создания системы умственного воспитания детей до школы. Однако, как показал анализ источникового материала, требовали дополнительной разработки такие вопросы как:

- разработка содержания обучения дошкольников, которое позволило бы им в доступных пределах успешно ориентироваться в тех областях окружающей действительности, с которыми они сталкиваются повседневной жизни;

- формирование у детей дошкольного возраста активности самостоятельности мыслительной деятельности;

- выявление закономерностей развития познавательных процессов (восприятие, память, мышление, воображение, волевые процессы, эмоциональные процессы);

- развитие у дошкольников наглядно-действенного, наглядно-образного мышления и переход допонятийных форм к понятийным;

- определение основных принципов отбора и систематизации знаний дошкольников.

## ГЛАВА II

### **КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ УМСТВЕННОГО И ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ**

#### **2.1 Социокультурные предпосылки, обуславливающие развитие педагогической мысли в области умственного и физического воспитания детей до школы**

Не лишено исторического интереса изречение древних греков про безграмотного человека: «он не умеет ни читать, ни плавать», придавая тем самым умственному и физическому развитию равное значение. Времена менялись, но по-прежнему идеалом человека оставалась всесторонне и гармонично развитая личность, сочетающая в себе внешние и внутренние достоинства человека. История дошкольного воспитания вызывает на сегодняшний день пристальное и крайне заинтересованное внимание широкой педагогической общественности. Пересматриваются переоцениваются многие теоретические, практические посылки прошлого. Ведется глубокий поиск ответов на вопросы, каким должно быть программно-методическое обеспечение, возможно ли существование альтернативных программ в рамках единого дошкольного учреждения, насколько правомерна, и оправдана личностно-ориентированная модель, необходима ли многофункциональная система дошкольного воспитания. Данным поискам подчинена деятельность всех структурных звеньев системы дошкольного образования. В этой связи правомерно обращение к историческому опыту развития педагогической мысли в области умственного и физического воспитания детей в дошкольных учреждениях.

Извлечение уроков из прошлого, на наш взгляд, представляет особую ценность для современной науки.

Теория, практика умственного и физического воспитания дошкольников прошли длительный и сложный путь своего развития. Важнейшими направлениями динамики педагогических идей в области умственного и физического воспитания детей в дошкольных учреждениях являлись развитие дошкольной педагогики и психологии, их тесной, органической связи с практикой работы детских садов на всех исторических этапах.

История развития проблемы умственного и физического воспитания 40-х – 60-х годов – это период творческих исканий в области теоретической разработки умственного и физического воспитания детей до школы, уточнение новых целей, задач, связанных с социально-экономическими условиями общества.

В разработке содержания, форм, методов умственного и физического воспитания приходилось преодолевать трудности, связанные с решением психолого-педагогических, методических задач умственного и физического воспитания дошкольников.

Анализ теоретического материала показал, что особое влияние на развитие педагогических идей в области умственного и физического воспитания исследуемого периода оказали теории свободного воспитания, которые в 20-х – начале 30-х гг. получили широкое распространение в практике работы детских садов. Более сильному влиянию названных течений подвергался процесс организации умственного воспитания в детском саду. В эти годы считалось, что умственное развитие ребенка осуществляется по специальной «программе», заложенной изначально природой. Такое понимание вопроса ориентировало практических работников на необходимость приспособляться к желаниям ребенка, воспитывать и обучать, исходя из его интересов и увлечений. Все это оказывало соответствующее влияние на характер содержания умственного воспитания, формы его организации в детском саду. Дошкольники занимались сообразно своим интересам, желаниям: задания, предлагаемые воспитателем, дети выполняли, исходя из эмпирических знаний, умений, навыков (воспитатель не обучал их способам выполнения задания). Любое целенаправленное воздействие на ребенка рассматривалось как насилие над его личностью. Воспитатель не делал анализа усвоения программы детьми, его функции в воспитательно-образовательном процессе были сведены к минимуму, он выступал лишь в роли советчика.

Период 1926–1930 гг. – это время поиска новых форм и методов работы с детьми в условиях детского сада. Наркомпрос в эти годы издает ряд методических писем, которые можно считать основными руководящими документами детского сада. В 1928–1929 гг. выходит журнал «Дошкольное воспитание», в котором нашли отражение поиски исследования в области физического и умственного воспитания.

Неоценимую помощь педагогам в организации умственного и физического воспитания оказывали и первые программные документы, изданные в этот период. В первом программном документе детского сада (он был издан как проект в 1932 г.) определялся круг познавательного материала, физических упражнений, игр для каждой возрастной группы.

Выход этого документа означал, что детские сады получили единую для всех регионов программу, содержание которой более или менее определяло задачи воспитания и обучения детей на всех возрастных этапах.

Первый проект программы (1932 г.) был подвергнут широкой проверке и обсуждению практическими работниками. В числе недостатков проекта были указаны следующие: перегруженность проекта познавательным материалом, который не соответствовал возрасту детей;

занижена роль детской игры; не учитывались возрастные особенности детей. Несмотря на ряд недостатков, имеющих в этом документе, он имел историческое значение, так как в нем впервые были даны ориентиры области физического и умственного воспитания, хотя четко они в данной программе не были прописаны. Первый «Проект программы детского сада» просуществовал два года.

На первом Всероссийском совещании заведующих дошкольными секторами областных отделов Народного образования (1931 г.) было отмечено, что основными задачами в области дошкольного воспитания в свете Постановления ЦК ВКП (б) «О начальной и средней школе (1931 г.) являются: борьба за качество работы детского сада, оказание им методической помощи, расширение научно – исследовательской работы. Совещание приняло решение о переработке программы работы детского сада. Программа, изданная в 1934 году, была значительным шагом вперед по сравнению с Проектом 1932 г.

1934 году выходит «Программа и внутренний распорядок детского сада». На основании глубокого критического анализа первых программно-методических документов и новых исследований о воспитании и развитии ребенка до школы в 1934 г. выходит усовершенствованная «Программа и внутренний распорядок детского сада». За основу этой «Программы» был взят первый вариант документа 1932 г. «по видам деятельности». В нее включались такие разделы, как: общественное воспитание, физическое воспитание, игры (с методическими указаниями о содержании и организации), художественное воспитание, рисование, лепка, трудовые занятия, развитие детской речи и занятия с книгой и картинкой, начатки знаний о природе, развитие первоначальных математических представлений и навыков, занятия по чтению и письму.

данном документе были сформулированы задачи всестороннего развития ребенка, сокращен и приведен в соответствие с возрастными особенностями детей круг знаний и навыков. Однако этот документ, как показывала практика, не был совершенным.

Несмотря на то, что в нем появились такие новые разделы, как игра и методические указания о содержании и организации игр по возрастам; развитие детской речи и занятия с книгой и картинкой, а также была сделана попытка учесть возрастные особенности ребенка-дошкольника,

нем недооценивалась роль воспитателя, и завышались умственные, трудовые возможности детей, а также недостаточно обращалось внимания на роль игры в воспитании ребенка (игра была излишне регламентирована). Эти недостатки объясняются, прежде всего, тем, что

тридцатых годах советская детская психология и физиология высшей нервной деятельности ребенка не накопили еще достаточных научных данных для решения проблем дошкольного детства, вставших в связи

с массовым развитием детских дошкольных учреждений. Это и отразилось на программно-методических документах 1934 г.

В 1936 году выходит постановление ЦК ВКП (б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» которым предусматривалось:

Восстановить полностью в правах педагогику и педагогов.

Ликвидировать звено педологов в школах и изъять педологические учебники.

Предложить Наркомпросу РСФСР и Наркомпросам других союзных республик пересмотреть школы для трудновоспитуемых детей, переведя основную массу детей в нормальные школы.

Признать неправильными постановления Наркомпроса РСФСР об организации педологической работы и постановление СНК РСФСР от 7 марта 1931 года «Об организации педологической науки в республике».

5. Упразднить преподавание педологии как особой науки педологических институтах и техникумах.

Раскритиковать в печати все вышедшие до сих пор теоретические книги теперешних педологов.

Желающих педологов-практиков перевести в педагоги.

Обязать наркома просвещения РСФСР через месяц представить

ЦК ВКП (б) отчет о ходе выполнения настоящего постановления [198, с. 174].

После опубликования постановления произошли изменения в теории и практике дошкольного воспитания: повысился авторитет воспитателя, его ответственность за воспитание детей, больше внимания стало уделяться индивидуальным особенностям ребенка, его физическому развитию. В соответствии с постановлением тщательно стал изучаться передовой педагогический опыт. Но в ноябре 1937 года Наркомпрос РСФСР отменил Программы и внутренний распорядок детского сада (1934г.), который по глубокому убеждению ученых педагогов, психологов, практических работников детских садов не соответствовал требованиям развивающейся педагогической науки и практики.

В 1938 году (апрель) на основе изучения передового опыта критического анализа программных документов (1932, 1934 г.г.), а также научных исследований были изданы «Устав детского сада» и «Руководство для воспитателя детского сада (1938).

Правомерно отметить, что в «Руководстве» (1938) важнейшей задачей детского сада считалось физическое воспитание. Кроме того, большое внимание уделялось умственному развитию ребенка путем расширения его кругозора в играх, занятиях, знакомства с природой и окружающей жизнью. Структуру данного документа составляли: введение такие разделы, как физическое воспитание, игра, развитие речи, рисование, лепка и занятия с другими материалами, музыкальное

воспитание, знакомство с природой и развитие первоначальных систематических представлений.

Впервые в этом документе подчеркивалась ведущая роль воспитателя в педагогическом процессе детского сада. А также обращалось внимание на то, что воспитатель должен систематически и планомерно проводить с детьми учебно-воспитательную работу с учетом анатомо-физиологических особенностей дошкольников. Главными средствами, формами, методами воспитания и обучения детей признавались игры, занятия, экскурсии, беседы с детьми о явлениях и предметах окружающей действительности.

Большое внимание в «Руководстве» придавалось развитию речи детей. Впервые говорилось об организации умственного воспитания дошкольников не только в учебном, но и в воспитательном процессе. «Умственное воспитание осуществляется путем интересных игр, занятий, знакомства с природой и окружающей жизнью, детский сад должен обеспечить умственное развитие детей, расширение их кругозора, необходимо развивать органы чувств у ребенка, восприятие, поощрять пытливость, развивать наблюдательность, сообразительность, речь детей» [258, с. 8].

В уставе были определены цели и задачи дошкольного воспитания, структура детского сада, принципы его комплектования, длительность работы, сформулированы требования к подготовке педагогических кадров. Составленные на основе научных исследований и достижений передового педагогического опыта. «Руководство для воспитателя детского сада» и «Устав» оказали действительное значение в отборе содержания умственного воспитания детей до школы.

С первых дней становления теории и практики дошкольного воспитания в разработку теоретических и методических проблем в этой области включались многие деятели в области дошкольного воспитания.

Большая заслуга в разработке этих документов принадлежала известным организаторам и руководителям дошкольного воспитания: М.М. Виленской, Р.И. Прушицкой, Д.А. Лазуркиной, А.В. Суровцевой, Р.Л. Скомаровской; ведущим педагогам тех лет Е.А. Флериной, А.А. Невскому, Е.А. Аркину, Л.К. Шлегер, Е.И. Радиной, Н.А. Метлову, Ф.Н. Блехер, С.Я. Фанштейн, А.П. Усовой, Д.В. Менджерицкой, Ф.С. Левин-Шириной, З.Г. Богуславской, Е.И. Леви-Гориневской, М.А. Румер, Е.Ю. Шабад, Т.С. Бабаджан, О.А. Фроловой, Е.Е. Цырлиной, Ц.Л. Печерской, Е.И. Колоярцевой, Э.И. Залкинд и др.

Развитие теории, практики умственного и физического воспитания в 30-е гг. проходило в сложных условиях. На протяжении одного десятилетия трижды менялись программные документы (1932, 1934, 1938), что оказалось решающим фактором в организации умственного и физического воспитания в детских садах.

именно это десятилетие обусловило активизацию исследований области умственного и физического воспитания. Теория и практика умственного и физического воспитания непрерывно развивались и обогащались за счет передового педагогического опыта, научных исследований, которые проводились в послереволюционные годы, а затем активно развернулись в Академии педагогических наук, на кафедрах педагогических вузов, в секторах дошкольной педагогики и детской психологии республиканских и научно-исследовательских институтов педагогики и психологии.

В предвоенные годы определялись основные направления развития теории и практики умственного и физического воспитания. Важнейшие положения этой теории формулировались Н.К. Крупской. В период зарождения дошкольной педагогики она определила конкретные задачи, содержание и методы воспитания детей в детском саду, указала пути и направления развития дошкольной педагогики. В ее трудах раскрываются задачи, содержание и методы физического, нравственного, умственного, эстетического воспитания дошкольников. В работах Н.К. Крупской содержится много ценных положений по вопросам умственного и физического воспитания в дошкольных учреждениях.

Таким образом, в предвоенные годы впервые в истории нашей страны была создана государственная система дошкольного воспитания, обеспечивающая разностороннюю воспитательно-образовательную работу с детьми. Вопросы умственного воспитания дошкольников становились предметом пристального внимания педагогов, психологов, физиологов. И при разработке содержания умственного и физического воспитания использовались данные исследований И.П. Павлова, В.М. Бехтерева о закономерностях высшей нервной деятельности в ранний период человеческого онтогенеза. В эти годы получила свое развитие разработка научных проблем взаимосвязи умственного и физического воспитания детей до школы.

Среди многих задач, которые после Великой Отечественной войны пришлось решать государству, выступает приоритетная – создание государственной системы общественного дошкольного воспитания. При этом осуществлялись коренные изменения в области умственного и физического воспитания детей до школы. Новое содержание дошкольного воспитания ориентировало на связь жизни детей с общественной жизнью и трудом, усиление патриотического воспитания, укрепление здоровья детей. Многие вопросы в теоретическом плане требовали тщательной и основательной разработки.

Основная тяжесть работы по перестройке форм, методов работы с дошкольниками легла на Академию педагогических наук РСФСР, кафедры педагогических ВУЗов, научно-исследовательский институт

физической культуры, институт педиатрии и институт питания академии медицинских наук СССР и др.

Вопросы обучения детей до школы, наряду с вопросами физического воспитания, в первые годы после войны составляли основное содержание дошкольной педагогики и были направлены на обеспечение подготовки детей к обучению в школе. Это обязывало по-новому посмотреть на содержание познавательного материала, предлагаемого дошкольникам.

Достижения ученых-педагогов, психологов последовательно и систематично внедрялись в практику работы детских садов, способствовали совершенствованию содержания, форм, методов умственного и физического воспитания. Это нашло отражение в «Руководстве для воспитателя детского сада» (1945, 1953) и в последующих программных, методических документах по дошкольному воспитанию.

1945 году был принят усовершенствованный вариант «Руководства для воспитателей детского сада», в котором учитывались достижения педагогической науки и передового опыта в области дошкольного воспитания. Этот документ содержал конкретные рекомендации воспитателю по организации умственного, физического, нравственного воспитания детей, а также ориентировал дошкольных работников на дифференцированную работу с детьми разных возрастов.

Вопросы физического воспитания выдвигались на передний план.

это было правомерно, учитывая социально-экономическое положение государства первых послевоенных лет. В этом варианте «Руководства» программный материал располагался по возрастным группам, что облегчало работу воспитателя. В режим детского сада вошли обязательные занятия со всей группой, разнообразные формы организации физического воспитания (пребывание на воздухе, закаливание, строгое выполнение режима дня, воспитание гигиенических навыков, подвижные игры, физические упражнения).

Реализация задач умственного воспитания осуществлялась через разделы «Родной язык», «Знакомство с окружающим миром», «Счет», «Рисование, лепка, аппликация», «Музыкальное воспитание». Такое решение проблемы умственного воспитания принципиально ставило перед педагогической наукой вопрос: по какому пути идти в отборе содержания, форм, методов умственного воспитания детей.

Многое из того, что создавалось педагогической практикой, было взято на вооружение наукой. Но проявлялось и стремление перенести школьные формы, методы обучения в практику работы детских садов.

1943 году в Москве организуется Академия педагогических наук РСФСР, в ее составе – НИИ теории и истории педагогики. В числе ряда секторов – сектор дошкольного воспитания. Ее сотрудники под руководством А.П. Усовой начинают систематические разработки научных

проблем воспитания детей дошкольного возраста. В первую очередь разрабатываются проблемы обучения детей в детском саду.

Принципиально новый подход к решению вопросов умственного воспитания обозначился в методических указаниях «Обязательные занятия в детском саду» (1947 г.), разработанных центральным научно-методическим кабинетом по дошкольному воспитанию Министерства просвещения РСФСР.

В этом пособии, подготовленном А.П. Усовой, была сделана первая попытка приблизить дошкольное обучение к школьному, показать значение занятий в умственном развитии дошкольника. Обучение детей на занятиях значительно повышало не только роль воспитателя

педагогическом процессе детского сада, но и открывало широкие возможности для подготовки детей к школе. Содержание жизни ребенка

детском саду, его деятельность во многом зависели от того, как правильно будет организован режим детского сада.

А.П. Усова в послевоенный период создала новое направление в дошкольной педагогике. Она разработала дидактику детского сада. В ее педагогике основное внимание обращалось на развитие умственных и психофизических способностей ребенка. А.П. Усова ставила перед дошкольным воспитанием особую задачу: придать дошкольному обучению развивающий характер. В связи этим особое значение приобретала теоретическая разработка проблемы сенсорного воспитания. Сенсорное воспитание рассматривалось как педагогическое руководство, направленное на совершенствование и развитие сенсорных процессов детей: ощущения, восприятия, представлений [48, 70, 89, 105, 291].

А.П. Усова отмечала: «Обучение основано на воспитании произвольного активного внимания, – писала она, – умения активно действовать, достигать результатов в своих действиях – все это требует от детей умственного и физического напряжения. Правильно установленная мера такой работы (а мы с полным основанием должны назвать это работой) возможна только тогда, когда обучение ведется в форме дидактически целесообразных занятий» [292, с. 96].

В организованном обучении А.П. Усова поднимала вопрос о систематизации знаний для дошкольников, но при этом предлагала учитывать не только формирование у детей мыслительных способностей, но и учитывать их возрастные особенности. Она указывала, что «рассматривая обучение как систему постоянно повторяющихся воздействий на ребенка, образующих у него определенный дидактический стереотип, необходимо особенно требовательно подходить не только к отдельным элементам процесса обучения, но и к организации строгой периодичности знаний, правильного чередования с играми, нормирования их определенным временем» [292, с. 97].

На конкретном материале А.П. Усова раскрывает сущность обучения дошкольников, считая, что только при четкой систематизации усваиваемых детьми знаний и при правильно организованном процессе обучения дети могут значительно больше усвоить представлений, чем в процессе повседневной жизни. В организованном обучении и воспитании А.П. Усова большое место отводила родному языку. «Процесс обучения языку не может быть отделен от того объема знаний, который дети приобретают в непосредственном речевом общении с взрослыми. Только на фоне речевого развития детей, может быть, достигнут и успех в обучении» [292, с. 87].

Таким образом, А.П. Усовой был сделан значительный шаг вперед в области систематизации знаний для дошкольников. Ее работы являлись методическим ориентиром в воспитании и обучении детей.

Педагогические основы умственного и физического воспитания складывались постепенно, на опыте и достижениях практики и педагогической мысли прошлого. Важным, на наш взгляд, для утверждения дидактических начал в процессе умственного воспитания детского сада явилась первая Всероссийская научная конференция по дошкольному воспитанию (1948). В одну из задач конференции входило обсуждение отечественного опыта по проблеме отбора и систематизации знаний дошкольников. Материалы данного форума свидетельствуют о том, что на конференции обсуждались разноплановые результаты исследований по проблеме умственного воспитания дошкольников (А.П. Усовой, Е.И. Радиной, Л.А. Пенъевской, Н.П. Сакулиной, А.М. Леушиной, Е.А. Флериной, А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, Г.А. Фортунатова и др.). Несмотря на то, что еще в полной мере не были отстроены дошкольные учреждения и многие из них находились в приспособленных помещениях, в эти годы уже намечалось в полной мере взаимодействие между теорией и практикой. Введение обучения в практику работы детских садов, укрепление дидактических основ умственного и физического воспитания послужили фундаментом для разработки первых методик дошкольного обучения.

В 1951 году в детские сады вводятся обязательные занятия, которые рассматриваются как основная форма обучения детей. Введение в детских садах систематического обучения на занятиях осуществлялось коллективом научных работников (Р.И. Жуковской, Е.И. Радиной, В.Г. Нечаевой, Л.А. Пенъевской и др.) под руководством А.П. Усовой. Это явилось важным этапом развития нового направления в дошкольной дидактике- систематизации знаний, с учетом общих закономерностей развития ребенка. Очень важным моментом явилось и то, что под руководством А.П. Усовой были разработаны научные основы содержания обучения в детском саду, а также формы организации и методы обучения на занятиях дошкольника [234, с. 13].

На основе исследований в 1953 году выходит новое переработанное «Руководство для воспитателя детского сада», в котором основной акцент ставится на развитие речи, мышления, памяти, внимания, воображения дошкольников. Новая редакция «Руководства для воспитателя детского сада» была составлена по возрастным группам: младшая (3–4 года), средняя (5 лет) и старшая (6 лет). В соответствии с учетом возрастных особенностей детей освещались вопросы физического и умственного воспитания, воспитания нравственных качеств детей, трудового и художественного воспитания, давались указания по руководству разнообразными играми, обучению родному языку, счету, конструированию, пению, движениям и ознакомлению с окружающим. В содержании названных разделов «Руководства» уже прослеживается взаимосвязь содержательных компонентов. А именно – развитие движений осуществляется на занятиях по гимнастике, в музыкальных играх и плясках; обучение родному языку проходит в тесной связи с ознакомлением с окружающим; источником содержания детских рисунков, лепки, творческих игр является знакомство детей с окружающей жизнью и природой, чтение художественной литературы, рассказы воспитателя. Такая взаимосвязь предполагала воспитание и развитие личности ребенка в целом. При этом в «Руководстве» указывалось, что для проведения занятий воспитатель должен разделить детей на две-три возрастные группы, и наметить для каждой подгруппы содержание и методику занятий. Программный материал, представленный в этом документе, был составлен с учетом дидактических принципов постепенности и прочности знаний. Обучение в детском саду утверждалось как одно из средств наиболее эффективного, целенаправленного, систематического воспитания детей. Практика показывала, что при организации умственного и физического воспитания следует исходить из основных закономерностей, определяющих своеобразный характер и содержание занятий в детском саду. В дошкольном возрасте ребенок вступает в контакт с окружающим миром, который воздействует на него и в то же время изменяет его личность в процессе деятельности. Принципиальное значение в организации умственного и физического воспитания имели игровые установки [260].

Ученые и практические работники интенсивно вели поиски активных форм организации умственного и физического воспитания детей до школы. Но типичным недостатком программных, методических указаний (1945–1960 г.г.) являлось завышение оценки умственного развития детей, чрезмерный формализм в организации занятий и о взаимосвязи этих начал (умственного и физического) не было прописано ни в одном программном документе исследуемого периода. При этом одна из основных линий умственного воспитания в детском саду заключалась в разработке педагогических условий, положительно

влияющих на развитие у детей мыслительных процессов (анализ, синтез, обобщение, соотнесение). Ведущее значение в решении задач умственного воспитания придавалось практической деятельности.

Реализация задач, программно-методических материалов остро поставила вопрос об усилении роли разнообразной методической помощи дошкольным работникам со стороны научных учреждений и институтов усовершенствования учителей. Важным направлением в совершенствовании форм, методов умственного и физического воспитания являлась организация и проведение научно-практических конференций, педагогических чтений, семинаров.

В 1959 году в Москве по инициативе Министерства просвещения РСФСР состоялся семинар по дошкольному воспитанию, в котором приняли участие представители дошкольных работников союзных республик и стран социализма: Болгарии, Венгрии, ГДР, Монголии, Польши, Румынии, Чехословакии.

Проблематика семинара была самая разнообразная. Уделялось много внимания вопросам умственного воспитания. Но акцент был поставлен на трудовое воспитание. Что касается проблемы физического воспитания, то участниками семинара она поднималась частично. Основным принципом дошкольного воспитания в эти годы выдвигался принцип всестороннего развития личности, который определился в педагогике послевоенных лет как воспитание физическое, умственное, нравственное, трудовое

эстетическое. А первоочередной задачей всестороннего развития ребенка признавалась охрана его здоровья и физическое воспитание. Питание, свежий воздух, сон, здоровье ребенка, учет его возрастных особенностей в практике детского сада становилось предметом пристального внимания педагогов.

Но вместе с тем, дошкольная педагогика конца 50-х гг. исходила из того, что ребенок не является существом, в котором доминируют биологические процессы, он обладает и всеми необходимыми задатками предпосылками для своего духовного развития.

После изданного ЦК СССР 28 мая 1959 г. постановления «О мерах по дальнейшему развитию детских дошкольных учреждений, улучшению воспитания и медицинского обслуживания детей дошкольного возраста» система и содержание дошкольного воспитания в корне изменились. Этим постановлением устанавливалась тесная, единая, последовательная, непрерывная система воспитания и тесные преемственные связи между преддошкольным, дошкольным и школьным возрастом, а значит, и между яслями – садом – школой – семьей – общественностью. В этой связи говорилось о создании единого дошкольного учреждения ясли-сад и разработке единой программы для детей преддошкольного и дошкольного возраста. Возникла необходимость разработки новой программы, в которой были бы учтены результаты последних

исследований и педагогический опыт (А.В. Запорожец, А.П. Усова, Л.А. Венгер, Н.А. Ветлугина, Н.П. Сакулина и др.). На повестку дня выносится вопрос о разработки системы сенсорного воспитания и внедрение ее в практику детских садов, что было очень важно для решения проблемы взаимосвязи умственного и физического воспитания.

Так, например, изучение сенсорных процессов в ходе обучения различным видам деятельности (Л.А. Венгер, Н.А. Ветлугина, Л.Е. Журова, А.В. Запорожец, Е.И. Корзакова, Г.А. Кислюк, Н.Н. Поддъяков, Л.А. Пеньевская, Н.П. Сакулина, А.П. Усова, Д.Б. Эльконин), позволило увидеть, что умственное и физическое развитие ребенка совершенствуется за счет расширения содержания сенсорного воспитания в этих видах деятельности. «Сенсорное воспитание, – отмечала А.П. Усова, – представляя серьезную основу для развертывания процесса умственного и эстетического воспитания, должно иметь свои задачи и их осуществление следует обеспечить в дидактическом процессе детского сада» [268, с. 28].

В исследованиях А.В. Запорожца, А.П. Усовой, Л.А. Венгера сенсорное воспитание дошкольников рассматривается как педагогическое руководство, направленное на совершенствование и развитие сенсорных процессов детей: ощущений, восприятия, представлений. По их утверждению, одним из важнейших моментов сенсорного воспитания является организованное педагогом обучение детей обобщенным и систематическим знаниям о воспринимаемых качествах предметов. При этом исследователи исходили из того, что психическое развитие может происходить лишь в условиях целенаправленной содержательной для ребенка деятельности [268, с. 12].

А.В. Запорожец подчеркивал, что «В процессе общественно-исторической практики человечество выделило из всей массы воспринимаемых воздействий определенные системы или закономерно построенные ряды форм, цветов, величин и других воспринимаемых качеств вещей, которые получают определенное речевое обозначение. Овладевая такого рода системами, отдельный индивид получает как бы набор мерок или эталонов, с которыми он может сопоставить любое вновь воспринятое качество и дать ему надлежащее определение, найти ему место в ряду других» [291, с. 16].

Ученый ставил акцент на том, что «... с изменением места сенсорного воспитания в содержании работы с детьми дошкольного возраста и организацией его по принципу жизненного использования возникают новые проблемы широкого воспитательного значения, а именно: большая рационализация воспитательно-образовательного процесса при опоре на изменение традиционно сложившегося понимания сенсорных структур как результата пассивного отражения действительности; продолжение поиска более высокого уровня содержания сенсорного опыта, необходимого детям дошкольного возраста,

и отказа от переноса в этот возраст задач дошкольного возраста; изменение способов приобретения сенсорного опыта в дошкольном возрасте; осуществление задач сенсорного воспитания преимущественно в процессе той или иной деятельности в соответствии с ее особенностями, с задачами всестороннего развития. Соответственно этим установкам будет перестраиваться и структура дидактического процесса в области сенсорного воспитания, обеспечивающая решение более широкого круга воспитательных задач» [268, с. 29].

Большим разнообразием отмечались педагогические и психологические исследования 60-х гг., посвященные проблемам умственного и физического воспитания. В них учитывались не только общие направления перестройки дошкольного воспитания, но и отражались реальные возможности в организации умственного и физического воспитания в детском саду.

Как уже было отмечено, большая научно-исследовательская работа в области умственного и физического воспитания проводилась в Институтах Академии педагогических наук СССР и Академии медицинских наук СССР, на кафедрах педагогических вузов. В 1960 г. в системе Академии педагогических наук СССР был создан специальный

Институт дошкольного воспитания, на который была возложена задача обобщить передовой педагогический опыт и проводить специальные педагогические, психологические и физиологические исследования в целях дальнейшего совершенствования программ и методов дошкольного воспитания. Разрабатываемые Институтом проблемы развития и воспитания детей дошкольного возраста являлись очень важными в теоретическом и практическом отношении и, вместе с тем, очень сложными и многоплановыми. Важными они являлись потому, что в психолого-педагогических науках, физиологии накапливалось все большее количество данных, которые свидетельствовали о решающей роли умственного и физического развития в период дошкольного детства и в общем процессе становления человеческой личности. В этом возрасте интенсивно развиваются различные практические, познавательные, художественные способности, усваиваются простейшие нормы нравственного поведения, складываются черты характера. От того, как воспитан ребенок в этом возрасте, во многом зависит эффективность школьного обучения.

Вместе с тем, необходимо подчеркнуть, что этот процесс чрезвычайно важен для ребенка-дошкольника и является очень сложным, включающим в себя много разных компонентов зависящих от многих различных факторов, без знания которых невозможно научно обоснованное решение отдельных вопросов умственного и физического воспитания.

В связи с этим, перед учеными встали задачи, которые требовали организовать углубленные комплексные исследования в области

дошкольной педагогики, в которых приняли бы участие наряду с педагогами различных специальностей, также психологи, физиологи и врачи, объединенные разработкой общей проблемы, проблемы изучения закономерностей развития и воспитания в дошкольном возрасте в целом, и в частности, вопросов умственного и физического воспитания на различных ступенях дошкольного детства

В частности, в Институте дошкольного воспитания проводились исследования по проблеме умственного развития маленького ребенка, условий и закономерностей превращения реакций младенца, которые И.П. Павлов называл ориентировочными, в ориентировочно-исследовательские действия, направленные на активное ознакомление с окружающей действительностью (Л.И. Каплан), что создает необходимую основу для последующего формирования сложных форм восприятия, наглядно-действенного мышления и т. д.

Вопросами физического воспитания дошкольников в Институте занималась лаборатория физического воспитания под руководством доктора педагогических наук М.Ю. Кистяковской. Лаборатория разрабатывала систему физических упражнений, которая позволяла бы ребенку приобрести не только известную сумму отдельных навыков и умений, но и развивала бы основные движения и формировала бы двигательные качества, функции равновесия, координации, меткости и ловкости выполняемых движений. (Т.Л. Осокина). Также в лаборатории изучались условия, способствующие активизации двигательной деятельности детей не только на занятиях, но и в играх (Е.А. Терехова) на прогулках и т. д., что имело важное значение для улучшения состояния здоровья и развития детского организма. Велась работа и по определению педагогических и врачебно-гигиенических требований к составлению рационального режима дня детского сада с правильным чередованием сна и бодрствования, занятий, требующих относительной неподвижности и свободной двигательной активности. Разрабатывались методы диагностики работоспособности и утомляемости ребенка, что имело важное значение для контроля за ходом педагогического процесса и определением посильности предлагаемые детям умственных и физических нагрузок (Н.Т. Терехова).

Лаборатория умственного воспитания была организована в Институте дошкольного воспитания выдающимся педагогом А.П. Усовой, работы которой в области дошкольного обучения существенно изменили, как известно, всю систему дошкольного воспитания, способствовали повышению уровня умственного развития детей и улучшению их подготовки к школе. В последующие годы этой лабораторией руководил доктор психологических наук Н.Н. Поддьяков.

А.П. Усова ставила задачу придать дошкольному обучению развивающий характер. Поскольку, согласно диалектико-материалистической гносеологии

и психологии, познание окружающего начинается с ощущений и восприятий, особое значение на ранних ступенях умственного развития приобретает сенсорное воспитание, формирование процессов слуха, осязания, зрения.

В связи с этим, под руководством А.П. Усовой лаборатория умственного воспитания (Н.Н. Поддьяков, Н.П. Сакулина) совместно с лабораторией возрастной психофизиологии (Л.А. Венгер, Я.З. Неверович) разработали новую систему сенсорного воспитания в детском саду, которая являлась более совершенной, чем известные ранее дидактические системы Ф. Фребеля, М. Монтессори и др., которая должна была обеспечить высокий уровень восприятия и наблюдения у дошкольников, что имело существенное значение для их последующего умственного развития. Однако, по утверждению А.П. Усовой, какое бы важное значение не придавалось сенсорному воспитанию, оно не может исчерпать всех педагогических и психологических проблем дошкольной дидактики [208, 293, 294].

Институт проводил специальные исследования, направленные на создание методических пособий, которые помогали воспитателю реализовать программу умственного и физического воспитания в практической деятельности, в городских и сельских детских садах. Центральной задачей умственного воспитания признавалось – «развитие таких мыслительных способностей человека, которые обеспечили бы возможность самостоятельного овладения новыми знаниями, а в дальнейшем и новыми достижениями науки и техники ... Детский сад как первое звено в общей системе народного образования может и должен внести свой вклад в решение этой важнейшей задачи. В ряде педагогических и психологических исследований показано, что в период дошкольного детства происходит интенсивное формирование умственных способностей детей: начальных форм абстракции, обобщения, простых форм умозаключений и т. д. В дошкольном возрасте закладывается фундамент ряда важных представлений и понятий, который обеспечивает дальнейшее успешное умственное развитие человека» [291, с. 20].

Особый акцент был поставлен на углубленное психолого-педагогическое, физиологическое изучение условий и закономерностей развития и воспитания в дошкольном детстве, на поиск новых форм и методов воспитательно-образовательной работы детского сада.

Так, например, были активизированы исследования в области умственного воспитания:

а) направленные на разработку более эффективных методов обучения старших дошкольников начаткам грамоты, математики, основанных на новых психолого-дидактических принципах поэтапного формирования лингвистических и математических операций и наглядного моделирования, как количественных отношений, так и звукового состава слова;

б) позволяющие осуществлять возможность обучения дошкольников с шестилетнего возраста (Л.Е. Журова, Т.В. Тарунтаева);

в) направленные на совершенствование содержания и методов умственного воспитания (А.П. Усова, Н.Н. Поддъяков, Н.П.Сакулина);

г) способствующие разработки системы сенсорного воспитания, более совершенной, чем системы Ф. Фребеля, М. Монтессори, которая смогла бы обеспечить высокий уровень восприятия и наблюдения у дошкольников (А.П. Усова, Н.Н. Поддъяков, Н.П. Сакулина, Л.А. Венгер, Я.З. Неверович);

д) направленные на развитие системы физических упражнений (Т.И. Осокина);

е) направленные на изучение условий активизации двигательной деятельности детей, исследовались методы диагностики работоспособности и утомляемости ребенка (Н.Т. Терехова).

В эти годы была создана научная база для исследования путей эффективной и рациональной организации педагогического процесса в детском саду. В образовательном процессе (умственного и физического воспитания) довольно четко прослеживалась взаимосвязь структурных единиц: знаний, умений, навыков.

В 1962 году выходит «Программа воспитания в детском саду», которая включала задачи и содержание учебно-воспитательной работы с детьми от 2 месяцев до 7 лет в целом и применительно к каждой возрастной группе.

До выхода этого документа в дошкольных учреждениях существовало две программы по воспитанию – для детей преддошкольного и дошкольного возраста, что затрудняло работу воспитателей, так как не было единства в организации воспитательно-образовательной работы.

В 1963 году в Белоруссии выходит «Программа воспитания в детском саду», в основу которой положен российский вариант. В этот документ впервые прописывались методические положения по обучению дошкольников родному белорусскому языку, декоративному рисованию. Предусматривалось изучение произведений белорусских писателей, поэтов наряду с русскими классиками, а также песен, музыкальных произведений белорусских композиторов. В большей мере, чем ранее, были отражены вопросы обучения и подготовки детей к школе.

Содержание умственного воспитания в данном программном документе было представлено в несколько измененной редакции:

– в педагогическом процессе детского сада прочно утверждаются занятия как одно из средств умственного развития дошкольников. «Для того чтобы провести в жизнь определенный программный материал, дать всем детям в группе программные знания и навыки, необходимо вести обучение в организованном порядке. Это обеспечит всем детям

возможность сосредоточиться на усвоении знаний и навыков, а воспитателю охватить всех детей своим вниманием. Такое организованное обучение в детском саду проводится с детьми младшей, средней и старшей групп в виде занятий. Для занятий отводится определенное время дня, создается удобная для обучения обстановка, соответствующим образом организуются дети. В организованном обучении заключается большая воспитательная сила, большое воспитательное влияние на развитие детей. Вот почему обучение является одним из важных средств в дошкольном воспитании. Еще Ушинский указывал на низкую воспитательную эффективность пояснений

указаний, которые даются детям с целью научить их чему-либо попутно, бегло, между прочим.

На занятиях такие пояснения, показ даются детям последовательно, все дети одновременно слушают пояснения, учатся, согласно указаниям воспитателя, одновременно действовать, заканчивать работу со всем коллективом одновременно. Такое обучение обеспечивает воспитание у всех детей должного внимания, умения умственно работать над тем, что предлагает воспитатель.

На занятиях решаются такие воспитательные задачи, как сообщение детям определенных программных знаний и навыков, и вместе с этим воспитывается умение заниматься: слушать и слышать то, что говорит воспитатель, действовать по его указаниям. Для усвоения этих знаний и навыков требуются пояснение, показ, определенные упражнения организованного характера. Усвоение этих знаний и навыков поднимает детей на новый уровень развития в усвоении родного языка, в умении рисовать и конструировать, в знакомстве с природой, с жизнью людей» [293, с. 31]

Переход школы на десятилетний срок обучения в 1963/1964 учебном году, начальной школы на трехлетний курс обучения (переход школы на новое содержание образования, начавшийся в 1966/1967 году, занял десять лет), потребовал пересмотра и содержания дошкольного образования. Предполагалось, что разработанная на основе постановления ЦК КПСС

Совета Министров СССР от 10 ноября 1966 года «О мерах по дальнейшему улучшению работы средней и общеобразовательной школы» реформа школы явится поворотным пунктом в развитии советской школы, что должно было повлечь конструктивные изменения и в организации умственного и физического воспитания.

В 1969 г. издана усовершенствованная «Программа воспитания в детском саду», которая учитывала требования школы в связи с переходом ее с четырехлетнего на трехлетний срок обучения. последующие годы эта программа неоднократно переиздавалась.

переходом начальной школы на трехлетний срок обучения особое значение приобретали вопросы умственной и физической подготовки

детей к школе. «Программа воспитания в детском саду» (1962), сыгравшая значительную роль в осуществлении задач умственного и физического воспитания дошкольников, пересматривалась, совершенствовалась и обновлялась. Программа (1969 г.) акцентировала внимание педагогов на развивающий характер содержания знаний и умений. Но введение новой программы не смогло устранить несоответствия предлагаемых программных знаний дошкольникам и реализации их в практической деятельности. Формы и методы обучения начальной школы активно использовались в педагогическом процессе дошкольных учреждений. Намечался существенный разрыв в преемственности требований начальной школы и детского сада, Этот разрыв «требований» получил своё активное развитие в последующие годы.

Однако в эти годы значительно активизировалось развитие педагогической мысли в области умственного и физического воспитания дошкольных учреждений.

Об этом свидетельствуют результаты проведенных исследований в области умственного и физического воспитания детей дошкольного возраста (А.И. Быкова, Е.Н. Вавилова, Л.А. Венгер, Н.А. Ветлугина, Л.Е. Журова, А.В. Запорожец, Е.И. Корзакова, Г.А. Кислюк, Н.Н. Подьяков, Л.А. Пеньевская, Н.Т. Терехова, Е.А. Тимофеева, Н.П. Сакулина, А.П. Усова, Д.Б. Эльконин и др.). Реализация результатов исследований, передового опыта в практике работы детских садов создавало в организации умственного и физического воспитания новое (дидактическое) направление

ориентировало педагогов на взаимосвязь этих начал.

в физическом воспитании, например, это связано было с тем, что обучение детей двигательным навыкам и умениям происходило главным образом на занятиях физической культурой. При этом занятия обязательны были для всех здоровых детей, и усвоение ими конкретных умений, навыков и знаний должно было происходить постепенно. В физическом воспитании соблюдался дифференцированный подход при назначении режима, питания, закаливания, при подборе игр и физических упражнений их дозировке, учитывался возраст, состояние здоровья, физическое развитие, подготовленность и индивидуальные особенности ребенка.

в умственном же воспитании развивающий характер знаний прослеживался главным образом в том что в разделах: обучение родному языку, формирование математических представлений, конструирование был последовательно определен необходимый объем знаний и умений для каждой возрастной группы. Задачи и содержание сенсорного воспитания, а также формирование знаний у дошкольников о простейших закономерностях и связях между предметами и явлениями были шире представлены, при этом значительное внимание уделялось развитию умственных способностей детей.

Как видно из изложенного, важной особенностью и бесспорным преимуществом дошкольного воспитания являлось то, что оно изначально опиралось на научные положения исследований в области дошкольной педагогики, детской психологии, возрастной физиологии, педиатрии.

Правительственные документы, изданные в этот период, во многом регламентировали содержание умственного и физического воспитания в дошкольных учреждениях. Основное внимание в них уделялось общим проблемам дошкольного воспитания, которые необходимо было решать в ракурсе многоаспектных задач: умственного, физического, нравственного, трудового, эстетического воспитания дошкольников:

– 1973 год 17 марта. Постановлением Совета Министров СССР «О мерах по дальнейшему развитию сети детских дошкольных учреждений в колхозах» предусматривалось в ближайшие годы максимально удовлетворить потребности сельского населения в детских садах. В связи с этим необходимо было: осуществлять постоянный контроль за их строительством; улучшить снабжение дошкольных учреждений необходимым оборудованием, инвентарем и т.п.; обеспечить бесперебойное снабжение продуктами; усилить контроль за подбором педагогических кадров; повышением их квалификации;

– 1973 год, июль. Верховным Советом СССР утверждены «Основы законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании». Раздел II этого документа полностью посвящен дошкольному воспитанию первой ступени в системе народного образования в СССР. Названия статей, вошедших в данный раздел («Детские дошкольные учреждения», «Организация детских дошкольных учреждений», «Педагогическое руководство детскими дошкольными учреждениями и их медицинское обслуживание»), четко очерчивали круг рассматриваемых проблем;

– 1974 год, 12 сентября. Постановлением ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О дальнейшем увеличении материальной помощи малообеспеченным семьям, имеющим детей» предусматривалось: «... 1. Ввести с 1 ноября 1974 г. пособия на детей семьям, у которых средний совокупный доход на члена семьи не превышает 50 руб. в месяц.

Пособия на детей назначаются и выплачиваются в размере 12 руб. в месяц на каждого ребенка до достижения им 8-летнего возраста;

– 1975 год, декабрь. Заместителем министра здравоохранения СССР при согласовании с заместителем министра просвещения СССР утверждены методические рекомендации «Организация лечебно-профилактической помощи детям в детских дошкольных учреждениях (детских яслях, детских яслях-садах, детских садах» [290, с. 8, 9].

Разработка проблем умственного и физического воспитания, направленная на всестороннее развитие личности, была неразрывно связана с воспитанием инициативы и творческой активности ребенка. Ученые-педагоги, психологи стремились определить оптимальное содержание познавательного материала для дошкольников, пути и методы его реализации в педагогическом процессе детского сада. С конца 60-х гг. начались поиски таких организационных форм умственного и физического воспитания, которые бы развивали активность, самостоятельность,

познавательную сферу дошкольников. Результаты исследований Л.А. Венгера, Н.А. Ветлугиной, Л.Е. Журовой, А.В. Запорожца, Н.Н. Поддьякова, А.П. Усовой, и др., очень ярко показывали, что стимулирование познавательной деятельности дошкольников оказывает наиболее благоприятное воздействие на общее развитие ребенка.

В исследованиях этих лет (в области умственного и физического воспитания) очень четко выделился образовательный аспект (А.П. Усова, А.М. Леушина, А.И. Воскресенская и др.).

Организация процесса обучения в детском саду ставилась во «главу угла» и признавалось сильным воспитательным средством во всех видах деятельности дошкольника, оно развивало способности, интересы, детей, расширяло их познавательную сферу. Считалось также, что обучение активно влияет на формирование личности ребенка, на его учебную деятельность, т. е. на способность производить умственную работу определенного направления и в связи с этим слушать и слышать, смотреть и видеть, воспринимать и познавать. Эти направления, как показывала практика передовых воспитателей, способствовали повышению эффективности педагогического процесса детского сада. Однако существенный эффект мог быть достигнут лишь тогда, когда у педагогов детских садов была сформирована соответствующая мотивация, внутренняя позиция на реализацию в практике результатов научных исследований [105, 236, 237].

Отмеченные особенности в разработке содержания обучения в детском саду являлись показателем ведущего направления в развитии теории, практики умственного и физического воспитания. Но развитие теории и практики умственного и физического воспитания, как показало исследование, не всегда было линейным и постепенным, учитывающим запросы общества на высокую умственную подготовку ребенка к школе в условиях детского сада.

В психолого-педагогических исследованиях были выявлены широкие возможности целенаправленного формирования у детей-дошкольников обобщенных знаний и способов умственной деятельности. Но вместе с тем, анализ теории и практики умственного и физического воспитания показал, что проблема как умственного, так и физического воспитания не решалась в эти годы системно; в содержании умственного воспитания не было последовательности прохождения материала. Основной акцент в решении проблемы умственного и физического воспитания был поставлен, в основном, на выполнение «Программы».

Это привело к тому, что основное внимание в умственном воспитании стало уделяться содержательной стороне – формированию знаний. Значительно реже затрагивался вопрос о формировании умений. Такая направленность работы по умственному воспитанию не позволяла раскрыть динамику становления этих умений, сформулировать четкие

требования к умственному воспитанию в программно-методических документах исследуемого периода.

За долгие годы развития теории, практики умственного воспитания был накоплен значительный опыт решения этой задачи. Но в организации умственного и физического воспитания господствовала учебно-дисциплинарная модель, цель, которой заключалась в вооружении дошкольников знаниями, навыками, умением слышать и слушать воспитателя, четко выполнять его требования.

В педагогическом процессе детского сада исследуемого периода преобладали фронтальные формы работы, занятия организовывались по типу школьного урока, где самостоятельность и активность детей подавлялись, существовала жесткая регламентация всех режимных моментов, в которых умахалась роль игры, где ребенок мог наиболее полно себя реализовать. Знания, умения, которыми овладевал дошкольник, рассматривались не как средство полноценного развития личности, а как цель выполненной воспитателем работы.

Необходимо отметить и такой факт, что умственное и физическое воспитание в исследуемый период осуществлялось с учетом ряда требований, которые предъявляла к дошкольному воспитанию школа в связи с переходом на трехлетний срок обучения в начальных классах. Это обуславливало необходимость совершенствования не только содержания, форм, методов умственного воспитания, но и изучение условий и факторов, обеспечивающих полноценное психическое и физическое развитие дошкольника. Изучение этих условий и факторов диктовало с одной стороны расширение познавательной сферы ребенка, с другой – необходимость дальнейшего поиска путей успешной разработки специфичных для дошкольной педагогики форм и методов умственного и физического воспитания.

1982 году публикуется девятое, исправленное издание «Программы воспитания в детском саду». Программа выстраивалась по прежнему алгоритму: по возрастным группам располагалось учебно-воспитательное содержание. Важное значение придавалось роли воспитателя в режиме дня детского сада. С целью эффективной реализации программных задач в помощь педагогам детских садов были созданы пособия, объединенные серией «Библиотека воспитателя детского сада» и «Детский сад на селе».

1984 году были разработаны «Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы», предусматривающие отражение в педагогическом процессе детского сада результатов научных исследований в области педагогики, психологии, физиологии, педиатрии дошкольного детства.

соответствии с требованиями реформы общеобразовательной и профессиональной школы и последующего постановления Совета

Министров СССР от 12 апреля 1984 года «О дальнейшем совершенствовании общественного дошкольного воспитания и подготовке детей к школе» выходит «Типовая программа воспитания и обучения в детском саду». В ее разработке принимали участие НИИ дошкольного воспитания. Она вышла под редакцией Р.А. Курбатовой и Н.Н. Поддьякова.

Этот документ имел следующую структуру: пояснительная записка; собственно содержание программы; приложение.

«Типовой» программе были представлены два приложения, которые включали: перечень занятий на неделю (начиная с первой младшей группы), также в приложении (для каждой возрастной группы) приводился примерный перечень произведений художественной литературы, тематики занятий по изобразительной деятельности, ознакомлению с окружающим и живой природой, дидактических игр по развитию речи и формированию элементарных математических представлений, подвижных игр. Кроме того, в ней были рекомендации по содержанию уголка природы, и список диафильмов.

Содержание типовой программы отличалась от предыдущих программ тем, что в ней произошли некоторые изменения. Прежде всего, в данном документе были определены новые требования к режиму дня групп раннего возраста, организации занятий, сенсорному воспитанию, предметной деятельности, развитию движений. Программное содержание второй младшей группы дополнилось разделами: «Воспитание элементарных навыков личной гигиены», «Воспитание гуманных чувств и положительных взаимоотношений». Содержание первой младшей группы дополнилось разделом «Воспитание предпосылок трудовой деятельности».

этом программном документе было очень четко прописано содержание трудовых умений и навыков, которые должны приобрести дошкольники всех возрастных групп. Начиная со второй младшей группы, ознакомление с окружающим и явлениями общественной жизни были выделены в особый раздел. В специальный раздел были выделены и задачи по развитию речи на занятиях; разработана тематика и содержание занятий по обучению дошкольников грамоте и элементам письма в старшей группе; углублено содержание раздела по развитию элементарных математических представлений; определен объем учебных умений, которыми должны овладеть дети на каждом этапе под руководством педагога. С первой младшей группы в специальный раздел программы выделялась задача – воспитание культуры поведения и положительных взаимоотношений.

По-новому в программе была представлена и разработка содержания обучения грамоте и элементам письма в старшей группе. Основной задачей этого раздела являлось развитие у детей умения ориентироваться в звуковой структуре слова. Значительно углубленным и расширенным был представлен раздел по развитию элементарных математических

представлений. Начиная со средней группы, вводилось цифровое обозначение чисел в пределах пяти для средней группы, и в пределах десяти – для старшей группы.

Впервые в «Типовой программе» был определен объем образовательных умений, которыми должны были овладеть дети на каждом возрастном этапе под руководством взрослого и действовать в соответствии с его указаниями. В эти годы наиболее прочно утвердился стиль авторитарной педагогики в детском саду. В области физического воспитания усиливалась оздоровительная направленность работы. В каждой возрастной группе программный материал представлялся в двух разделах «Забота о здоровье и физическом развитии детей», где были определены требования к режиму, закаливанию, предусмотрена физкультурно-оздоровительная работа, упражнения в основных движениях, общеразвивающие упражнения, подвижные игры, спортивные упражнения. Вводилось обязательное проведение физических упражнений после сна в первой младшей группе в сочетании с воздушными ваннами.

Одним из ведущих организационных принципов построения процесса физического воспитания признавались занятия физической культурой. Их рекомендовалось проводить в различных формах: учебная работа (занятия физической культурой; физкультурно-оздоровительная работа в режиме дня (утренняя гимнастика, физкультминутки, физические упражнения и подвижные игры на прогулках); активный отдых (физкультурные досуги, праздники, дни здоровья); самостоятельная двигательная деятельность детей; работа в семье.

Для сохранения работоспособности детей средней и старшей группы в каникулярное время (начало января и конец марта) занятия рекомендовалось не проводить. В программу старшей группы включалось: лазание по шесту, канату, веревочной лестнице, обучение плаванию, катанию на роликовых коньках. Основной акцент в области физического воспитания был поставлен на повышение двигательной активности детей в течение дня [239].

В Белоруссии в 1986 году на основе типовой программы издается «Программа воспитания и обучения в детском саду». В ее издании принимали участие коллективы ученых педагогов, психологов Управления дошкольного воспитания Министерства просвещения БССР, научно-исследовательского института педагогики МП БССР, Республиканского методического кабинета дошкольного воспитания, Минского государственного педагогического института имени А.М. Горького. При ее составлении учитывались специфика обучения и воспитания детей

Белоруссии (двуязычная среда, близкородственность языков). Белорусский материал включался в такие разделы, как: ознакомление с природой, ознакомление с явлениями общественной жизни, художественная литература, музыка, изобразительное искусство,

подвижные игры. Со средней группы предусматривалось проведение одного занятия в две недели по знакомству детей с произведениями белорусской литературы, и один раз в месяц ознакомление детей с белорусским языком на занятиях «Развіццё мовы». Этот программный документ, в целом, ориентировал дошкольных работников на создание национального детского сада.

Белоруссии в эти годы существовал и такой программно-методический документ как «Праграма выхавання і навучання ў дзіцячым садзе». Эта программа была предназначена для детских садов и групп с белорусским языком воспитания и обучения.

Осознание общественной важности детства становилось архиважной задачей, определяющей жизненные перспективы человека. Февральский (1988 г.) Пленум ЦК КПСС потребовал коренного улучшения научно-педагогических исследований, серьезного повышения общественного и семейного воспитания в формировании подрастающего поколения. Эти актуальные задачи в значительной степени оказали влияние на решение проблемы умственного и физического воспитания детей в дошкольном учреждении. Коренное обновление содержания, форм, методов воспитания

обучения детей до школы представлялось именно тем звеном, которое сможет совершить поворот сферы образовательных услуг к ребенку. Для выполнения этой задачи необходимы были новые педагогические подходы, иной методический инструментарий, целостный взгляд на воспитательно-образовательный процесс детского сада с учетом его специфики, направленный на формирование личности дошкольника.

1988 году выходит в Белоруссии усовершенствованная «Программа воспитания и обучения в детском саду» (с русским и белорусским языком обучения), созданная на основе «Типовой программы». Содержание воспитательно-образовательной работы детского сада каждой возрастной группы было представлено двумя разделами: «Организация жизни и воспитание детей» и «Обучение на занятиях».

«Каждый раздел программы начинался с постановки и раскрытия воспитательных задач той или иной возрастной группы детского сада. Эти задачи ориентировали дошкольных работников на тот конечный результат, который должен быть получен на завершающем этапе обучения и воспитания. Основным критерием выполнения программы являлось достижение такого уровня сформированности знаний у детей, развития их игровой, конструктивной, изобразительной, художественной, трудовой и другой деятельности, который соответствовал изложенным в ней задачам воспитания и обучения. В новой программе были уточнены возрастные характеристики детей, что позволяло более полно реализовать принцип развивающего обучения. «Усовершенствован материал программы по умственному воспитанию. Содержание знаний отражает существенные связи и зависимости изучаемых областей действительности, дано

систематизировано. В основу системы знаний таких разделов, как «Ознакомление с окружающим», «Конструирование», положены основные общие зависимости, объединяющие различные, более частные их проявления, доступные пониманию детей (зависимость строения тела животного от среды обитания, зависимость структуры объекта от его практического назначения и т. п.). Ознакомление с окружающим, начиная со второй младшей группы, впервые выделяется в особый раздел образовательной работы. В содержании этого раздела (по всем темам) более четко выделены два аспекта: формирование знаний об окружающем предметном мире и о явлениях общественной жизни ... Задачи развития речи детей на занятиях также выделены в специальный раздел «Развитие речи» с учетом того, что формирование большинства собственно языковых навыков и умений (выбор нужного слова из синонимического ряда, использование выразительных средств, сравнений, определений, овладение элементами словообразования и словоизменения, развитие фонематического слуха и др.) не может быть обеспечено попутно при ознакомлении детей с окружающим, что оно требует организации специальных речевых занятий. В разделе «Развитие речи» существенно уточнены и конкретизированы задачи формирования правильного звукопроизношения у детей разных возрастных групп. Значительное большее внимание уделено раскрытию смысловой стороны слова и ознакомлению детей с его многозначностью, выделены задачи развития умений и навыков словообразования и формирования синтаксического строя речи. Определена последовательность использования разных видов рассказывания и установлены взаимосвязи этих видов. Принципиально новым в программе старшей группы является обучение грамоте, основная задача которого – развитие у детей ориентироваться в звуковой структуре слова» [241, с. 5, 9, 11]

Реализация задач умственного и физического воспитания осуществлялась по следующим направлениям: «Физическое воспитание в детском саду предусматривает охрану и укрепление здоровья, совершенствование функций организма ребенка, его полноценное физическое развитие. Оно направлено на своевременное формирование у дошкольников двигательных навыков, умений и физических качеств; развитие интереса к различным, доступным ребенку видам двигательной деятельности, физической культуре; воспитание положительных нравственно-волевых черт личности. Для решения этих задач в детском саду необходимо создать благоприятные гигиенические условия и обеспечить заботливый уход за детьми: организовать правильный режим дня, полноценное питание, достаточное пребывание детей на свежем воздухе, проводить закаливающие мероприятия. Большое внимание следует уделять и воспитанию гигиенических навыков ...

Задача умственного воспитания не сводится к расширению объема приобретаемых детьми знаний, но предполагает развитие любознательности и умственных способностей, формирование простейших способов умственной деятельности, а также волевой организации своего поведения. В процессе обучения на занятиях следует приучать детей внимательно следить за тем, что показывает и рассказывает воспитатель, развивать у них способность анализировать, сравнивать и обобщать воспринимаемые явления; формировать умение подчинять свои действия поставленной задаче и доводить начатую работу до конца. В умственном развитии детей огромное значение имеет формирование правильной речи. Воспитатель пополняет и активизирует словарь ребенка, формирует правильное звукопроизношение, развивает связную разговорную речь, умение грамматически правильно и точно выражать свои мысли. Воспитывает у детей устойчивый интерес и положительное отношение к белорусскому языку через детскую художественную литературу, белорусский фольклор и т. д. На речь ребенка сильно влияет непосредственное общение его со взрослыми. Учить детей следует на лучших образцах родного языка, на правильной, образной и выразительной речи самого воспитателя. Развитое белорусско-русское двуязычие ведет к взаимопроникновению черт обоих языков в речь воспитателя. Поэтому педагогам следует обращать особое внимание на культуру собственной (русской и белорусской) речи. Развитие речи осуществляется во всех видах деятельности детей. Образовательная и воспитательная работа детского сада теснейшим образом взаимосвязаны: знакомя детей с доступными их пониманию явлениями природы и общественной жизни, воспитатель вместе с тем развивает их умственные способности, формирует нравственное и эстетическое отношение к действительности. У детей воспитывают деятельную любовь к родной природе, способность воспринимать и глубоко чувствовать ее красоту, умение бережно относиться к растениям и животным» [241, с. 9, 11].

Необходимо отметить, что этот документ значительно отличался по структуре и содержанию от предыдущих. Эти отличия наблюдались, прежде всего, в том, что в старшей группе совершенно новым являлся раздел «Обучение грамоте», основная задача которого – развитие у детей умения ориентироваться в звуковой структуре слова.

Впервые в разделе «Игра» представлялись задачи формирования собственно игровой деятельности. Значительно шире была представлена программа по ознакомлению детей с русским и белорусским фольклором.

В определенной последовательности в данном документе излагалось содержание нравственного воспитания в повседневной жизни дошкольников. Труд, начиная со второй младшей группы, был выделен в специальный раздел, были усовершенствованы задачи и содержание физического и умственного воспитания. Со второй младшей группы в разделе «Обучение на занятиях» получил свою самостоятельность

и раздел «Ознакомление с окружающими и явлениями общественной жизни», (раньше он объединялся с разделом «Развитие речи»). Это способствовало более четкому разграничению задач различных видов занятий. В программном содержании этого раздела более четко выделялись два направления деятельности воспитателя: 1) формирование у детей знаний об окружающем предметном мире; 2) формирование знаний о явлениях общественной жизни. Развитие речи дошкольников на занятиях выделялось в специальный раздел «Развитие речи», в котором содержательно прописывались задачи, направленные на обучение правильному звукопроизношению. Задачи развития речи также выделялись в специальный раздел «Развитие речи». С учетом того, что формирование большинства собственно языковых навыков и умений не может быть обеспечено «попутно» при ознакомлении детей с окружающим, оно требует специальных форм обучения. Содержание же программы по ознакомлению детей с живой природой структурировалось по трем направлениям: 1) многообразие животного и растительного мира; 2) рост и развитие растений и животных; 3) зависимость жизни живых существ от факторов внешней среды. Впервые, начиная со второй младшей группы, ознакомление с окружающим и явлениями общественной жизни выделялось в особый раздел образовательной работы. Эти изменения положительным образом повлияли и на динамику проблемы взаимосвязи умственного и физического воспитания дошкольников. Создание вышеназванной программы было обусловлено закономерной необходимостью: социальным развитием общества, достижениями педагогической науки, требованиями практики. Эта программа без поправок, переиздавалась несколько раз [241, с. 3–7].

С позиций сегодняшнего дня можно констатировать: ключевые звенья обновления дошкольного учреждения находятся в прямой зависимости от социально-экономических, культурных условий общества.

Задачи и функции дошкольного учреждения, сформулированные в программных документах, исследуемого периода, не всегда основывались, на отношении к дошкольному детству как уникальному периоду жизни, что было обусловлено, прежде всего, идеологией начальной школы. В связи с изменением нормативно-правовой базы, возникала необходимость и в разработке разнообразных вариативных программ, которые бы наряду с «действующей» могли бы быть предложены практическим работникам. Характерной особенностью развития проблемы умственного и физического воспитания детей дошкольного возраста являлось то, что ее динамика была обусловлена концептуальными положениями правительственных документов, издаваемыми в исследуемый период (1945–1995 г.г.);

– 1981 год, 22 января. В Постановлении ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах по усилению государственной помощи семьям, имеющим детей» предусматривались новые льготы для беременных женщин, женщин-матерей,

имеющих малолетних детей. Широкое развитие сети детских садов-яслей рассматривалось как важное звено в системе общественного и семейного воспитания подрастающего поколения.

ЦК КПСС и Совет Министров СССР постановляли предусмотреть в проектных планах экономического и социального развития СССР наиболее полное удовлетворение потребностей в постоянных и сезонных дошкольных учреждениях, имея в виду устранить в ближайшие годы их нехватку в районах с высоким уровнем занятости женщин в общественном производстве, а также совершенствовать режим работы дошкольных учреждений;

– 1981 год, XXVI съезд КПСС (23 февраля–3 марта). Из Основных направлений экономического и социального развития СССР на 1981–1985 года и на период до 1990 года предусматривалось: последовательно осуществлять задачи в области подрастающего поколения, улучшить работу детских садов и яслей, предусмотреть дальнейшее развитие сети детских садов;

– 1981 год, 2 сентября. Указом Президиума Верховного Совета СССР «О мерах по усилению государственной помощи семьям, имеющим детей» вносили изменения и уточнения в ряд документов, утвержденных в предыдущие годы;

– 1981 год, 11 сентября. Постановлением ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О дальнейшем подъеме массовости физической культуры и спорта», предусматривалось усилить партийное руководство за физкультурным движением, разработать и осуществить практические мероприятия по дальнейшему подъему физической культуры и спорта и, в частности, улучшить физкультурные занятия с детьми дошкольного возраста, организовать подготовку и переподготовку преподавателей, врачей, воспитателей детских садов по теории и практике физического воспитания;

– 1983 год, Июньский Пленум ЦК КПСС. Поставлена задача укрепления трудовой и исполнительской дисциплины на каждом участке производства, во всех сферах управления, повышения организованности и деловитости в работе, осуществления строгого контроля за выполнением принятых решений. Значительное внимание уделено вопросам развития и совершенствования дошкольного воспитания;

– 1984 год, 3 апреля. Указом Президиума Верховного Совета СССР утверждено Положение о государственном гимне СССР. В соответствии с этим Министерство Просвещения СССР по согласованию с ЦК ВЛКСМ и ЦК профсоюза работников просвещения, высшей школы и научных учреждений разработало «Правила исполнения государственного гимна СССР в общеобразовательных школах, внешкольных и дошкольных учреждениях;

– 1984 год, 12 апреля. Постановление Верховного Совета СССР «Об основных направлениях общеобразовательных и профессиональной школы». Намечался широкий комплекс государственных мер, призванный поднять народное образование на новый качественный уровень ее развития. Среди важнейших задач следующая: «Повысить ответственность органов народного образования за постановку дела обучения и воспитания. Улучшить стиль и методы руководства учебными заведениями, дошкольными и внешкольными учреждениями, создать благоприятные возможности для творческой деятельности педагогических коллективов»;

– 1984 год, Постановление Совета Министров СССР «О дальнейшем улучшении общественного дошкольного воспитания и подготовка детей к обучению в школе». Эти документом предусматривалось в соответствии с Основными направлениями реформы общеобразовательной и профессиональной школы осуществлять меры по дальнейшему развитию общественного дошкольного воспитания, улучшить работу по всестороннему развитию детей дошкольного возраста и обеспечить подготовку их к школе.

Существующим Министерством предложено утвердить Положение о детском дошкольном учреждении независимо от его ведомственного подчинения; создать сельской местности при наличии условий учреждение типа «школа – детский сад»;

- 1985 год, январь. Приказ Министерства просвещения СССР «О введении Положения о детском дошкольном учреждении»;
- 1986 год, XXVII съезд КПСС (25 февраля–6 марта). Принята и утверждена генеральная линия внутренней и внешней политики партии – линия на ускорение социально-экономического развития страны;
- 1986 год. Дошкольные учреждения РСФСР начали работать по усовершенствованной «Программе воспитания и обучения в детском саду» [290, с. 8, 9].

Руководствуясь названными документами, дошкольные работники активно включались в реорганизацию содержания, форм, методов воспитания и обучения в детском саду. Такой подход был перспективен для развития проблемы взаимосвязи умственного и физического воспитания. Суть его заключалась в том, чтобы более эффективно подготовить ребенка к обучению в школе. Перестройка системы образования, в том числе, и дошкольного, осуществляемая в эти годы, призвана была превратить задачу всестороннего развития личности в реальной развертывающийся процесс. Главным фактором развития признавалась предметно-практическая деятельность (умственная, физическая, трудовая, эстетическая, нравственная), обусловленная взаимоотношениями взрослого и ребенка. Вопросы умственного и физического воспитания выдвигались на передний план.

Основными показателями (признаками) развития педагогической мысли в области умственного и физического воспитания детей в дошкольных учреждениях исследуемого периода можно признать следующее:

- 1) переход от жестко регламентированной работы детского сада вариативности и творчеству;
  - переосмысливание целей дошкольного воспитания с позиций гуманной педагогики;
- 3) пересмотр содержания воспитания и обучения в детском саду
  - учет специфики дошкольного детства;
  - демократизация дошкольного воспитания, что означало переход от авторитарной модели к личностно-ориентированной;
  - гуманизация педагогического процесса в детском саду, что предполагало опору на два основных принципа: а) в центре педагогического процесса находится ребенок; б) взаимоотношения взрослого и ребенка строятся на основе сотрудничества.

Государственным комитетом по народному образованию СССР в 1989 году была утверждена «Концепция дошкольного воспитания» (авторы В.В. Давыдов, В.А. Петровский и др.), в которой был дан критический анализ учебно-дисциплинарной модели при организации педагогического процесса в детском саду.

Приоритетными положениями концепции признавалось: охрана и укрепление здоровья детей (психического и физического); гуманизация целей и принципов образовательной работы с детьми; раскрепощение условий жизни детей и работы педагогов в дошкольном учреждении; обеспечение преемственности между всеми сферами социального становления ребенка; радикальные изменения характера подготовки педагогических кадров, условий финансирования дошкольного образования и перестройка системы управления.

Такой подход к воплощению демократических начал в деятельности дошкольных учреждений предоставлял широкие возможности для творческих исканий педагогов в осуществлении выбора содержания, форм, методов умственного и физического воспитания.

В 90-е годы выходят методические документы, указывающие направления инновационной деятельности в области умственного и физического воспитания. В публикациях видных ученых, педагогов, психологов (Л.Д. Глазырина, В.А. Петровский, С.Н. Новоселова, Г.Н. Любимов, Т.Н. Доронова, Н.М. Крылова, Л.Н. Венгер, О.М. Дьяченко, Л.А. Парамонова, В.И. Логинова, Т.И. Бабаева, Г.С. Альтшуллер, М. Шустерман, С.Н. Николаева, М. Новицкая, Е.В. Соловьева и др.) убедительно раскрывалась эффективность внедрения образовательных технологий в педагогический процесс детского сада.

Особую актуальность к концу 90-х годов приобрела проблема, связанная с сохранением и развитием родного языка. Свидетельство тому принятый в 1990 году закон «О языках в Белорусской ССР», провозглашающий белорусский и русский языки государственными. Положения этого закона нашли отражение в новой «Программе воспитания и обучения в детском саду» (1991 г.). Программа ориентировала на необходимость воспитывать у дошкольников устойчивый интерес и положительное отношение к белорусскому языку через детскую художественную литературу, белорусский фольклор. Содержание воспитательно-образовательной работы детского сада было представлено, как и в предыдущем документе, в двух разделах «Организация жизни и воспитание детей» и «Обучение на занятиях». Ведущее место в программе отводится задачам воспитания и обучения в процессе разнообразных видов деятельности.

Учитывая специфику воспитания и обучения детей дошкольного возраста в детских садах Белоруссии (близкородственность белорусско-русского языков), «Программа» предлагала обучать детей русской и белорусской речи по сравнительной методике (в средней и старшей группах) как на специальных занятиях, так и в повседневной жизни.

В связи с этим, содержание таких разделов как «Художественная литература», «Художественная самостоятельная деятельность», «Изобразительное искусство», «Музыка», «Игра», «Праздники

и развлечения» было дополнено белорусским материалом. Особый акцент в программе поставлен на белорусский фольклор, и это было не случайно. Выбор фольклора как средства приобщения к родному языку обуславливалось несколькими причинами: во-первых, фольклор наиболее полно отвечает психологическим особенностям детей дошкольного возраста; во-вторых, фольклор – художественно-образная форма познания детьми окружающего мира.

Бесспорно, для дошкольника родной язык выступает как способ и как средство приобщения его к жизни общества, нравственным ценностям и нормам, к вековой мудрости народа. Однако этот процесс в детском саду приобретает свою специфику, в силу близкородственного характера белорусско-русского двуязычия, наличия похожих черт на фонетическом, лексическом, грамматическом уровне в двух языках. Поэтому содержание программы по развитию речи, начиная со второй младшей группы, включало четыре раздела: 1) воспитание звуковой культуры речи; 2) формирование грамматического строя речи; 3) словарная работа; 4) связная речь. Словарная работа, согласно программе, преследовала три задачи: обогащение, уточнение и закрепление, активизация словаря. Активизировать активный словарь ребенка предлагалось в игровой деятельности. И особое значение здесь имела дидактическая игра, функция которой состояла в закреплении белорусских слов, усвоенных детьми на занятиях. Развивая речь на родном языке, воспитатель не только пополнял и активизировал словарь дошкольника, формировал его речь, но и создавал предпосылки для успешного решения задач умственного, нравственного воспитания, для формирования национального самосознания дошкольника.

«Программа воспитания и обучения в детском саду» (1991 г.), ориентировала дошкольное воспитание на создание национального детского сада. И эти задачи успешно решались в практической деятельности, несмотря на то, что программно-методическое обеспечение «отставало» от практики.

В постановлении коллегии Министерства образования от 21.03.90 г. № 20 «Аб перабудове сістэмы дашкольнага выхавання ў рэспубліцы» и «Канцэпцыі развіцця дашкольнага выхавання» были разработаны и определены требования к содержанию дошкольного воспитания в условиях реформирования системы образования в целом.

их основу был положен принцип гуманного отношения к личности ребенка, а именно: «... павага асобы дзіцяці, яго правоў і свабод, якія вызначаны Міжнароднай канвенцыяй і Законам аб правах дзіцяці; арыентацыя дарослага на асобу дзіцяці; забеспячэнне ўмоў для творчасці дзяцей, праяўлення іх унікальнасці; кваліфікаваная дапамога кожнаму дзіцяці ў яго фізічным і псіхічным развіцці».

Постановлением выдвигались следующие требования к системе дошкольного воспитания: "... адмову ад навучальна-дысцыплінарнай мадэлі ўзаемадзеяння дарослага з дзяцьмі і выхад у сямейным і грамадскім выхаванні на асобасна-арыентаваную мадэль, якая мае на ўвазе арганізацыю зносін па прынцыпу "не побач, і не над, а разам"; стварэнне гібкай, адкрытай мадэлі ясляў-сада, якая прадугледжвае ўстанаўленне партнёрскіх узаемаадносін, сатворчасці з сям'ёй, задавальненне запытаў бацькоў у выхаванні і навучанні іх дзяцей (права выбару віду, тыпу, профілю дашкольнай установы); паступовае ператварэнне дашкольнай установы з закрытай, ізаляванай ад соцыума ўстановы ў цэнтр работы

дзецьмі, грамаднасцю па трох найбольш значных накірунках: работа пастаянным кантынгентам дзяцей і іх бацькамі. Арганізацыя дадатковых паслуг у развіцці ў дзяцей схільнасці і запытаў да музыкі, выяўленчай і тэатральнай творчасці, моў і інш.; арганізацыя работы з дзецьмі, якія прыходзяць у дашкольную установу не на працяглы час (прагулачныя групы, групы выхаднога дня, падрыхтоўка да школы і г. д.); дапамога ў выхаванні і навучанні дзяцей, якія знаходзяцца дома (дапамога прафесіянальных спецыялістаў у навучанні дзяцей ігры на музычных інструментах, замежнай мове, карэкцыі недахопаў у фізічным і псіхічным развіцці і інш.) [4, с. 20].

Вышеназваныя перамены в організації дошкільного востпїтання требувалі праведення наўчных ісследавань і па всем направленіям дятельностї дошкільных ўчреждень і разрауткі новых праграммно-методічєских докумєнтов.

Для рєшєннє єтїх зааааа особое значєннє прїобрєтало созданнє гїбкої, мнєгофункцїональнєї сїстємы дошкільного востпїтання, которає смєгла бї обєспєчїть блєгопрїятнєє усьловїє для обучєннє, востпїтання і развїтнє дєтєї с ўчєтєм іх псїхофізіологічєских особєнностєї.

Єто, в своєє очєрєдь, постаवलє і рєд новых проблем і перєд дошкільнєїмї работнїкамї. Однєї з нїх явлєлєсь проблема повїшєннє єффєктївностї вєзїмєсьєзї умствєннєго і фізічєского востпїтання дєтєї до шкєлы.

Положїтєльное рєшєннє єтєї проблемє мєжнє свєзатє со мнєгїмї фактєрамї, в том чїслє і с соціально-єкєномїчєскїмї, культурнєм развїтїєм общєствє, і с разрауткєй наўчно обєснованнєх положєннє о значєннє дошкільного дєтєствє в станєвлєннє лїчнєностї будущєго шкєльнїкє.

На рубежє концє 80-х – 90-є г.г. актєальной стала зааааа поїска новых обрєоватєльнєх тєхнологїї, отвєчающїх спєцїфікє востпїтання і обучєннє в дєтєскєм садє. Успєх работє дошкільных ўчреждєннє во мнєгом завїсєл от рєалїзєцїї на прєктїкє работє основнєх прїнцїпов гуманїзєцїї пєдагогічєского процєссє: прїорїтєт общєчєловєчєских цєнностєї; національнє-культурнєї основы; опєсрєдованнє процєссє

воспитания и обучения личностью педагога; ориентации деятельности воспитателя на личность ребенка; приближения к семейному воспитанию; учет возрастных и индивидуальных особенностей ребенка; направленности системы дошкольного воспитания на создание условий для наиболее полной реализации воспитателем своих личностных и профессиональных качеств.

Воспитателям дошкольных учреждений в эти годы были предложены самые разнообразные программы, технологии, методики: «Развитие» (руководители О.М. Дьяченко, В.В. Холмовская); «Пралеска» (Е.А. Панько, А.И. Васильева); «Здоровый ребенок» (Ю.Ф.Змановский); «Я – человек» (С.А. Козлов); «Старт», «Радуга» (Т.Н. Доронова, С.Г. Якобсон); «Золотой ключик» (Г.Г. Кравцов, Е.Л. Бережковская, Е.Е. Кравцова); «Детство» (В.И. Логинова); «Истоки» (С.Л. Новоселова, Л.Ф. Обухова, Л.А. Парамонова); «Очарование» (Л.Д. Глазырина); «Гармония» (В.А. Силивон); «Этическая грамматика» (А.И. Шемшуринова) и др.

В 1995 году была опубликована и первая национальная программа «Пралеска», в разработке которой принимали участие творческие коллективы Национального Института образования, Белорусского педагогического, Брестского, Витебского государственных университетов, Могилевского педагогического института. Создание программы «Пралеска» явилось достижением белорусских ученых в области дошкольной педагогики и психологии. «Навуковы кіраўнік яе – вядомы вучоны-псіхалаг, прафесар БДПУ імя М. Танка Л. Панько, сукіраўнік – дацэнт кафедры дашкольнай педагогікі гэтага ўніверсітэта Г. Васільева. У аўтарскі калектыў «Пралескі» увайшло 19 чалавек. Гэта загадчыкі абедзвюх кафедраў дашкольнага выхавання БДПУ і амаль усе вядучыя дацэнты і кандыдаты педагагічных навук, у тым ліку загадчык кафедры агульнай педагогікі БДПУ Адам Грымаць, загадчык кафедры дашкольнай псіхалогія ўніверсітэта Якаў Каламінскі. Праграма пабудавана з улікам асноўных відаў дзіцячай дзейнасці і інтэлектуальна-гульнёвай, мастацка-маляўнічай, тэатральна-гульнёвай, музычнай, канструктыўнай. У адпаведнасці з праграмай дзяцей дашкольнага ўзросту знаёмяць з прыродай і экалогіяй роднага краю, са зносінамі чалавека і грамадства, культурай беларускага народа. Педагагічны працэс у дзіцячым садзе прадугледжваецца на роднай мове. Дыдактычныя прынцыпы распрацаваны так, што максімальна ўлічваецца ўзрост і псіхафізічныя асаблівасці дзяцей» [245, с. 18].

Таким образом в республике был взят ориентир на создание национального детского сада. Дошкольные учреждения нового типа ставили перед собой задачи, которые обеспечивали бы решение проблемы взаимосвязи умственного и физического воспитания с позиций национально-культурного возрождения страны.

Но предложенные в своем многообразии «Программы» (1990–1995 г.г.), в том числе и программа «Пралеска» делали основную ставку на творческого воспитателя. Стереотип же воспитателя, привыкшего работать по готовым конспектам, довольно сложно было изменить. В педагогической науке творчество предусматривает образование (развитие, воспитание) творческой личности, неповторимой и уникальной, главным плацдармом которой является познавательный интерес к окружающей действительности. Исходя из этого можно заметить, что эффективность образовательного процесса находится

прямой зависимости от уровня активности педагога в этом процессе. Появление новых документов, поставило перед дошкольными учреждениями новую задачу - выбор такой программы, которая отвечала бы интересам дошкольного детства, но в то же время от ее реализации практику детских садов не нарушался принцип преемственности начальной школой.

### **Основные тенденции взаимосвязи умственного и физического воспитания**

Дошкольная педагогическая наука, базируясь на результатах психолого-педагогических исследований последних лет, обосновала задачи образования и воспитания детей до школы, которые заключаются в следующем: а) охрана и укрепление здоровья ребенка, формирование основ здорового образа жизни; б) обеспечение полноценного, своевременного и всестороннего психического развития ребенка (познавательных, эмоционально-волевых процессов, разных видов деятельности); в) воспитание личности ребенка, его творческого потенциала, формирование способностей; г) приобщение детей к общечеловеческим и национально-культурным ценностям [246].

Для решения этих задач особое значение приобретает создание гибкой, многофункциональной системы дошкольного воспитания, которая смогла бы обеспечить благоприятные условия для обучения, воспитания и развития детей с учетом их психолого-физиологических особенностей.

Это, в свою очередь, поставило ряд новых проблем и перед дошкольными работниками. Одной из них является проблема повышения эффективности физического и умственного воспитания детей до школы; построение системы взаимосвязи названных видов воспитания.

Положительное решение этой проблемы можно связать со многими факторами, в том числе и с социально-экономическими, культурным развитием общества и с разработкой научно обоснованных положений

о значении дошкольного детства в становлении личности будущего школьника.

Пристальное внимание к дошкольному детству определило одну из актуальных задач сегодняшнего дня: пересмотр и переосмысление исторического опыта прошлых поколений по организации взаимосвязи умственного и физического воспитания в дошкольных учреждениях.

Исторический опыт представляет для современного дошкольного воспитания значительную педагогическую ценность и воплощает в себе немало ценных педагогических идей о первоначальном обучении и воспитании малолетних детей, поэтому без опоры на педагогическую мысль прошлых лет об умственном и физическом воспитании дошкольников не может быть успешной разработки проблем, которые стоят сегодня перед дошкольной педагогикой.

В сегодняшней дошкольной педагогике существует зависимость между полнотой знаний о сущности обучения и воспитания детей дошкольного возраста, которыми располагают теоретики и практики, и их осведомленностью о психофизическом развитии ребенка [235, 247, 269].

Анализ задач воспитания и обучения, определенных в программных документах по дошкольному воспитанию, показал, что первоначально ставится и решается задача по физическому воспитанию, реализация которой предусматривает организацию и проведение комплекса мероприятий по укреплению здоровья детей.

Будет уместно заметить, что гармоническое сочетание умственного и физического развития, нравственной чистоты и эстетического отношения к жизни и искусству – необходимые условия формирования целостной личности. В этой связи важное значение приобретает проблема взаимосвязи умственного и физического воспитания детей до школы, ставшая перед педагогической наукой и практикой дошкольного воспитания. Поиск путей ее решения заставляют обращаться к мировому и отечественному опыту разработки данной проблемы. Исторический аспект дает возможность более отчетливо выделить главные исторические этапы и закономерности развития теории и практики умственного

физического воспитания, глубже оценить опыт прошлых лет и определить задачи на будущее.

Существенно изменившаяся программа начального обучения выдвигает новые задачи перед дошкольным воспитанием. Детский сад призван давать детям не только определенную сумму знаний и умений, но обеспечить общую психологическую готовность ребенка к школе. Такая подготовленность связана со всеми сторонами личности ребенка – умственными, эмоционально-волевыми, моральными, физическими и другими качествами.

Важнейшим компонентом общей подготовки ребенка к школьному обучению является умственное и физическое воспитание. В этом плане

особое значение приобретают труды выдающихся западно-европейских русских ученых.

истории отечественной и зарубежной педагогики имеется значительное количество таких научных идей и практического опыта, которые необходимо изучать не только для обогащения познавательного арсенала современной науки об обучении и воспитании подрастающего поколения. Но, подвергнув историческому, теоретико-экспериментальному анализу и отобрав лучшее, все это можно использовать в реальном педагогическом процессе.

Проблема умственного и физического воспитания детей до школы уже не раз ставилась в дошкольной педагогике.

Оправданно теоретический интерес представляет система воспитания малолетних детей рабовладельческой эпохи, которая отразила поиски содержания, форм, методов, средств воспитания в художественных произведениях, философских и социально-политических трудах Платона, Аристотеля, Квинтилиана. В этот период получает обоснование возрастная периодизация, намечается тенденция учета возрастных особенностей детей, вычленяются умственное и физическое воспитание.

С утверждением феодальных отношений, распадом рабовладельческого строя главной задачей воспитания становится аскетический идеал человека. Дать характеристику педагогики дошкольного детства (в том числе умственному и физическому воспитанию, их взаимосвязи) этого периода – задача крайне сложная и трудная. Если учитывать, что эпоха феодализма охватывает четырнадцать столетий, и вторая половина XII века приходится на период укрепления, расцвета феодализма, то определенные сложности возникают в рассмотрении влияния исторических факторов на развитие педагогической мысли о воспитании малолетних детей и обосновании концептуальных положений дошкольного воспитания в эпоху феодализма.

Период развитого феодализма характеризуется противоречивыми изменениями в педагогической теории и практике: открываются гильдейские, цеховые школы, утверждаются идеи гуманизма.

Для внебрачных малолетних детей открываются дома призрения, учреждаемые сельскими и городскими приходами, а также воспитательные дома, организуемые гильдиями, цехами и благотворительными обществами в городах Центральной Европы. Социально-экономические, религиозно-нравственные отношения феодального общества стимулировали пути воспитания таких личностей, которые были угодны существующему строю «силы власти».

Просвещение второй половины XII века носило узкоклассовый характер, где изначально была заложена идея сословного воспитания. Этой цели призваны были служить представители церкви, которая руководила, контролировала семейное, общественное воспитание как малолетних

детей, так и взрослого населения. Церковь достаточно четко разъясняла свое понимание воспитания детей до школы, смысл которого заключался в том, чтобы познание детьми окружающего мира, развитие их самосознания, ума происходило на основе изучения «Библии» или предисловия к ней.

Как правило, в этот период воспитание и обучение детей до школы проходило в семье и, опираясь на своеобразную философию народа, носило ярко выраженное религиозно-нравственное направление. Система воспитания детей дошкольного возраста (если можно назвать это системой) второй половины XII века тесно связывалась с духовной жизнью общества и системой отношений, сложившихся в нем. Строгие нормы воспитания с первых дней жизни ребенка приучали его к тому, что личные интересы, потребности должны быть подчинены традициям, существующим в обществе. Семейное воспитание выполняло социальный заказ этого общества – воспитывало у детей покорность и подчинение церкви.

Изучение исторического фона, на котором развивалась педагогическая мысль о воспитании детей в эпоху феодализма, представляет большой научный интерес. В недрах этого периода получили свое начало идеи о физическом и умственном воспитании детей до школы.

Значительные подвижки в развитии педагогической мысли наблюдаются в эпоху Возрождения (XIV–XVI вв.). Во главу угла педагогических идей положена новая модель личности – активной, гармонически развитой. Игры, деятельность ребенка, его здоровье снова становятся важнейшими воспитательными средствами. По-новому трактуются вопросы физического и умственного воспитания ребенка. Педагоги гуманисты этого периода (Маффео Веджно, Эней Пикколини, Эразм Роттердамский, Мишель Монтень, Витторино да-Фельтре, Томас Мор и др.) развивали идею о том, что физическое воспитание должно быть, прежде всего, направленно на укрепление здоровья ребенка и развитие его физических сил. Большой интерес представляет ряд работ, в которых имеются идеи о физическом и умственном воспитании детей: «Сто вновь открытых игр свободных искусств и ума, описанные в десяти книгах» (1551); «Разговор об играх ...» (1592); «Развлечения ...» (1587); «Трактат об игре в мяч» (1555) и др.

В созданных гуманистами произведениях выдвигаются педагогические идеи, направленные на воспитание не только ума, но и тела человека. И хотя в период позднего Средневековья еще не наметились признаки учения о взаимосвязи умственного и физического воспитания малолетних детей, но идеи гуманизма положили начало развитию положений о единстве этих сторон воспитания.

Так, французский философ и педагог Ж.-Ж.Руссо в педагогическом трактате «Эмиль или О воспитании», подчеркивал важное значение

физического воспитания для умственного развития и трудового обучения, особое значение придавал физическому воспитанию женщины. «Руссо – и в этом его неоспоримая заслуга на ниве педагогики – задается вопросом о целях собственно воспитания как такового, не рассматривая его как средство для осуществления педагогических задач. При этом его интересует, прежде всего, период детства, за что в его адрес звучали и до сих пор звучат восторженные отзывы, прославляющие его как первооткрывателя. Он считает ребенка – в отличие от господствовавшей в течение столетий практики – не незавершенной карикатурой на взрослого, а полноценным существом. Отношение к ребенку предусматривает уважение к нему как самостоятельной личности, обладающей собственным миром чувств. Ребенок уравнивается в правах со взрослым, он в известной мере ... «эмансипируется». Для Руссо, страстного борца за свободу человека, это почти сама собой разумеющаяся вещь. Но это не все – открыв ребенка, Руссо открывает и юношу, молодого человека («второе рождение – начало юности»), и одновременно с этим – телесную природу человека. Хотя и до Руссо было известно, что человек – это существо, обладающее не только духом и рассудком, но и чувствительностью. Руссо впервые в контексте педагогической теории Нового времени провозгласил и обосновал идею о настоящей необоротимости физического воспитания. Особенно впечатляющим свидетельством этого является его утопический воспитательный роман «Эмиль» (1762), где он изложил теорию «естественного воспитания», которое, как он надеялся, помимо всего прочего спалит и пороки его времени. Характернейшим отличительным признаком его версии «естественного воспитания» является деление жизненного пути человека на различные возрастные отрезки, отграниченные друг от друга стадии, каждая из которых обладает определенными особенностями и в силу этого вправе претендовать на самостоятельное существование. Разработанная Руссо теория естественного воспитания, рассматриваемая в таком аспекте, совпадает с теорией возрастных ступеней, в рамках которой оценивается место и роль чувственно-телесной природы человека и физического воспитания. Согласно этой теории, подлинно человеческое развитие было бы неполным без учета телесной природы людей [186, с. 9].

После выхода «Эмиля» представление о необходимости физического воспитания обрело под собой прочную основу. «Тело рождается раньше души, – писал Руссо, – поэтому первой должна быть забота о теле; это общий порядок для обоих полов». Руссо считал физическое воспитание основой формирования «естественно-свободного» человека. Оно должно было обеспечить успех последующего умственного, трудового и нравственного воспитания [186, с. 11].

На фоне гуманистических идей Ж.-Ж. Руссо в XVIII в. в Германии открываются «школы человеколюбия и добрых нравов», в которых

находит свое начало система немецкой гимнастики: Фит (1763–1836) и И.Х. Гутс-Мутс (1759–1836), Фридрих Ян (1778–1852), Адольф Шписсе (1810–1853) и др.

Большое значение в развитии теории и методики физического воспитания имели элементарные «суставные» упражнения, предложенные И.Г. Песталоцци. Начало развитию системы шведской гимнастики было положено Пер Лингом (1776–1839), основу которой составляли систематические, повторные упражнения для укрепления мышц тела. Известный итальянский врач – гуманист Иероним Меркуриалис (1530–1606) написал шесть книг по гимнастике. Три первые были посвящены истории физических упражнений, а три последние – медицинскому анализу физических упражнений. Гимнастику и другие физические упражнения Меркуриалис включал в число средств охранительной медицины.

«В XVII и XVIII в.в. утверждались новые буржуазные взгляды на воспитание человека, в частности, на физическое воспитание. Мысли гуманистов позднего средневековья о пользе физических упражнений расширяются и обогащаются новыми теоретическими положениями. Буржуазные теоретики Дж. Локк и Ж.-Ж. Руссо показали прямую зависимость духовного развития человека от его физического развития, обосновали необходимость закаливания тела человека, развития его двигательных способностей и других физических качеств. Социалисты-утописты интуитивно сознавали, а Маркс и Энгельс научно доказали необходимость соединения умственного образования и физического воспитания человека с непосредственным участием его в производительном труде» [186, с. 17].

Следует подчеркнуть, что развитие гуманистической педагогики было теснейшим образом связано с социальными изменениями, происходящими в обществе анализируемого периода. Достаточно четко просматриваются основные направления развития теории и практики физического воспитания в русской национальной системе воспитания детей до школы.

Будет правомерно заметить, что физическая культура и спорт дореволюционной России развивались под непосредственным влиянием политической борьбы общественных классов. Обострившаяся социально-политическая борьба, развитие революционного движения оказали самое непосредственное влияние на воспитание и обучение детей до школы. Одним из ярких представителей прогрессивной демократической педагогики этого периода является *Петр Францевич Лесгафт* (1837–1909), крупный ученый и общественный деятель. Дошкольному воспитанию П.Ф. Лесгафт придавал большое значение. Он считал, что в этом возрасте развиваются самые важные и довольно стойкие качества человека. В капитальном двухтомном труде «Руководство к физическому

образованию детей школьного возраста» (1888–1901) П.Ф. Лесгафт разработал оригинальную систему физического воспитания. В связи со сказанным, правомерно отметить, что в основу теории физического образования, разработанной П.Ф. Лесгафтом, был положен принцип единения умственного и физического воспитания: творческая активность умственной и физической деятельности, по словам П.Ф. Лесгафта, возможна лишь при сознательном выборе средств, для достижения поставленных целей. Но не всегда прогрессивные предложения и взгляды передовых общественных деятелей, ученых встречали поддержку царского правительства и представителей официальной педагогики. Однако именно в эти годы проявились стремления педагогов-практиков, детских врачей к поиску новых способов воспитательных воздействий, стимулирующих раскрытие внутренних сил и резервов личности.

Подтверждением может быть деятельность известного детского врача, редактора журнала «Вестник воспитания» *Е.А. Покровского* (1834–1895) и его соратника *Е.М. Деменьтьева* (1830–1918). Педагогический почерк каждого из них характеризовался неутомимым поиском более действенных и результативных альтернатив общепринятым государственным устоям, стремлением уделять особое внимание всестороннему развитию детей с ранних лет. Важнейшим средством физического воспитания детей Е.А. Покровский считал игры, гимнастику же он рекомендовал вводить только в старших классах школы. В работе «Физическое воспитание детей у разных народов, преимущественно России» (1884) он обосновал положение о том, что внедрение в систему физического воспитания национальных игр имеет важное образовательное значение для детей.

Опыт физического воспитания детей до школы, который развивался с позиций зарождавшейся тогда теории и практики дошкольного воспитания, получил дальнейшее отражение в новых условиях развития советской системы физической культуры. По убеждению *В.В. Гориневского* (1857–1937) – русского педиатра, гигиениста, профессора-гимнастика, игры, спорт, личная и общественная гигиена, закаливание – все это составные части единой системы воспитания и обучения подрастающего поколения, где умственное и физическое воспитание тесно взаимосвязаны и неотделимы друг от друга. В.В. Гориневский одним из первых применил многосторонние исследования – антропометрические, физиологические, психологические, справедливо считая, что только комплексные исследования дают возможность сделать точные научные выводы.

Значительный вклад в развитие теории и методики физического воспитания детей дошкольного возраста внесли научные исследования и методические работы Е.А. Аркина, Л.И. Чулицкой сотрудников ЦНИИФК г. Москвы А.И. Быковой, М.М. Конторович, Е.Г. Леви-

Гориневской, Н.А. Метлова, Л.И. Михайловой и др. Ими были разработаны программы для дошкольных учреждений, созданы учебно-методические пособия для студентов педагогических училищ и воспитателей детских садов.

Теоретические положения подвижной игры, развитие движений детей первого, второго года жизни, врачебно-педагогический контроль за физическим воспитанием были представлены в работах педагогов советского периода М.Ю. Кистяковской, Т.И. Осокиной, В.П. Спириной, А.А. Тимофеевой. Особое внимание проблеме систематичного контроля за физическим развитием ребенка уделено в работах Л.И. Чулицкой «Гигиена детского сада», «Гигиена дошкольного возраста», «Развитие движений у детей на первом и втором году», «Игры в дошкольном возрасте», «Физическая культура детей дошкольного возраста». Рассматривая взаимосвязь физического и умственного воспитания, Л.И. Чулицкая отмечала, что процесс работоспособности ребенка будет намного эффективнее, если идет чередование физической и умственной деятельности.

Дошкольной педагогической науке впервые годы становления необходимо было ответить на один из важнейших вопросов: какими должны быть содержание, формы и методы работы с детьми. Ответ на этот вопрос мог быть только в контексте общих целей и задач воспитания подрастающего поколения. Большинство теоретиков считало, что умственное развитие ребенка зависит от его физического состояния и настроения. Недостаточная уравновешенность нервных процессов, их подвижность бывают причиной капризов, конфликтов между детьми. Положительное эмоциональное состояние, бодрое настроение поддерживаются правильной организацией жизни, интересными впечатлениями. Ухудшение здоровья отражается на отношении к окружающему: снижается восприимчивость к впечатлениям, притупляется ориентировочная реакция, дети теряют приобретенные умения, речевые и двигательные навыки. Все это требовало внимательного отношения к здоровью детей, охраны их нервной системы.

Такой подход к изучению вопросов физического воспитания детей до школы отражал идеализированное представление о роли физического воспитания в жизни ребенка. Это характерное направление в воспитании подрастающего человека определило идеал нового человека, не только в теории, но и на практике.

Однако дошкольный опыт корректировал теоретические установки. Как показывает анализ архивных источников, существовали детские сады, в которых педагоги стремились построить воспитательно-образовательный процесс на основе системы стимулов, побуждающих к формированию личностных качеств. Опираясь на идеи Л.С. Выготского и его предшественников, многие педагоги справедливо полагали, что личность

формируется не только под влиянием специально организованных (внешних) педагогических воздействий, но и в известной мере «спонтанно», «стихийно», на основе накопления ребенком собственного жизненного опыта.

Значительный вклад в развитие проблемы взаимосвязи умственного и физического воспитания внесла замечательный педагог, врач по образованию *Е.Г. Леви-Гориневская* (1888–1956).

В 1955 году выходит в свет фундаментальный труд педагога «Развитие основных движений у детей дошкольного возраста», который явился серьезным вкладом в разработке теории дошкольного воспитания. Разработанная ею антропометрическая система развития, обучения и воспитания детей до школы не утратила своей актуальности и в наши дни. В ее основе лежит принцип возрастного развития ребенка, основанный на данных психологов, физиологов, медиков.

Развитие, по *Е.Г. Леви-Гориневской*, – это качественные изменения в строении органов и тканей, ведущие к их более совершенной работе. При этом педагог поясняла, что «в отличие от роста, развитие может происходить и без увеличения клеток. Установлено, например, что рост клеточных элементов мозга прекращается значительно раньше, чем других органов. Заключение в тесную черепную коробку, мозг уже в дошкольном возрасте мало увеличивается в размерах. Но в нервных клетках и в нервных волокнах совершаются качественные изменения: отростки нервных клеток становятся более ветвистыми, волокна покрываются миелиновой оболочкой и т. д.» [169, с. 10].

Педагог убедительно доказала, что рост сознания и развитие высших психических функций идут параллельно с развитием мозговой коры, связи с чем ребенок за период с трех до семи лет проходит значительный период развития. Ученый отмечала, что ввиду этого воспитатель старших возрастных групп чаще прибегает к воздействию на сознание ребенка, чем младших, где он больше опирается на характерную для дошкольного возраста эмоциональность восприятия.

Воспитание эмоций и рост сознания, *Е.Г. Леви-Гориневская* тесно связывала со всей воспитательно-образовательной работой в дошкольном учреждении. Педагог указывала, что физическое воспитание располагает особенно большими возможностями влиять на эмоции и сознание дошкольников. Подвижные игры и умело подобранные физические упражнения она рекомендовала использовать в педагогическом процессе для того, чтобы вызвать эмоциональный подъем у детей, развивать у них сообразительность, быструю ориентировку в пространстве, воспитывать волю (выдержку).

Так, в дошкольном возрасте, по убеждению, *Е.Г. Леви-Гориневской*, очень важно научить ребенка согласованно управлять своими движениями. «Для того чтобы выполнить то или иное движение необходимо, точно и в

соответствии сданным заданием, отмечала педагог, – хорошо осознать ребенку выполнение этого движения, суметь напрячь нужные мышцы с достаточной силой и выключить из работы другие ненужные, правильно дозировать напряжение мышцы во время работы. Для такой сложной регулятивной деятельности необходимо высокое развитие коры головного мозга, – писала Е.Г. Леви-Гориневская, поэтому, упражнения, требующие большой точности движения, плохо выполняются детьми и скоро утомляют их» [169, с.12].

Е.Г. Леви-Гориневская разработала систему и методику предупреждения утомляемости у детей дошкольного возраста. Вот, например, как она объясняла причины утомляемости дошкольника: «Утомление нервной системы в дошкольном возрасте вообще наступает довольно быстро. Оно выражается часто в возбуждении детей, ссорах друг с другом, невнимании к словам воспитателя и т. п. В более серьезных случаях оно отражается на общем поведении ребенка, его аппетите, сне, настроении. Причины утомляемости нервной системы могут быть различны. Иногда оно наблюдается при перегрузке движением, вследствие физической усталости, поэтому очень важно точно дозировать занятия, проводимые с детьми, внимательно следить за нагрузкой детей во время их самостоятельных игр ... Но утомляют ребенка также и скучные, однообразные занятия, не вызывающие у него эмоционального подъема. Все это необходимо учитывать в воспитательной работе с детьми» [169, с. 13].

Говоря о значении основных движений, способствующих развитию ребенка, педагог отмечала, что физиологическое значение движений очень велико. Они повышают обмен веществ, вызывают усиленную деятельность сердечно-сосудистого и дыхательного аппарата, вовлекают в работу большую часть мышц и тем самым способствуют их развитию, а также росту и развитию костных рычагов. Нормальное развитие ребенка без них немыслимо. Следовательно, – правильный подбор игр и упражнений, в свою очередь, влияет на развитие основных движений.

Разумеется, эти положения, разработанные Е.Г. Леви-Гориневской, были взяты за методологическую основу построения советской концепции эффективного воздействия физической культуры на развитие и воспитание ребенка в последующие годы учеными-педагогами: М.В. Антроповой, Е.Н. Вавиловой, Л.Д. Глазыриной, З.И. Ермаковой, Н.Т. Лебедевой, Е.А. Тереховой, А.Д. Удалой, Г.П. Юрко, В.Г. Фроловой, и др.

Вопросы взаимосвязи умственного и физического воспитания детей до школы в эти годы не решались однозначно. Как и в предыдущие они проходили в контексте всех видов детской деятельности в детском саду, но предметом специального изучения не являлись.

Анализируя ситуацию, сложившуюся при решении проблемы умственного воспитания детей до школы, Н.Н. Поддъяков писал: «Имеется

много педагогических исследований по ознакомлению детей с окружающим, по формированию представлений о живой и неживой природе, по развитию математического мышления. Однако данные работы, как правило, затрагивают лишь отдельные частные вопросы, уходя от решения проблемы в целом. Даже в трудах советских ученых по дошкольной педагогике (Е.И. Тихеева, А.П. Усова, А.М. Леушина) вопросы умственного воспитания в детском саду рассматриваются по ходу изложения других проблем: развития речи, организации занятий и др.» [291, с. 5–6].

Добавим, что в последующие годы на основе изучения трудов И.М. Сеченова, И.П. Павлова продолжали разрабатываться вопросы умственного и физического воспитания детей до школы. Но не всегда желание учитывать в педагогическом процессе детского сада психофизиологические особенности детей реализовывалось на практике. Однако именно в эти годы появились работы по организации физической и умственной работоспособности дошкольника в разных видах деятельности. Понять эффективное воздействие физической культуры на развитие и воспитание ребенка помогали результаты исследований М.В. Антроповой, С.И. Гальперина, А.П. Усова, Д.Б. Эльконина и др. [70, 71, 292, 324].

Ими было доказано, что первая фаза утомляемости у дошкольника наблюдается после 15–16 минут активной деятельности. Поэтому серьезное внимание в работе дошкольных учреждений было уделено организации и методике физической культуры.

Организационными формами физической культуры в детском саду были признаны: занятия; физкультурно-оздоровительные мероприятия в режиме детского сада (утренняя гимнастика, подвижные игры, спортивные упражнения на прогулке, физкультминутка, прогулки за пределы участка, физкультурные праздники, индивидуальная работа); самостоятельная двигательная деятельность детей. Все перечисленные формы работы связывались между собой, дополняли друг друга и создавали определенный двигательный режим.

Педагоги предусматривали множество вариантов освоения дошкольниками программы физического воспитания, и выбирали те, которые педагогически наиболее соответствующие психофизиологическим особенностям ребенка. Анализ работы дошкольных учреждений отражал тот развивающий эффект, который оказывал процесс обучения на каждого конкретного ребенка. Знание индивидуальных особенностей ребенка позволяло педагогам определить насыщенную программу вне занятий по физическому воспитанию, которая предусматривала более высокий уровень овладения умениями, навыками основных движений, чем это было обусловлено «Программой воспитания и обучения в детском саду».

Педагогам дошкольных учреждений предлагалось (в зависимости от постановки образовательных задач занятия по физической культуре), проводить занятия:

- в которых основное внимание уделялось разучиванию нового материала;

- направленные на совершенствование освоенных ранее навыков умений, базирующиеся на повторении пройденного материала;

- смешанного характера, на которых разучивание нового сочетается с повторением, закреплением старого;

- контрольного, учетного типа, на которых подводятся итоги работы за определенный период, проверяются знания и умения ребят в выполнении тех или иных упражнений, качество движений и их количественный результат, умение детей играть в подвижные игры.

Но в детских садах исследуемого периода в основном были распространены занятия смешанного типа. И основой построения любого вида занятий являлась его структура (четко продуманный план подбора и распределения упражнений и подвижных игр). При построении занятия должны были обязательно учитываться возрастные особенности дошкольников.

В схематическом *плане занятий по физической культуре* в детском саду предусматривалось обязательное планирование трех частей:

*Вводная* (в ее содержание должны были входить: организационный момент, упражнения в ходьбе, беге, прыжках, несложные упражнения и игры на внимание, построения, танцевальные упражнения, простые игры). Обязательным моментом вводной части должно было быть – построение (в круг, звено, пары), подготавливающее детей для выполнения общеразвивающих упражнений.

*Основная часть*, которая предусматривала комплекс общеразвивающих упражнений и обучение детей новым основным упражнениям, повторением и закреплением ранее изученного, воспитание физических качеств, совершенствование умений и навыков детей в движениях. В эту часть обязательно должна была входить подвижная игра, усиливающая физиологическое и эмоциональное воздействие занятия на детей.

3. *Заключительная часть* решала задачи постепенного перехода от возбужденного состояния организма ребенка к более спокойному: проводилась ходьба, малоподвижные игры, хороводы, дыхательные упражнения. Заканчиваться занятие должно было обязательным организованным уходом детей из зала.

Исследования А.В. Кенеман, Н.Р. Козленко, Д.В. Хухлаевой, Т.И. Осокиной подчеркивали важность решения общеобразовательных задач в процессе физического воспитания, указывали, что активная умственная работа на занятиях по физической культуре содействует

быстрому усвоению детьми изучаемого материала, а умения и навыки становятся более прочными.

С этой точки зрения особый интерес представляют исследования И.М. Сеченова, И.П. Павлова и их последователей о единстве организма и среды, целостности организма, регулирующей роли центральной нервной системы в его жизнедеятельности. Известные физиологи рассматривали взаимосвязь и единство всех процессов в организме как единое целое, где работа всех органов и систем, психических и физических процессов взаимообусловлена, и организм целостно взаимодействует с окружающей средой.

Согласно этой теории, И.М. Сеченов и И.П. Павлов психологические и телесные явления представляли как две формы жизнедеятельности организма, из которых первичным является телесное – физическое, а вторичным – психическое. Открытия И.М. Сеченова способствовали обоснованию теории активного отдыха, возможности всестороннего гармонического развития каждого человеческого организма, а также в течение многих лет подтверждали, что физкультурные занятия являются средством умственного развития ребенка, основой для формирования наиболее сложных форм мыслительной деятельности.

Исследования научных сотрудников НИИ физического воспитания и школьной гигиены АПН РСФСР А.И. Быковой, Е.Г. Леви-Гориневской, Д.В. Хухлаевой (1950–1960), НИИ дошкольного воспитания АПН СССР М.Ю. Кистяковской, Н.Т. Тереховой, А.Л. Удалой и др. (с 1960 г.) НИИ педиатрии Р.Г. Сорочек, З.С. Уваровой, НИИ гигиены детей и подростков Г.П. Юрко и др. способствовали дальнейшему развитию системы физического воспитания детей дошкольного возраста. В результате общих усилий были созданы единые программы по физическому воспитанию для детского сада, разработаны программы и учебные пособия для учащихся дошкольных отделений педагогических институтов, пособия для воспитателей детских садов.

Исследованиями [106, 154, 155, 216, 323] было доказано, что в первые годы жизни ребенок начинает перерабатывать полученную информацию, обобщать свои впечатления с помощью слова и переходить от восприятия к мышлению (А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Н.Н. Поддъяков, Д.Б. Эльконин и др.). Важнейшими формами мышления дошкольников (от двух – до семи лет) признавалось наглядно-действенное и наглядно-образное мышление. Развитие этих форм, по убеждению ученых (А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Н.Н. Поддъяков), в значительной мере определял успешность перехода к более сложным понятийным формам. В связи с этим возникала необходимость выявления основных функций элементарных форм мышления, определения их роли в общем процессе умственного развития ребенка.

Проведенные исследования указывали на то, что умственное развитие не может осуществляться само по себе, что для этого необходимы специальные условия и эффективные формы и методы обучения детей. «В исследованиях П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина было убедительно показано, что обучение является источником умственного развития дошкольников, но не любое обучение, а лишь такое, которое ведет к формированию нового предметного содержания умственной деятельности и соответственно к становлению новых действий и операций с этим содержанием. В качестве такого нового предметного содержания выступают не вещи и явления сами по себе, а их определенные стороны и свойства, знания о которых является исходным моментом для развертывания предметного обучения, построенного с учетом логики соответствующих наук» [291, с. 29].

Но, не имея собственно выстроенной системы умственного развития дошкольников, без которой вопрос взаимосвязи умственного и физического воспитания не мог последовательно решаться, советские ученые должны были учитывать при решении этой проблемы и взгляды зарубежных исследователей.

Как известно, такие западноевропейские ученые, как Ж. Пиаже, Б. Инельдер [228, 229] считали, что мышление дошкольника алогично,

он не в состоянии понять даже простейшие связи между явлениями, не способен построить элементарные суждения. «Концепция умственного развития ребенка Ж. Пиаже, по мнению советских ученых (В.В. Давыдов, Л.А. Венгер, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, Н.Н. Поддъяков, А.П. Усова

др.), не могла быть положена в основу системы умственного воспитания детских садов советского периода в силу того, что она отражала закономерности умственного развития ребенка, обусловленные далеко не совершенными формами обучения. В противоположность концепции Ж. Пиаже, Б. Инельдера, проведенные исследования в лаборатории умственного воспитания показывали, что интеллектуальные возможности дошкольника значительно выше, чем полагали указанные авторы, и что при определенных обстоятельствах у ребенка могут быть сформированы относительно сложные мыслительные процессы, позволяющие выделить существенные признаки явлений, взаимозависимость между ними» [291, с. 7].

Данные многочисленных исследований [88, 86, 106, 154, 216, 323], проведенных в эти годы, свидетельствовали о том, что «... наиболее существенные сдвиги в умственном развитии ребенка являются результатом усвоения не каких-либо отдельных знаний и умений, а, во-первых, определенной системой знаний, отражающей существенные связи и зависимости той или иной области действительности и, во-вторых, общих форм мыслительной деятельности, лежащих в основе этой системы

знаний. Поэтому вопрос о разработке основных принципов отбора и систематизации знаний дошкольников в эти годы актуально требовал своего решения» [291, с. 5].

В связи с этим возникла необходимость выявления механизмов взаимосвязи умственного и физического воспитания.

Бесспорно, результаты исследований психологов, педагогов служили основанием для дальнейшей разработки проблемы взаимосвязи умственного и физического воспитания. Исследования [47, 48, 49, 70], проведенные в 1972–1975 году в Институте дошкольного воспитания (лаборатория психофизиологии – руководитель Л.А. Венгер), показывали, что усвоение дошкольниками знаний, развитие психических особенностей, прежде всего зависит от характера деятельности ребенка, причем на каждом возрастном этапе ведущее значение в этом отношении приобретают определенные виды деятельности. «При разработке вопросов умственного воспитания ученые исходили из основных положений советской психологии, рассматривающей процесс психического развития человека, как результат усвоения общественного опыта человечества, воплощенного в продуктах физического и духовного труда. В этом контексте умственное развитие ребенка выступает как усвоение наиболее простых форм этого опыта, а именно как овладение предметными действиями, элементарными знаниями и умениями. Такое усвоение знаний и умений, как наиболее универсальных средств закрепления и передачи общечеловеческого опыта, играет ведущую роль в развитии ребенка. Это усвоение может осуществляться как в процессе стихийного неорганизованного обучения, имеющего место в повседневной жизни ребенка, его общении со взрослым, так и в процессе целенаправленного обучения на занятиях» [291, с. 7–8].

По убеждению ученых, занимавшихся разработкой проблемы умственного воспитания дошкольников (Л.А. Венгер, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, Н.Н. Поддьяков, А.П. Усова и др.), умственное развитие ребенка, развитие его мышления необходимо рассматривать в контексте общего развития личности – формирования новых видов деятельности, новых мотивов поведения [291, с. 8].

Н.Н. Поддьяков утверждал, что «с возрастом, – появляются более сложные формы взаимоотношения с окружающими людьми, изменяется место, которое занимает ребенок в системе человеческих отношений, формируются новые потребности. Определенные отношения действительности, новые свойства вещей, которых ранее ребенок не замечал, теперь выступают для него на первый план. Однако дело не ограничивается простым увеличением количества знаний. Новое содержание знаний может успешно быть усвоено лишь на основе новых форм интеллектуальной деятельности. Таким образом, развитие мышления

идет как в направлении усложнения его содержания, так и в направлении усложнения его основных форм» [291, с. 8].

Исследования, проводившиеся в Институте дошкольного воспитания (В.В. Давыдов, З.В. Лиштван, Н.П. Сакулина и Н.Н. Поддъяков, А.В. Запорожец, А.П. Усова), показывали, что в дошкольном возрасте как и на последующих возрастных ступенях важную роль в развитии ребенка играет целенаправленное, систематическое обучение. И усвояемое дошкольниками содержание, в первую очередь, определяет ход мыслительных процессов, который напрямую зависит от физического состояния ребенка. Результаты углубленных исследований по вопросам умственного физического воспитания детей дошкольного возраста, проведенные НИИ дошкольного воспитания, явились основополагающими в работе детских садов. Все вышесказанное можно отнести к причинам проявления научно-теоретического, практического, исторического интереса, к разворачиванию проблемы взаимосвязи умственного и физического воспитания детей до школы.

Но одной из основных причин, сдерживающих построение целостной системы взаимосвязи умственного и физического воспитания в детском саду являлось то, что эта проблема изучалась как сопутствующая

процессе исследования других проблем. Однако ее решение во многом зависело от того, насколько в дошкольном воспитании будут созданы условия для развития познавательной сферы и физической активности детей. Безусловно, перспективы развития личности ребенка были очень важны для воспитателей дошкольных учреждений (неоспоримо их значение и в настоящее время). Но приоритетной задачей детского сада

исследуемый период считалась подготовка детей к школе, которая осуществлялась во всей воспитательно-образовательной работе детского сада. И особое место в этом принадлежало умственному воспитанию, так как именно оно приближало ребенка к деятельности школьника. Проблема взаимосвязи умственного и физического воспитания по-прежнему требовала своего решения [88, 86, 106, 154, 216, 323].

### **2.3 Общая цель и содержание умственного и физического воспитания детей дошкольного возраста**

В конце 80-х начале 90-х гг. перестройка системы дошкольного воспитания стала одним из факторов достижения качественно нового содержания воспитательно-образовательного процесса детского сада. И в эти годы гуманистические идеи и демократическая практика педагогов прошлого становятся насущной потребностью.

Неслучайно замечательный русский историк и писатель Н.М. Карамзин писал: «История в некотором смысле есть священная книга народа: главное – необходимая; скрижаль откровений и правил; завет предков к потомству; дополнение, изъяснение настоящего и пример будущего» [204, с. 64].

В русле общей проблемы ампликации белорусского национально-культурного Возрождения дошкольное воспитание играет значительную роль. В этой связи необходимо обратиться к событиям, которые происходили в республике в начале 80-х гг.

Инициатором революционных преобразований в системе дошкольного воспитания в эти годы стала реформа общеобразовательной и профессиональной школы. Реформа школы имела своей целью преодоление ряда негативных явлений, серьезных недостатков и упущений в ее деятельности.

Но задачи, намеченные реформой, не получили должной реализации на практике работы дошкольных учреждений республики, так как:

реформирование содержания воспитательно-образовательного процесса детского сада было продиктовано стремлением развивать познавательные способности дошкольников без учета их интересов;

качество обучения детей в детском саду стремились повысить за счет перенесения учебного материала начальной школы подготовительные и старшие группы;

в воспитательно-образовательной работе дошкольных учреждений широкую популярность получили фронтальные формы работы, занятия организовывались по типу школьного урока, где самостоятельность и активность детей подавлялись;

существовала жесткая регламентация всех режимных моментов детского сада, в которых умиралась роль игры, где ребенок мог наиболее полно себя реализовать;

в должной мере не учитывались все аспекты двуязычия.

дошкольные учреждения республики работали в русском речевом режиме, за исключением незначительного количества детских садов в сельской местности.

В соответствии с требованиями реформы и последующего постановления Совета Министров СССР от 12 апреля 1984 года

«О дальнейшем совершенствовании общественного дошкольного воспитания и подготовке детей к школе», Академии педагогических наук СССР было поручено разработать и ввести в 1984–1985 г.г. «Типовую программу воспитания и обучения в детском саду», сопутствующие к ней программно-методическое сопровождение. Новая программа вводилась с 1986–1987 учебного года. На основе типовой программы, с учетом национальных традиций, культуры была в республике разработана программа, отвечающая специфике, климато-географическим, экономическим, культурно-национальным условиям белорусского края. Белорусский материал охватывал такие разделы как: ознакомление с явлениями общественной жизни, ознакомление с природой, художественная литература, музыка, изобразительное искусство, подвижные игры.

Программой было также предусмотрено ознакомление детей с белорусской народной игрушкой. Народная игрушка выступала одним из средств приобщения детей к национальной культуре. Об этом очень доступно, на высоком научно-методическом уровне было изложено в публикациях В.А. Силивон «Работа з беларускай цацкай» (журнал «Народная асвета», 1986). «Народная цацка, – вызначала В.А Сілівон, – зразумелая і даступная самым маленькім, бо адлюстроўвае вобразы жывёл, вядомых ім з першых год жыцця. Такая цацка з’яўляецца адным з найважнейшых сродкаў эстэтычнага ўздзеяння на дзіця. Выразнасць формы і прыгажосць роспісу выклікаюць у малых пачуццё радасці, захаплення, узбагачаюць іх мастацкія ўражанні, спрыяюць выхаванню асноў добрага густу. Праз цацку дашкольнікі атрымліваюць першпачатковае ўяўленне аб сваім народзе, яго культуры, звычаях і традыцыях» [271, с. 21].

Как показал анализ работы дошкольных учреждений конца второй половины 80-х гг. только 19,3% детских садов организовывали воспитательно-образовательный процесс на белорусском языке [182, с. 89].

Сложившаяся ситуация в эти годы предопределила основные тенденции развития общественного дошкольного воспитания, но главный акцент в работе детских садов был поставлен на качественную подготовку дошкольников к обучению в школе.

XXVII съезд КПСС (25 февраля – 6 марта 1986 г.), реформа общеобразовательной и профессиональной школы дали новое направление развитию и совершенствованию системы дошкольного воспитания. Перед дошкольными работниками были поставлены важные задачи, главными из которых являлись: поиск путей демократизации; ориентация деятельности воспитателя на личность ребенка; научно-методическое обеспечение развития дошкольного воспитания; гуманизация жизнедеятельности детского сада.

Исходя из решений съезда, в республике была разработана социальная программа, важное место в которой отводилось расширению сети и совершенствованию воспитательно-образовательной работы в дошкольных учреждениях. В Белоруссии последовательно развивалась государственная система дошкольного воспитания.

Показатель	1960 г.	1970 г.	1988 г.	1991 г.
Дошкольное учреждение	1 373	2 430	5 222	5 304
Количество детей	98 549	273 411	602 020	561 912

Развитие государственной системы дошкольного воспитания осуществлялось с учетом основных положений, выработанных XXVII съездом КПСС: «Рост и сближение национальных культур, упрочение их взаимосвязей делают более плодотворным взаимное обогащение, открывают советским людям широчайшие возможности для приобщения ко всему ценному, что рождено талантом каждого из народов нашей страны ... И в дальнейшем будут обеспечиваться свободное развитие и равноправное использование всеми гражданами СССР родных языков. В то же время овладение наряду с языком своей национальности русским языком, добровольно принятым советскими людьми в качестве средства межнационального общения расширяет доступ к достижениям науки, техники, отечественной и мировой культуры» [146, с. 32].

Процессы демократизации активно входили в разные сферы человеческой жизни, в том числе и в образование. Демократизация системы дошкольного воспитания требовала совершенствования подходов в организации педагогического процесса, основу которого составлял принцип воспитания и обучения на родном языке.

Гуманистические и демократические тенденции дошкольного воспитания в Белоруссии стали еще более заметным общественным явлением после Пленума ЦК КПСС (18 февраля 1988) и Всесоюзного съезда работников народного образования (20–22 декабря 1988). В качестве практической задачи Пленум выдвигал осуществление стратегической установки XXVII съезда КПСС о создании в стране системы непрерывного образования, охватывающей все звенья воспитания образования – дошкольные и внешкольные учреждения, общеобразовательную и профессионально-техническую школу, высшие средние специальные учебные заведения, систему повышения квалификации и переподготовки кадров.

На Пленуме не остался в стороне и вопрос национально-русского двуязычия. «Следует активно развивать национально-русское двуязычие,

коренным образом улучшить изучение и преподавание языков народов СССР, русского языка, добровольно принятого советскими людьми в качестве средства межнационального общения, расширять в школах практику совместного обучения на русском и родном языках. Поощрять изучение местного национального языка молодежью других национальностей. В вопросе о языках недопустимы никакие привилегии или ограничения» [116, с. 4].

Немаловажное значение в развитии теории и практики дошкольного воспитания имел и Всесоюзный съезд работников народного образования, проходивший в Москве (20–22 декабря 1988). В работе съезда принимали участие пятнадцать секций. Секция «Дошкольное воспитание» проходила в Малом зале Московского Дворца молодежи, который вместил около 500 делегатов и гостей.

Вела работу секции В.И. Рыбакова, начальник управления народного образования Ярославского облисполкома. Делегатами Горьковской, Оренбургской, Ярославской областей, Якутской и Коми АССР, Ставропольского края, Эстонской ССР были предложены программы перестройки дошкольного воспитания. А оргкомитетом – Концепция общего среднего образования, которая наиболее удачно отвечала требованиям школы конца 80-х гг.

Резолюция съезда предусматривала:

- создание гибкой, многофункциональной системы государственных общественно-кооперативных учреждений для детей раннего и дошкольного возраста, учитывающей растущие запросы общества семьи в воспитании и обучении дошкольников;

- перестройку содержания дошкольного воспитания и обучения, его нацеленность на развитие познавательных, художественных способностей, творческого потенциала, формирования основ эмоционально-волевой сферы личности ребенка;

- широкий научный поиск и разработку новых форм организации воспитательно-образовательного процесса, обеспечивающего оптимальные условия для укрепления здоровья и эмоционального благополучия детей, всестороннего развития личности каждого ребенка с учетом его индивидуальных и возрастных особенностей;

- разработку новой типовой программы, основанной на принципах вариативности содержания, организации методики воспитания и обучения детей, предусматривающей уменьшение количества обязательных занятий и увеличение времени отводимого на игры, физкультуру самостоятельность детей;

- предоставление воспитателю права выбора вариантов, наиболее соответствующих конкретным условиям работы дошкольного учреждения, составу детей данной группы и обеспечивающих на выходе преемственность с программой первого класса школы [63, с.17].

На съезде подчеркивалось, что «надо осваивать национальное богатство всех народов СССР. Не забвение ли этого нашего бесценного богатства становится одним из источников национально-культурного напряжения? Мы решительно поддерживаем расширение прав учебных заведений, местных Советов республик по совершенствованию преподавания национальной культуры, истории народа, национальному языку. В определении содержания национально-исторического знания не следует сбиваться на другую крайность, когда история, литература рассматриваются с позиций только одной нации, а остальные народы, проживающие на территории республики, исключаются из исторического процесса и даже самой сегодняшней жизни» [63, с. 21].

В соответствии с резолюцией Всесоюзного съезда работников народного образования коллегией Гособразования СССР была одобрена Концепция дошкольного воспитания, которая конкретизировала основные направления перестройки системы дошкольного воспитания и ориентировала педагогов на: гуманизацию педагогической работы детского сада; создание условий для развития личности каждого ребенка, проявления его индивидуальности; всемерное развитие творчества воспитателей; радикальное изменение характера подготовки педагогических кадров; создание условий финансирования и управления дошкольным воспитанием.

Ценность концепции дошкольного воспитания отмечалась публикациях на страницах журнала «Дошкольное воспитание» (1989 г. № 5, 9.) и состояла в том, «что авторы сумели обнажить в практической деятельности дошкольных учреждений существенные отклонения от принципов гуманизма, вскрыли объективные и субъективные причины сложившегося положения, более того, наметили перспективные направления работы, способствующие восстановлению идей гуманизма педагогической практике, значительно повышающие уровень всестороннего развития дошкольника. Разумеется, это благое деяние могло остаться лишь красивой фразой. Ведь для претворения задумок в реально действующий мотив необходимы разработки научно-методических обоснований, создание на их основе пособий, программ, рекомендаций. И, к счастью, работа в этом направлении активно проводится».

учетом основных положений Концепции в Белоруссии разрабатывалась национальная программа воспитания детей до школы. Успешность ее разработки зависела от: а) усиленной подготовки специалистов дошкольного воспитания, владеющих белорусским языком; б) обеспечения педагогического процесса научно-методической, дидактической литературой и пособиями с учетом специфики белорусского края; в) организации обучения и воспитания на родном языке; г) разработки отдельных элементов технологии педагогической работы в условиях двуязычия.

Национальный аспект развития дошкольного воспитания в республике предполагал новое осмысление и организацию управленческой деятельности, методической работы, педагогического процесса в детских дошкольных учреждениях как первой ступени системы непрерывного образования. В эти годы интенсивно происходил переход к вариативному образованию. В конце 80-х начале 90-х гг. была провозглашена свобода педагогического творчества, свобода теоретической разработки проблем дошкольного воспитания. На воспитателей, управленцев обрушился поток отечественных и зарубежных систем, технологий, методик. Вполне понятно, что с реформированием системы образования традиционная система организации педагогического процесса в детском саду, интегрированная с трансляционной деятельностью воспитателя, стала принципиально ограниченной. В связи с этим актуальной стала задача поиска иных воспитательных, образовательных моделей и форм организации педагогического процесса дошкольного учреждения, которые бы позволили реализовать личностно-ориентированную модель, представленную в синтезе пяти компонентов:

личность ребенка – цель педагогической системы, а не средство достижения цели;

каждый ребенок способен к развитию и овладению основами элементов культуры;

в каждом ребенке изначально заложены стремления к развитию, свободе, взрослению;

задача воспитателя – способствовать реализации этой программы; стимулирование положительной самооценки ребенка.

Будет уместно акцентировать внимание на то, что в эти годы повысился интерес ученых-педагогов, психологов к организации игровой деятельности в детском саду, стала понятной возможность реализовать задачи, выдвинутые реформой через игровую деятельность.

Это обуславливалось следующими факторами:

разнообразный выбор средств воспитателя в организации педагогического процесса;

необходимость организовывать работу с детьми в некотором усредненном режиме, ориентируясь на личность ребенка;

активизация речевой активности детей через игровую деятельность с использованием разнообразных образовательных технологий.

плотность взаимодействия: ребенок ребенок; ребенок взрослый.

Дело в том, что первые шаги в этом направлении делали еще на рубеже XIX–XX в.в. Именно в эти годы были разработаны системы саморазвития М. Монтессори, Вальфдорский детский сад Р. Штейнера. Однако, в силу ряда причин, эти системы не получили должного распространения в белорусских детских садах [284, с.10].

Система М. Монтессори возникла как альтернативная педагогике муштры, царившей в начале XX в., основываясь на идее способности ребенка к самостоятельному развитию, на радикальном требовании свободы ребенка, она вела к воспитанию у детей отдельных чувственных, моторных и умственных способностей, что делало быстрым, легким, основательным процесс обучения чтению, письму и счету. Элементы системы М. Монтессори в республике начали применяться с 1992 г. во вспомогательной школе-интернате г. Волковыска Гродненской области, с 1994–1995 г.г. – во вспомогательной школе-интернате № 10 г. Минска и вспомогательной школе г. Бобруйска Могилевской области. Но в целом система М. Монтессори в эти годы не была представлена ни в одном дошкольном учреждении Беларуси. Вальфдорская педагогика Р. Штейнера начала становиться известной в Беларуси с конца 80-х годов. Сущность ее в реализации принципа антропософской педагогики. Очевидно, это и повлияло на распространение идей Вальфдорского детского сада в дошкольные учреждения республики [284, с. 29].

Необходимо отметить, что события происходящие в системе дошкольного воспитания конца 80-х – начала 90-х г.г. с одной стороны отражали движения к созданию атмосферы творческого поиска

педагогическом процессе детского, с другой – несли в себе опасность «зашколировать» дошкольника, утратить специфичность дошкольного детства. Но цель дошкольного воспитания, во всех декларировавшихся документах конца 80-х – 90-х гг. (государственных программах, решениях съездов, государственных постановлениях о реформах образования и др.) по-прежнему определялась, как воспитание «всесторонне развитой личности, формирование диалектико-материалистического мировоззрения и коммунистической морали» [5, 63, 199, 201, 241, 243].

Так, в «Программе воспитания и обучения в детском саду», изданной 1989 г., утвержденной Министерством народного образования БССР, на передний план выдвигаются задачи, а цель подается в контексте содержания объяснительной записки: «Общественное дошкольное воспитание, являясь частью и ступенью общей системы народного образования, призвано в тесном содружестве с семьей заложить основы личности ребенка, осуществить коммунистическое воспитание детей дошкольного возраста и подготовку их к школе», и далее «... научно подтверждена необходимость и целесообразность углубления содержания знаний, умений и навыков, формируемых у детей, усиления внимания к воспитанию у них положительного отношения к социалистической действительности, формированию устойчивых положительных привычек поведения, любви к труду» [241, с. 3].

исследуемый период, как показал ретроспективный анализ источников, для успешной разработки проблем дошкольного детства необходимы были углубленные психологические исследования

закономерностей развития познавательных процессов. И одной из проблем умственного воспитания являлось развитие мышления. «Мышление – специально обусловленный, неразрывно связанный с речью психический процесс поисков и открытий существенно нового, процесс познавательной деятельности индивида, характеризующийся опосредованным

обобщенным отражением действительности. Мышление возникает на основе практической деятельности из чувственного познания и должно выходить за его пределы. Именно данный процесс претерпевает наиболее существенные изменения на протяжении дошкольного детства, преобразуя

подчиняя себе другие познавательные процессы. Это обстоятельство привело к значительной активизации исследований различных компонентов умственного воспитания. Однако расширение фронта работ по данной проблеме обусловило и разнообразие трактовок понятия умственного воспитания. Это было связано с историческим периодом, в котором решалась проблема, с потребностями социально-экономического развития общества и с достижениями теории и практики дошкольной педагогики в конкретных исторических условиях» [235, с. 8].

Впервые умственное воспитание, как понятие, получило научную трактовку в «Руководстве для воспитателя детского сада» (1938 г.): умственное воспитание осуществляется путем интересных игр, знакомства с окружающей жизнью, занятий. Детский сад должен обеспечить умственное развитие детей, расширение их кругозора, необходимо развивать органы чувств у ребенка, восприятие, поощрять пытливость, развивать наблюдательность, сообразительность, речь детей» [258, с. 4].

«Руководстве для воспитателя детского сада» (1945 г.): умственное воспитание осуществляется путем расширения кругозора, сообщения доступных детям знаний о жизни и труде людей, явлениях природы, окружающих предметах, их признаках, качестве, форме, цвете, величине. Ознакомление с окружающим нужно вести так, чтобы воспитывать у них любознательность, внимание, наблюдение, а также интерес к природе общественным явлениям [259, с. 5].

дошкольной педагогике 1951 г. (под редакцией Левин-Щириной-Менджеричкой) подчеркивалось, что «умственное воспитание составляет одну из сторон всестороннего развития ребенка и заключается в сообщении знаний детям и воспитания у них правильного отношения окружающему миру, в развитии умственных способностей, приучения умственному труду» [149, с. 15].

Программа воспитания в детском саду (1963, 1969, 1978 гг.) давала следующее определение: «Умственное воспитание в детском саду направлено на формирование у детей правильных представлений о простейших явлениях природы и общественной жизни, совершенствовании ощущений и восприятии, развитие внимания, воображения, мышления и речи» [240].

В монографии «Развитие мышления и умственное воспитание дошкольников» (под редакцией Н.Н. Поддъякова, Н.Ф. Говорковой): умственное воспитание – это специально организованный педагогический процесс, направленный на формирование у дошкольников системы элементарных знаний и умений, способов умственной деятельности, а также развития способностей детей и потребности в умственной деятельности [235, с. 151].

В учебном пособии 1988 г. «Дошкольная педагогика» (под редакцией В.И. Логиновой, П.Г. Саморуковой): умственное воспитание представлено как систематическое и целенаправленное педагогическое воздействие на подрастающего человека с целью развития ума [175, с. 102].

Программа воспитания (1989) давала следующее определение: «умственное воспитание в детском саду направлено на формирование у детей правильных представлений о простейших явлениях природы и общественной жизни, совершенствовании ощущений и восприятии, развитие внимания, воображения, мышления и речи» [241, с. 5].

В приведенных определениях речь идет не о самом процессе умственного воспитания, как органической части формирования основ личности ребенка-дошкольника, а о функциях воспитателя, организующего образовательный процесс в детском саду. Отсутствие единообразия понятия «умственное воспитание», перегруженность программного содержания познавательным материалом, создавало определенные трудности в реализации задач взаимосвязи умственного и физического воспитания.

Таким образом, сама логика развития системы дошкольного воспитания в конце 80-х – 90-х гг. диктовала, что реформирование шло, в основном путем изменения отдельных ее компонентов, прежде всего форм и методов обучения на занятиях, которые исследовались изолированно друг от друга.

Первые шаги реформы были связаны с изменениями в содержании программных документов, хотя структура и содержание их не удовлетворяли запросы практических работников. Далее следовала работа над методическими пособиями, после чего в программу вносились небольшие изменения, затем последовали изменения в создании воспитывающей среды (обновление «уголков» по видам деятельности). И хотя эти изменения содержали в себе резервы повышения качества воспитательно-образовательной работы, они не смогли повлиять на существенные изменения в дошкольном воспитании.

Поэтому новизна реформы свелась для дошкольных работников, в основном, к более «усиленной» подготовке детей к школе. Корректировка программ, внедрение инновационных форм и методов обучения и воспитания в детском саду осуществлялись вне рассмотрения методической службы в целом, без глубокого анализа ее реализации в практической деятельности.

Политические ориентиры, которые дал февральский (1988 г.) Пленум ЦК КПСС, – демократизация общественной жизни, активизация человеческого фактора, рост сознательности людей, ломка догматических методов и методик преподавания, стимулирование творческого мышления учителей и учащихся – поставили перед дошкольными работниками проблему кардинальной перестройки системы дошкольного воспитания.

Необходимость изменений в содержании умственного и физического воспитания детей до школы на протяжении исследуемого периода (1945–1995) диктовалась как изменение требований к уровню подготовки ребенка к школе в условиях детского сада.

Анализ теоретического материала показал, что поиск вариантов содержания умственного и физического воспитания, предпринимавшийся исследуемый период, проводился в условиях сохранения приоритетной цели воспитания, ориентирующей на подготовку ребенка к школе. Однако решение проблемы как физического, так и умственного воспитания детей дошкольных учреждениях и на практике, и в теории носило противоречивый характер.

В разработке проблемы отбора содержания умственного физического воспитания можно выделить несколько направлений: дидактическое, идеологическое, научно-методическое, практическое.

Первое – дидактическое – связано с изучением психолого-педагогических механизмов формирования навыков учебной деятельности закономерностей ее совершенствования с учетом личностного развития ребенка в условиях детского сада. Исследования Н.Н. Поддъякова, А.В. Венгера, А.П. Усовой, А.А. Парамоновой, Н.С. Старжинской, Т.И. Осокиной, Л.Д. Глазыриной, А.В. Воскресенской, Г.А. Тумаковой доказывали, что освоение учебной деятельности детьми дошкольного возраста возможно и необходимо начинать формировать уже в дошкольном возрасте;

Второе – идеологическое – отражало изменения содержания, форм, методов обучения и воспитания в детском саду в соответствии с требованиями школы; Третье – научно-методическое, включало учебные пособия, методическую литературу, которая являлась основным носителем обучения и воспитания дошкольников;

Четвертое – практическое – ориентировало на обобщение и внедрение в деятельность дошкольных учреждений инновационных образовательных технологий, раскрытие общих закономерностей развития личности ребенка и их отдельных компонентов: знаний, умений, навыков, привычек поведения (Л.Д. Глазырина, И.В. Житко, В.И. Логинова, Н.С. Старжинская и др.).

Изучение названных направлений позволило выявить не только динамику генетически связанных между собой, поступательно

сменяющихся друг друга концепций умственного и физического воспитания, но и определить уровень разработанности их содержания в исследуемый период (1945–1995 г.г.).

По мере развития теории и практики умственного и физического воспитания детей в дошкольных учреждениях обозначилась явная тенденция усиления внимания к образовательной стороне педагогического процесса детского сада. Сформулированное содержание умственного и физического воспитания в программных документах, издаваемых в исследуемый период, ориентировало педагогов на унифицированный стандарт в воспитании и обучении дошкольника, ограничивала возможности развития ребенка в силу своей жесткой регламентации. И все же содержательный аспект взаимосвязи умственного и физического воспитания при всей его значимости находился на стадии как теоретического, так и практического решения. Попытки определить содержание умственного и физического воспитания детей в дошкольных учреждениях сообразно с целью дошкольного воспитания уже предпринимались в первых программных документах послевоенного времени, но должного развития не получили.

Так, «Руководство для воспитателя детского сада» (1954 г.) в физическом воспитании ориентировало воспитателя на то, что помимо соблюдения установленного режима дня (время для игр и занятий, еды, сна, прогулок, их гибкое и правильное чередование) в системе физического воспитания детей одно из важных мест занимает развитие движений, которые (особенно на свежем воздухе) являлись важным средством физического развития и укрепления организма ребенка. Особое внимание придавалось обучению детей с раннего детства ходьбе, бегу, прыжкам, лазанию. Для развития движений предлагалось систематически проводить подвижные игры и гимнастику. «В системе физического воспитания детей одно из главных мест занимает развитие движений. Движения, особенно на свежем воздухе, являются важным средством физического развития и укрепления организма ребёнка. Важно, чтобы с раннего детства ребёнок научился правильно ходить, бегать, прыгать, лазить. Для развития движений должны систематически проводиться подвижные игры и гимнастика. Это содействует тому, что дети становятся более активными, ловкими, выносливыми, смелыми и организованными. Правильно поставленное физическое воспитание детей, строгое соблюдение требований гигиены способствовало предупреждению инфекционных заболеваний. Важнейшим условием организации физического воспитания в детском саду являлся медицинский контроль: периодические осмотры детей, наблюдения врача за проведением режима дня, за питанием, сном, гимнастикой, закаливанием» [261, с. 5].

Умственное воспитание, – отмечалось в этом документе: «... осуществляется путём расширения их кругозора, сообщения

доступных им знаний о жизни и труде людей, явлениях природы, окружающих предметах, их признаках, качествах, форме, цвете, величине. Ознакомление детей с окружающим необходимо вести так, чтобы воспитывать у них любознательность, внимание, наблюдательность, а также интерес к природе, к общественным явлениям, технике. Богатство и разнообразие природы, яркость красок доставляет детям много радости. Знакомя детей с природой, воспитатель обогащает их представления о сезонных явлениях природы, о животных и растениях. Дети наблюдают за жизнью природы на участке, в лесу, на лугу, ухаживают за растениями и животными, приучаются бережно к ним относиться; играют с песком, водой, снегом. В каждой группе детского сада следует организовать уголок природы, на участке – детский огород и цветник. Надо научить детей свободно пользоваться родным языком в общении с детьми и взрослыми, правильно, понятно для окружающих выражать свои мысли. Владение родным языком должно проходить в неразрывной связи с познанием окружающего, со всей деятельностью детей в детском саду и дома. Правильно понять окружающее ребёнок может благодаря слову, объяснению взрослого. Содержанием разговоров, бесед являются события, которые происходят в жизни детей дома и в детском саду, а также разнообразные впечатления, получаемые ими во время прогулок, экскурсий, в процессе ознакомления с явлениями природы и событиями окружающей жизни» [261, с. 5].

Программный материал в названном документе располагался по возрастным группам (младшая, средняя, старшая) и охватывал следующие разделы: «Культурно-гигиенические навыки»; «Гимнастика» и «Подвижные игры». В старшей группе дополнялся еще один раздел «Закаливание».

В последующих программах перечисленные выше разделы обновлялись образовательным аспектом и выступали как единое целое в решении задач физического воспитания. Так в программных документах (1976, 1978, 1982, 1986, 1988, 1991) физическое воспитание предусматривало охрану и укрепление здоровья детей, совершенствование функций организма ребенка, его полноценное физическое развитие. Направленность его была на: 1) своевременное формирование у дошкольников двигательных навыков, умений и физических качеств; 2) развитие интереса к различным доступным ребенку видам двигательной деятельности; 3) воспитание положительных нравственно-волевых черт личности.

Несомненно, решение задач физического воспитания в детском саду требовало от педагога жесткой реализации программных требований с учетом того, что обучение двигательным навыкам и умениям рекомендовалось осуществлять «Программой на занятиях, которые проводились круглый год во всех возрастных группах детского сада. К концу года «Программой» было предусмотрено усвоение детьми конкретных знаний, умений, навыков в области физического воспитания.

Динамизм теории и практики умственного и физического воспитания, нашей точки зрения, заключался в том, что содержание обновлялось учетом требований начальной школы и внедрением в практику работы детских садов результатов научных исследований и передового педагогического опыта.

Дошкольный возраст – особый, именно здесь начинают закладываться основы будущей личности. Процесс развития ребенка не происходит пассивно, а осуществляется в результате активного взаимодействия ребенка с внешним миром. Важнейшей характеристикой ребенка-дошкольника является его мотивационная сфера, которая имеет свою специфику и своеобразие. Исследования педагогов, психологов (С.Н. Николаевой, Л.А. Парамоновой, В.Н. Аванесовой, Г.В. Урадовских, А.И. Максакова, Е.М. Струнина, Г.А. Тумаковой, а также Т.И. Осокиной, Д.В. Хухлаевой, И.Т. Тереховой и др.) доказывают, что введение в детские сады систематического обучения на занятиях являлось важным этапом развития теории и практики умственного и физического воспитания.

Занятия считались основной формой обучения в детском саду, поэтому содержание умственного и физического воспитания в программах выстраивалось со всеми основными требованиями дошкольной дидактики и носило классический характер.

Система дошкольного воспитания послевоенного периода, исходя из результатов психолого-педагогических исследований, предусматривала целенаправленную, осуществляемую по единой «Программе», систематическую воспитательно-образовательную работу с детьми, начиная с первых лет их жизни.

Однако физическое воспитание детей в дошкольных учреждениях исследуемого периода имело свою специфическую особенность, отличающую его от предыдущих этапов развития теории и практики физического воспитания.

К данным особенностям можно отнести: а) коренное изменение подхода к роли воспитателя в организации физического воспитания в детском саду; б) усиливающуюся вариативность воспитательно-образовательной системы; в) необходимость оперативного удовлетворения конкретных запросов практики научно-методической литературой; г) расширяющаяся и углубляющаяся гуманизация физического воспитания на основе таких принципов как: фасцинации, синтекретичности, творческой направленности; д) введение в режим детского сада музыкально-ритмических занятий.

С учетом этих особенностей выдвигались и новые требования к содержанию физического воспитания дошкольников, связанные с обоснованием перспективы развития физических сил и способностей ребенка.

В рамках физического воспитания должны были решаться проблемы, которые содействовали совершенствованию концептуальной модели физического воспитания детей в дошкольных учреждениях. Важность этих особенностей определялась тем, что: 1) развитие содержания физического воспитания в истории послевоенной педагогики имело два аспекта: первый состоял в том, что содержание физического воспитания, начиная с самых ранних этапов воспитания и обучения детей до школы, приобретало характеристику «развивающего обучения»; второй аспект связан с тем, что физическое воспитание в условиях детского сада обеспечивало упорядоченное формирование и совершенствование двигательных умений и навыков наряду с оптимизацией развития физических качеств ребенка; 2) в ходе анализа содержательного аспекта физического воспитания была выявлено: содержание физического воспитания не отражало непрерывности развития форм, методов обучения и воспитания, т. е. содержание физического воспитания акцентировало внимание на количественном аспекте – увеличении дозировки в выполнении тех или иных упражнений, но не отражало качественные изменения (специфику каждого возраста, развитие подходов, принципов, изменение парадигмы физического воспитания соответственно историческому развитию общества). 3) на протяжении истории развития теории и практики физического и умственного воспитания общество выдвигало перед дошкольным воспитанием требования, которые трансформировались в следующие педагогические задачи: а) усвоение детьми общих для всех элементарных знаний, умений, навыков, обеспечивающих умственное воспитание, формирующих способность к творческому развитию ребенка; б) укрепление физических сил ребенка.

Сущность стратегической цели дошкольного воспитания в целом состояла в гармоническом развитии умственных, физических, духовно-нравственных, трудовых, эстетических дарований детской личности. Приоритетной целью дошкольного воспитания послевоенного периода оставалась ориентация на физическое воспитание ребенка, но внимание не принималась перспектива самого развития ребенка. Это затрудняло разработку проблемы взаимосвязи умственного и физического воспитания. И исходной потребностью в значительной мере, определяющей названную взаимосвязь, являлась потребность в систематизации знаний дошкольников, разработка основных принципов отбора этих знаний.

## **2.4 П.Ф. Лесгафт о взаимосвязи умственного и физического воспитания**

истории русской классической педагогики одно из центральных важных мест занимают, безусловно, педагогические идеи П.Ф. Лесгафта. Свою прогрессивную и оригинальную педагогическую систему П.Ф. Лесгафт построил на уровне передовой для своего времени науки.

Заслуги П.Ф. Лесгафта в истории отечественного образования огромны. Он стал основателем отечественной науки о физическом воспитании, им исследовалось взаимодействие физиологических и психологических процессов в развитии ребенка. Рассматривая проблему всестороннего развития личности ребенка, ученый относил к числу главнейших вопрос о роли наследственности. Он признавал наследование конструкции тела, строения органов, особенностей проявления энергии человека. Но в физическом и духовном развитии ребенка он придавал решающее значение среде, воздействию окружающих людей.

Этим и объясняется, что его педагогическое учение является для нас не только одним из основных источников изучения современной П.Ф. Лесгафту теории и практики физического воспитания, но и представляет собой, в первую очередь, более или менее законченную систему дидактических положений о взаимосвязи умственного и физического воспитания, которую он впервые даёт в истории русской педагогики.

Отметим, что естественно-научное обоснование идея взаимосвязи умственного и физического воспитания впервые получила в трудах выдающихся физиологов И.М. Сеченова, И.П. Павлова, а конкретное педагогическое воплощение в созданной П.Ф. Лесгафтом оригинальной русской системе физического образования, отличительной чертой которой являлись анатомо-физиологические и психологические основания.

Исходя из задач физического образования, П.Ф. Лесгафт считал, что в процессе физических упражнений необходимо вырабатывать сознательный подход к выполнению каждого задания, овладению общими способами двигательных действий применению их в разных условиях.

С этих позиций и определялись содержание, характер взаимосвязи умственного и физического воспитания.

В русле педагогической антропологии П.Ф. Лесгафт изучал взаимосвязь умственного и физического воспитания с целью всестороннего гармоничного воспитания ребенка.

При этом акцент делал на воспитании «идеально-нормального человека», в котором должны гармонически сочетаться полноценное физическое, умственное и нравственное развитие в результате правильно поставленного (научно обоснованного) всестороннего воспитания. Такое суждение не являлось случайным. Цель подготовки человека к жизни

специально не была задачей образовательных учреждений. Сложившаяся социально-историческая ситуация второй половины XIX века требовала соответствующего изменения содержания психолого-педагогической подготовки ребенка к жизни.

Подчеркивая решающую роль окружающей среды, воспитания, направленных упражнений в развитии ребёнка, П.Ф. Лесгафт большую роль отводил умственному и физическому воспитанию (образованию), методологическую основу которых, по его мнению, составляют идеи о гармоническом развитии личности, соотношении сознания и деятельности, психолого-педагогические представления о структуре личности, о теоретической сущности человека и определяющей роли умственной и физической деятельности в становлении личности.

Известно, что родился П.Ф. Лесгафт 21 сентября 1837 года, в Петербурге в семье ювелира. Будучи выходцем из среднего сословия, он окончил с серебряной медалью Медико-хирургическую академию (1856 г.).

Свою трудовую деятельность П.Ф. Лесгафт начал в той же академии, работая ассистентом, а потом прозектором в патолого-анатомическом отделении у известного в то время профессора В.Л. Грубера.

За сравнительно короткий срок работы в Медико-хирургической академии П.Ф. Лесгафт защитил две диссертации: 1865 г. – на степень доктора медицины; 1868 г. – на степень доктора хирургии.

И с 1868 года деятельность П.Ф. Лесгафта связана с Казанским университетом, где он работал экстраординарным профессором и заведовал кафедрой физиологической анатомии.

Однако блестяще начатая профессорская деятельность ученого вынуждена была прерваться. В 1871 году П.Ф. Лесгафта увольняют из Казанского университета за выступления в печати против произвола реакционной части профессуры и администрации.

Осенью этого же года Лесгафт возвращается в Петербург к своему прежнему учителю В.Л. Груберу.

Необходимо отметить, что В.Л. Грубер принял самое активное и непосредственное участие в дальнейшей научной судьбе П.Ф. Лесгафта. Для того, чтобы как-то поддержать своего талантливого ученика, В.Л. Грубер, даёт Лесгафту возможность частным образом вести научные занятия по анатомии и руководить кружком женщин, впервые допущенных занятиям в Медико-хирургической академии.

в 1874 году профессор В.Л. Грубер ходатайствует перед военным министром Д.А. Милютиним, в ведении которого находилась Медико-хирургическая академия, о разрешении П.Ф. Лесгафту заниматься научно-педагогической деятельностью.

С этих пор жизнь и творческая деятельность П.Ф. Лесгафта органически соединены (до 1887 г.) с Медико-хирургической академией

и Петербургским университетом. Благодаря личной энергии и целеустремлённости, а также заботам и хлопотам со стороны профессора В.Л. Грубера, и не без помощи мецената И.М. Сибирякова ученому удастся открыть «С.-Петербургскую биологическую лабораторию» со специальным печатным органом «Известия С.-Петербургской биологической лаборатории», которая впоследствии была преобразована в «Высшие курсы физического воспитания».

Но в 1905 году лесгафтские «Курсы воспитательниц и руководительниц физического образования» при С.-Петербургской биологической лаборатории, существовавшие с 1896 года были закрыты, за участие слушателей курсов в событиях 9 января. В этом же году вместо закрытых курсов П.Ф. Лесгафту удастся создать при той же биологической лаборатории Вольную школу с отделением массовых лекций для рабочих. Просуществовавшая два года Вольная школа была также закрыта, за поддержку революционно-настроенного населения. Однако в 1909 году П.Ф. Лесгафт получает разрешение на открытие С.-Петербургской «Биологической лаборатории Естественноисторических курсов Общества народных университетов».

Примечательным является то, что к преподаванию на курсах П.Ф. Лесгафт привлекал наиболее прогрессивных и выдающихся академиков и профессоров своего времени, таких как В.Л. Комарова, Е.В. Тарле, Н.А. Морозова, И.П. Павлова, А.А. Ухтомского, М.М. Ковалевского, Д.Н. Овсяннико-Куликовского и многих других учёных и общественных деятелей. И это не случайно, Пётр Францевич Лесгафт принадлежал к поколению русской научно-педагогической интеллигенции конца XIX века.

Его педагогическая деятельность началась в тот период, когда Россия вступила в новую стадию своего – развития империалистическую. Вторая половина XIX века – это один из самых сложных и противоречивых периодов в истории русского просвещения. И одной из черт этого периода было активное развитие теории физического воспитания в России, вызванной подъемом национальной культуры и прогрессивным общественным движением того времени.

Общественно педагогическое движение второй половины XIX века выдвинуло ряд видных деятелей народного образования, которые внесли неоценимый вклад в развитие физического воспитания в России:

– русские революционеры-демократы Н.Г. Чернышевский (1828–1889 г.г.), Н.А. Добролюбов (1836–1861 г.г.), доказавшие на основе знаний естественных наук необходимость гармонического развития умственных, нравственных и физических сил человека;

– демократ, просветитель, критик и публицист Д.И. Писарев (1840–1868 г.г.). Его основные идеи в области физического воспитания – охранять здоровье детей с раннего возраста, развивать и закалять;

– активный сторонник физического воспитания, великий русский педагог и учёный К.Д. Ушинский (1824–1870 г.г.). Его труд «Человек как предмет воспитания» оказал значительное влияние на естественно-научные основы физического воспитания;

– выдающийся хирург, ученый, общественный деятель Н.И. Пирогов (1810–1881 г.г.) который на основании изучения анатомической структуры человеческого тела установил зависимость строения органов тела человека от их функций;

– выдающийся русский учёный-физиолог И.М. Сеченов (1829–1905 г.г.), сделавший ряд открытий, позволивших ему обосновать научную теорию, согласно которой психические и телесные явления представляются как две формы жизнедеятельности организма, из которых первичной является телесно-физическое, а вторичным – психическое;

– врачи Е.А. Покровский (1834–1895 г.г.) и Е.М. Дементьев (1830–1918), утверждавшие, что игры и физические упражнения укрепляют здоровье, способствуют развитию физических сил и «образованию» ума ребёнка.

Система научно-педагогических взглядов П.Ф. Лесгафта складывалась под влиянием философских идей революционеров-демократов А.И. Герцена, Н.А. Добролюбова, Н.Г. Чернышевского, на основе научных принципов психологии, анатомии, физиологии К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогова, И.М. Сеченова, И.П. Павлова. Очевидно, поэтому для научного мировоззрения П.Ф. Лесгафта характерно материалистическое, антиметафизическое направление. По словам академика В.Л. Комарова: «... Лесгафт был последовательным идейным материалистом и последовательно проводил принцип причинности, всюду заменяя его принципом функциональных отношений» [167, с. 22].

Особые исторические условия, а также успехи в области естествознания в XIX веке не могли не оказать существенного влияния на мировоззрение и научно-педагогическую деятельность П.Ф. Лесгафта.

Несмотря на то, что П.Ф. Лесгафт не был революционером, он горячо сочувствовал и помогал революционному движению. На протяжении всей его общественной, научной деятельности над ним тяготел негласный надзор со стороны существующей власти, которая считала его неблагонадёжным, оказывавшим вредное влияние своими лекциями на слушателей и привлекавшему к работе на «Курсах...» людей небезупречных в отношении политической неблагонадёжности.

П.Ф. Лесгафта интересовал широкий круг философско-педагогических, психологических, физиологических вопросов. По мнению И.П. Павлова, Лесгафт был выдающимся ученым и страстным учителем. Павловское же учение в годы жизни и деятельности П.Ф. Лесгафта только начинало свое блестящее будущее.

Но П.Ф. Лесгафт, несмотря на ряд критических замечаний в адрес некоторых работ И.П. Павлова, ставил его школу очень высоко, считая ее «... одной из самых заслуженных школ России» [168, с. 331].

Творчески осмыслив наследие различных систем и направлений физического воспитания, начиная с древнего мира, П.Ф. Лесгафт сформулировал основные принципы и пути развития теории и практики физического воспитания, или, как он писал, образования детей, создал оригинальную, научно-обоснованную школу физического образования для подготовки высококвалифицированных кадров.

П.Ф. Лесгафту принадлежат разработки о:

- единстве физических и психических процессов в организме человека и необходимой связи физического воспитания с умственным, нравственным, эстетическим и трудовым;
- роли кинестетических ощущений в образовании двигательных представлений;
- систематизации физических упражнений в соответствии возрастными особенностями детей;
- роли врача и педагога в физическом воспитании;
- роли подвижных игр в физическом воспитании и др.

В капитальном двухтомном труде «Руководство к физическому образованию детей школьного возраста» (1888–1901 г.г.) П.Ф. Лесгафт разработал оригинальную систему физического воспитания. Что касается самого процесса физического воспитания, то учёный строил его по следующему алгоритму:

- ребенок воспроизводит элементарные движения, сравнивает их между собой, устанавливает различия, анализирует;
- движения постепенно усложняются, ребенок учится преодолевать трудности, под руководством взрослого;
- ребенок действует с учётом окружающих его предметов, заранее предвидя результат, учится соразмерять свои движения во времени пространстве;
- пользуясь сложными действиями в разнообразных видах детской деятельности, ребенок проверяет приобретённые умения, анализирует их.

В связи со сказанным правомерно отметить, что в основу теории физического образования, разработанной П.Ф. Лесгафтом, был положен принцип единения умственного и физического воспитания. Творческая активность умственной и физической деятельности, по словам П.Ф. Лесгафта, возможна лишь при сознательном выборе средств для достижения поставленных целей.

Итак, что же представляет собой взаимосвязь умственного и физического воспитания, и, что необходимо предпринять, чтобы эта связь стала «действенной?». На эти вопросы можно получить ответ, изучив педагогическое наследие П.Ф. Лесгафта.

Следует подчеркнуть, что, создавая свою систему физического образования, П.Ф. Лесгафт не ограничивался указанием общих теоретических положений. Работая в области анатомии, биологии, антропологии, педагогики, истории и теории физического воспитания и тесно связывая свою научную деятельность с практикой, ученый разработал основные принципы, содержание и методы взаимосвязи умственного и физического воспитания.

По словам П.Ф. Лесгафта, – между умственным и физическим развитием существует тесная связь, вполне объясняющаяся при изучении человеческого организма и его отправлениях, – и далее, – умственный рост и развитие требуют соответствующего развития физического [167, с. 258].

А в предисловии к первому изданию «Руководства по физическому образованию детей школьного возраста» П.Ф. Лесгафт пишет: «...необходимо первоначально установить научные основы для физического развития, ибо тогда только можно будет, выяснив отношение физических отправлениях к умственным, дать, помощью прямых исследований и обобщений, научные обоснования умственного и нравственного развития ребенка» [167, с. 3].

Как последователь теории психофизического монизма П.Ф. Лесгафт считал, что физическое упражнение, как целенаправленное действие, едино, но двухсторонне, это психофизический процесс, – утверждал учёный, – поэтому и существует тесная и неразрывная связь физического воспитания с умственным, нравственным, эстетическим и трудовым.

Решительно отвергая вульгарный материализм, параллелизм агностицизм, П.Ф. Лесгафт убедительно подчеркивал, что психические физические (физиологические) процессы необходимо рассматривать как единство, как две качественно различные стороны жизненного единого процесса. Эта линия очень ярко проходит через все его научные исследования в области биологии, психологии, педагогики.

Привлекает внимание еще одна важная идея, которой придерживался П.Ф. Лесгафт, а именно, идея взаимосвязи умственного и физического воспитания через организацию активных сил жизнедеятельности человека, «...чем более постепенно и последовательно увеличивающихся впечатлений получено извне, – писал ученый, – и чем больше внешняя опора, тем более возможно проявлять активных сил как умственных, так физических» [168, с. 15].

Бесспорно, П.Ф. Лесгафт указывал на ведущую роль воспитания и образования в развитии личности ребенка, но подходя к решению вопроса о взаимосвязи умственного и физического воспитания с антропологических позиций, он не смог подлинно научно обосновать характер данной связи, и ограничился лишь положением о том, что все развитие человека состоит в сознательном разъединении получаемых ими действий и сравнении их между собой.

Будет несправедливо не отметить, что при рассмотрении вопроса о взаимосвязи умственного и физического воспитания П.Ф. Лесгафт делает акцент на гармонизацию данных видов воспитания. Он подробно говорит о том, что умственная и физическая деятельность должны быть в полном соответствии между собой, ибо только тогда, отмечает учёный, – будут существовать все условия для более точного сознательного разъединения и сравнения между собою как всех получаемых представлений, так и действий [168, с. 15].

Отсюда следовало, что взаимосвязь имеет внутреннюю логику своего «движения» и функционирования на всех этапах развития личности, и, что не только физиологические процессы влияют на психические, но и существует обратная связь.

П.Ф. Лесгафт придавал важное значение общим динамическим законам, лежащим в основании умственной и физической деятельности. Базовую интегративную основу названных видов деятельности учёный видит в применении законов постепенности, последовательности и гармонии, которые относительно своей концепции он представляет следующим образом:

деятельность всех органов человеческого тела, а вместе с этим форма и объем их увеличивается, если они постепенно и последовательно возбуждаются к этому и если приход всех составных частей органов соответствует расходу (Закон последовательности и постепенности);

только при гармоничном развитии всех органов организм человека состоянии совершенствоваться и производить наибольшую работу при наименьшей трате материала и силы (Закон гармонии) [167, с. 17].

Со всей определенностью П.Ф. Лесгафт подчёркивал, что гармоническое, всестороннее развитие деятельности человеческого организма должно составлять общую цель воспитания и образования, задачи которых только в частности отличаются между собой. Раскрывая подлинно диалектический характер соотношения мышечной работы и сознательной деятельности, учёный сформулировал ряд принципиально важных положений, имеющих теоретическое и практическое значение для понимания сущности и механизма взаимосвязи умственного и физического воспитания.

Эти положения можно представить следующим образом:

- важная задача физического образования – выработать умение сознательно воспринимать получаемые от упражнений результаты, сравнить их между собой и давать им оценку, т. е. анализировать;
- необходимо научить ребенка сознательно производить различные существующие в человеческом организме движения, начиная с самых простых и постепенно переходя к более сложным;

– при упражнениях не следует долго продолжать однообразные движения, их необходимо последовательно распределять по всем мышечным группам двигательного аппарата;

– все упражнения должны постепенно и последовательно усиливаться и усложняться;

– гармоническое развитие возможно лишь при соблюдении принципа постепенности и последовательности напряжения с учётом возрастных, половых и индивидуальных особенностей физического развития каждого человека;

– насколько развиты палец (осязание), глаз, ухо и все воспринимающие извне органы, настолько же развит и ум человека, настолько человек в состоянии самостоятельно действовать;

– творческая активность умственной и физической деятельности человека возможна лишь при сознательном выборе средств для достижения поставленных целей.

На основании приведённых выше положений, глубинная сущность взаимосвязи будет заключаться не в так называемых умениях овладеть общими способами двигательной деятельности, а в том, чтобы интегративный процесс умственного и физического воспитания представлял собой процесс сочетания, взаимодействия двух векторов (умственного и физического) развития гармоничной личности, когда в качестве основополагающего выступает сознательное выполнение ребёнком двигательных действий, сознательное овладение ими.

Анализируя опыт классической греческой школы, педагогический опыт М. Монтеня, Ф. Рабле, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, П.Ф. Лесгафт отмечал, что целостной школой, соответствовавшей степени научного развития и условиям жизни своего времени, была только классическая школа Греции, в которой умственному и физическому воспитанию придавали одинаково важное значение.

В связи со сказанным, заслуживает положительного внимания разъяснение П.Ф. Лесгафта о том, что «... до сих пор педагоги не усвоили следующих простых и верных мыслей высказанных Ж.-Ж. Руссо: величайшая тайна воспитания заключается в том, чтобы телесные и умственные упражнения служили друг другу отдыхом», – и далее, – «Желаете образовать ум вашего ученика, упражняйте его силы, которыми ум должен управлять, развивайте настойчиво его тело, сделайте его крепким и здоровым, чтобы он стал мудрым и рассудительным...» [167, с. 20].

Решение этой непростой проблемы предполагало тщательное программирование познавательного материала с учетом соблюдения определённого порядка в сочетании и распределении умственных и физических заданий, что безусловно определяет настроение процесса обучения двигательным навыкам в целом.

Придавая большое значение возрастным, половым, индивидуальным особенностям физического развития личности, П.Ф. Лесгафт отмечал, «... что сама природа ребёнка требует смены одного занятия другим... необходимо уравнивать умственные и физические занятия, распределяя их таким образом, чтобы они действительно служили отдыхом друг другу, поддерживали бодрость и восприимчивость ребёнка» [167, с. 22].

Соглашаясь с этим положением, ученый приводит веские основания, которые в должной мере характеризуют динамику взаимосвязи умственного и физического воспитания: «... каждое проводимое нами движение сопровождается известными ощущениями (мышечное ощущение), зависящими от сокращения деятельной мышцы; этими ощущениями мы и руководимся при всякой нашей физической работе; ребёнок должен научиться управлять своими движениями, руководствуясь ощущениями, связанными с мышечной деятельностью. Путем анализа сравнения, получаемые извне впечатления переходят в умственную работу, появляясь уже в виде отвлеченных понятий» [167, с. 22].

Основной критерий, выдвигаемый при этом Лесгафтом, сводится к умению научить ребенка наблюдать, анализировать и сравнивать движения, выделяя в них отдельные качества, выработать у него сознательный подход к выполнению каждого задания и приспособиться к такой активной деятельности, в которой наибольшая работа производилась бы при наименьшей затрате труда, что возможно так же при отвлечённых умственных занятиях.

данном случае П.Ф. Лесгафт путем рассуждений и аналогий приходит к выводу, в значительной мере очевидному с точки зрения понимания внутреннего механизма взаимосвязи умственного и физического воспитания: «... приучаясь относить сокращение мышц, окружающих органы высших чувств, к воспринимаемым впечатлениям, человек приучается производить такие же сокращения под влиянием чувствований, соответствующих этим впечатлениям, причём степень сокращения и число участвующих в нём мышечных групп прямо пропорционально силе впечатления» [167, с. 23].

Развивая положение о том, что вполне возможно производить движения под влиянием чувствований, аналогичных тем, которые сопровождают отправления двигательного аппарата, П.Ф. Лесгафт отмечает, что «... мышечные ощущения и ощущения органов чувств могут быть призваны за первичные, или основные чувствования; а эмоции или душевные волнения – за вторичные, производные или сложные чувствования; согласно с этим внесение выражения последних всегда должно соответствовать реальным проявлениям первых. Поэтому внешние выражения душевных волнений или эмоций по качеству и по степени должны состоять из движений, сопровождающих те простые или основные

чувствования, из которых данные эмоции слагаются или которым они соответствуют. Тесная связь, существующая между непосредственными физическими и душевными проявлениями, с одной стороны, и внешним их выражением – с другой, ясно показывает необходимость гармонического физического и умственного развития в школе» [167, с. 23].

Безусловно, с этих позиций важно, что содержание и формы физического воспитания органически взаимосвязаны, причём содержание является определяющим. Это значит, что для полноценной реализации взаимосвязи умственного и физического воспитания, в первую очередь необходимо обеспечить содержательную сторону физического воспитания. Отсюда становится очевидным, что эффективно управлять процессом двигательной деятельности детей и на этой основе целенаправленно развивать умственные способности ребёнка возможно лишь в том случае, если (когда) физическое воспитание в системе гармонического развития личности сориентировано на полноценное психофизическое, духовное развитие и является основанием совершенствования человека на всех возрастных этапах. Необходимо обратить внимание на следующее принципиально важное суждение П.Ф. Лесгафта, который подчёркивал, что «... задача школы состоит в содействии выяснению значения личности человека и органическим произвола его действий. Последняя задача принадлежит физическому образованию; она тесно связана с задачей умственного» [167, с. 28].

П.Ф. Лесгафт один из первых определил сущность понятий «умственное и физическое развитие» и представил это следующим образом: «Умственное развитие – умение сосредотачивать внимание (в процессе физического воспитания) на отдельных, получаемых ребёнком ощущениях и впечатлениях, и умение сознательно разъединять зарождающиеся у него представления, разъединять их по времени и по силе; физическое развитие – умение разъединять движения по времени и по степени их проявления, руководствуясь при этом сопровождающими их ощущениями» [167, с. 28].

Возвращаясь к указанным педагогическим положениям П.Ф. Лесгафта необходимо отметить, что система физического образования, разработанная ученым, разрешая гигиенические (оздоровительные) задачи и, вместе с тем, осуществляя на деле неразрывную связь физического воспитания

образования с умственным, нравственным и эстетическим воспитанием образованием, целиком направлена на подготовку человека к физической работе. «Молодой человек должен уметь владеть своим телом, уметь им распоряжаться и быть знакомым со всеми общими приемами из которых, – писал П.Ф. Лесгафт, – слагается всякая работа; он должен проверять те мысли, которые вызываются у него внешним влиянием, и уметь сделать их своими» [167, с. 326].

## ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Закономерным результатом изменений в теории и практике умственного и физического воспитания детей дошкольного возраста, сопровождавшихся серьезными преобразованиями в общественной жизни, культуре, явился поиск и постановка задач воспитания и обучения в детском саду.

Дошкольное воспитание в период послевоенной истории было отмечено учебно-дисциплинарной формой организации педагогического процесса. В образовательной работе акцент делался на фронтальные занятия, которые ставили воспитателя в позицию оценивающего эксперта, ориентация на всесторонне гармонично развитую личность не получили должной реализации в практике работы детских садов.

Однако сопоставление данной ситуации в дошкольных учреждениях с возросшими требованиями общества к детскому саду, воспитателю дают основание утверждать, что наметившиеся противоречия повлекли за собой ряд позитивных изменений, происшедших в организации педагогического процесса детского сада исследуемого периода.

Характерной особенностью реформирования государственной системы дошкольного воспитания в рассматриваемый период явилось постоянное возрастание роли обучения детей до школы. Содержание умственного и физического воспитания, цель, преследуемая в процессе обучения дошкольников, в силу их ведущего положения во многом определяли сущность подготовки ребенка к школе в условиях детского сада. Обязательным документом для детских садов исследуемого периода являлась «Программа воспитания и обучения в детском саду», жестко регламентированное содержание, которой приводило к единообразию форм, методов воспитательно-образовательного процесса, ограничивала развитие познавательной сферы дошкольника. Педагоги вынуждено ориентировались на унифицированный стандарт в воспитании ребенка, на его паспортный возраст, игнорируя индивидуальные особенности личности. Заидеологизированность содержания программ негативно влияла на умственное и физическое развитие ребёнка. Знания и умения, которыми овладевал дошкольник в детском саду, рассматривались не как средство развития личности, а как цель выполненной работы воспитателя [41, 43, 125, 149, 241, 242, 243].

Цель дошкольного воспитания, постоянно декларированная в самых различных документах (послевоенного периода), определялась как воспитание всесторонней гармонично развитой личности, но, как показало исследование, она носила формальный характер, и ее сопоставление с реальной практикой подчеркивало несостоятельность реализации названной цели в педагогическую практику детских садов.

С реформированием государственной системы дошкольного воспитания традиционная система организации педагогического процесса в детском саду, интегрированная с трансляционной деятельностью воспитателя, стала принципиально ограниченной. В связи с этим, актуальной стала задача поиска иных воспитательных, образовательных моделей и форм организации педагогического процесса дошкольного учреждения, которые бы позволили реализовать личностно-ориентированную модель, представленную в синтезе пяти компонентов: 1) личность ребенка – цель педагогической системы, а не средство достижения цели; 2) каждый ребенок способен к развитию и овладению основ элементов культуры;

в каждом ребенке изначально заложено стремление к развитию, свободе, взрослению; задача воспитателя – способствовать реализации этой программы; 5) стимулировать положительную самооценку ребенка.

Характерной особенностью развития педагогической мысли в области умственного и физического воспитания детей в дошкольных учреждениях являлось то, что ее динамика была обусловлена концептуальными положениями правительственных документов, издаваемых в исследуемый период (1945–1995 г.г.).

Революционные преобразования в дошкольной педагогике определялись совокупностью социальных, политических, экономических факторов и профессиональных качеств педагога. Поэтому наиболее удачным в образовательных изменениях этого периода следует признать структурирование работы детского сада по следующим направлениям: а) умственное воспитание, где важная роль принадлежала обучению и воспитанию на родном языке; б) подготовка детей к школе; в) диагностико-коррекционная работа; г) физическое воспитание; д) трудовое воспитание с экологической направленностью.

В силу различных исторических и социальных причин неоднократно предпринимались попытки определить содержание, формы, методы умственного и физического воспитания детей в дошкольных учреждениях. Основное внимание уделялось тем требованиям, которые предъявляла к детскому саду начальная школа. При таком подходе весьма трудно было дифференцировать специфичные для дошкольного возраста формы, методы обучения. Эта линия особенно четко прослеживается в анализируемых документах исследуемого периода.

Структурно-иерархическая модель взаимосвязи умственного и физического воспитания с учетом программно-методических документов по дошкольному воспитанию основывалась на опыте исторически и логически завершенных этапов решения проблемы интеграции умственного и физического воспитания в дошкольной практике. Составляющими этих этапов являлись концепции воспитания и обучения детей до школы в соответствии с калокагатией цели дошкольного

воспитания, что позволило выявить приоритетный характер взаимосвязи умственного и физического воспитания на каждом из этапов развития системы дошкольного воспитания:

– 1919–1932 г.г. – информационно-рецептивный характер взаимосвязи умственного и физического воспитания. Взаимосвязь умственного и физического воспитания опосредована и осуществляется при определенных условиях и косвенных методах руководства;

– 1932–1938 г.г. – содержательно-организационный характер взаимосвязи умственного и физического воспитания. Взаимосвязь умственного и физического воспитания конкретизируется в отношении возрастных особенностей дошкольников, опосредована организацией, содержанием педагогического процесса, общими и частными целями воспитания;

– 1938–1945 г.г. – организационно-вспомогательный характер взаимосвязи умственного и физического воспитания. Взаимосвязь умственного и физического воспитания осуществляется в рамках свободной деятельности детей с помощью определенных условий, косвенных методов руководства, определяющим фактором развития ребенка признаются самообучение;

– 1945–1953 г.г. – содержательно-целевой характер взаимосвязи умственного и физического воспитания. Взаимосвязь умственного и физического воспитания осуществляется на основе доминирующих воспитательно-образовательных задач. В качестве ведущей формы взаимосвязи выдвигается обязательное обучение на занятиях, опосредованное решающей ролью воспитателя;

– 1953–1969 г.г. – содержательно-оценочный характер взаимосвязи умственного и физического воспитания. Взаимосвязь умственного и физического воспитания осуществляется в условиях жесткой регламентации всех режимных моментов; знания и умения, которыми овладевает ребенок, рассматриваются не как средство полноценного развития личности, а как цель выполненной работы воспитателя. Особое значение придается содержательной стороне взаимосвязи. Важным фактором взаимосвязи умственного и физического воспитания признается окружающая действительность;

– 1969–1982 г.г. – деятельностно-развивающий характер взаимосвязи умственного и физического воспитания. Взаимосвязь умственного и физического воспитания рассматривается в контексте психического развития ребенка-дошкольника и осуществляется в соответствии с его возрастом. Обучающая функция взаимосвязи умственного и физического воспитания увеличивается за счет организованных занятий в режиме детского сада;

– 1982–1988 г.г. – организационно-педагогический характер взаимосвязи умственного и физического воспитания. Взаимосвязь умственного и физического воспитания характеризуется регламентацией разных видов

деятельности дошкольника в области умственного и физического воспитания, ориентированной на ЗУНы посредством фронтальных форм обучения, без учета зоны ближайшего развития ребенка;

– 1988–1995 г.г. – личностно-ориентированный характер взаимосвязи умственного и физического воспитания представляет собой синтез пяти компонентов: личность ребенка – цель педагогической системы, а не средство достижения цели; в каждом ребенке изначально заложено стремление к развитию, свободе, взрослению; задача воспитателя способствовать реализации этой программы, стимулировать положительную самооценку ребенка, и предполагает опору на такие принципы как: в центре воспитательно-образовательной работы дошкольного учреждения находится ребенок, своеобразие и неповторимость которого уникальны по своей природе; взаимоотношение взрослого и ребенка строятся на основе сотрудничества. Важным направлением взаимосвязи выступает расширение путей индивидуализации воспитания и обучения.

Предложенные в своем многообразии программы конца 80-х – начала 90-х гг. делали основной акцент на творческого воспитателя. Но стереотип воспитателя, привыкшего работать по готовым конспектам, сложно было изменить. В связи с изменением нормативно-правовой базы возникла необходимость в разработке инновационных технологий, более совершенных программ для детского сада, которые требовали знаний фактического состояния дошкольного образования, в частности субкультур дошкольного детства, что не всегда было оправдано практикой.

## ГЛАВА III

### **ОСНОВНЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ ПРОЦЕССА ВЗАИМОСВЯЗИ УМСТВЕННОГО И ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ**

#### **3.1 Содержательный и позиционно-оценочный параметры взаимосвязи умственного и физического воспитания**

Классически физическая культура трактуется как часть образа жизни человека – система специальных упражнений и спортивной деятельности, направленная на развитие его физических и духовных сил. Она опирается на научные данные о физических и умственных возможностях организма, на специальную материально-техническую базу, способствующую их проявлению и развитию [73, 98, 99, 104, 127].

В настоящее время большое значение придается курсу раннего воспитания и обучения детей, так как период дошкольного детства – самое благоприятное время для развития потенциальных задатков ребенка, заложенных природой. Американский психолог и врач Глен Доман утверждал, что природа создала самое большое чудо – человеческий мозг – таким образом, что на протяжении первых лет жизни он поглощает информацию с удивительной быстротой. В эти годы ребенок фактически является поглотителем информации, которая понадобится ему на протяжении всей жизни, а размеры этого накопителя мы едва ли себе представляем. Эта информация является базой для других знаний и мудрости, которые будут возрастать на протяжении всей жизни [98].

Современные исследования, Л.Д. Глазыриной, В.А. Овсянкина, П.П. Буцинской, Г.Д. Казаковой, Л.В. Кармановой, С.М. Мартынова, Л.П. Матвеева, А.В. Кенеман, Г.П. Лескова, Н.В. Потехина, Д.В. Хухлаевой др., посвященные изучению отдельных аспектов проблемы взаимосвязи умственного и физического воспитания убедительно доказали, что при любом двигательном тренинге упражняются не руки, а мозг. Чем больше движений будет совершать ребенок в раннем возрасте, тем быстрее будут устанавливаться условно-рефлекторные связи в коре головного мозга, что обеспечит более интенсивное общее его развитие. Разнообразные двигательные действия в жизни ребенка способствуют развитию у него целенаправленного мышления и укрепления его памяти.

Анализ теоретических и экспериментальных работ (Л.Д. Глазыриной [78, 79, 80, 81], Э.Я. Степаненковой [280], Д.В. Хухлаевой [319], связанных с проблемой исследования физического выявил, что создание благоприятных условий для развития у детей дошкольного возраста, таких познавательных способностей как синтетическое восприятие пространства времени, наглядно-образного мышления, воображения способствуют формированию физических качеств у дошкольников. Опираясь на общетеоретические предпосылки и данные конкретного изучения

взаимосвязи умственного и физического детей до школы, можно сделать предположение, что механизмом модернизации этой связи на каждом возрастном этапе будут являться содержательный и позиционно-оценочный параметры.

Содержательный параметр взаимосвязи умственного и физического воспитания определяется программными требованиями, объемом познавательного материала. Содержание же конкретных видов физической и умственной деятельности конкретизируется педагогом с учетом поставленных задач в воспитательно-образовательном процессе детского сада, уровнем профессиональной подготовки взрослого и интересом детей.

Позиционно-оценочный параметр взаимосвязи умственного и физического воспитания предполагает со стороны педагогов, оценку самоконтроля воспитанников, достигнутых в ходе двигательной и умственной деятельности результатов, диагностическую, коррекционную работу, а также проектирование новых задач согласно индивидуально-возрастным особенностям детей.

Названные параметры рассматривались нами в закономерной взаимосвязи, которая определялась с одной стороны, единством цели и задач дошкольного воспитания, с другой – единством биологического, психического, социального в структуре личности и ее развитии.

Как показало исследование, выделенные параметры имеют «собственное» содержание и структуры. Не претендуя на полноту научной обоснованности названных параметров, можно отметить, что их содержание определяется динамикой организации креативно-стратегического процесса умственного и физического воспитания в детском саду.

Исследование установило, что характерным в содержании параметров является направленность к поиску наиболее эффективных принципов отбора и критериев содержания знаний.

Структурными компонентами параметров выступают: 1) воспитатель – основной носитель цели и организации взаимосвязи умственного и физического воспитания; 2) ребенок – как объект и субъект педагогического процесса, представляющий собой развивающуюся личность в соответствии с воспитательно-образовательными целями.

Для того, чтобы конкретно рассмотреть названные параметры и определить их роль в организации взаимосвязи умственного и физического воспитания, необходимо было изучить процессуально-обучающую сторону данного процесса. Для реализации этой цели была проведена диагностика усвоения детьми программных знаний по умственному и физическому воспитанию, а также проведено исследование организационно-методического инструментария педагогического процесса.

Необходимо отметить, что эффективность организации процесса интеграции умственного и физического воспитания во многом определяется

объемом, содержанием познавательного материала, профессиональными умениями педагога, уровнем развития познавательной сферы ребенка.

Поэтому в ходе исследования было отмечено: а) как воспитатель взаимосвязывает развитие умственных качеств ребенка с двигательной моторикой, при этом особое внимание обращалось на профессиональные умения педагога; б) как идет усвоение программных знаний и нужна ли индивидуально-дифференцированная работа и почему; в) чем обуславливается выбор тех или иных методов и приемов обучения, какие условия созданы для организующей среды, какова форма общения педагога с детьми и чем обуславливается выбор тех или иных форм деятельности дошкольников. Таким образом, проводилось поэлементное сопоставление содержания взаимосвязи умственного и физического воспитания в зависимости от структуры выделенных параметров.

Для достижения поставленных задач использовались методы, представляющие собой методическую систему, объединённую общим теоретическим замыслом по организации исследования полученного фактического материала и его статистической обработки: 1) анализ психолого-педагогической литературы, программно-методических, инструктивных документов детского сада, начальной школы; 2) наблюдение, игровые методы, тематические занятия; 3) контрольные испытания (психологическая диагностика уровня психических процессов); 4) сравнение, обобщение, изучение педагогического опыта; 5) педагогический эксперимент; 6) методы математической статистики.

Оценка уровня содержательного и позиционно-оценочного параметров взаимосвязи умственного и физического воспитания проводилось по нескольким критериям: сбор информации; регистрация полученных данных; интерпретация полученных результатов, разработка системы организационно-педагогических мероприятий, модели взаимодействия детского сада и семьи. Выбор названной программы был обусловлен тем, что она интегративна. В ней, на наш взгляд, наиболее удачно реализуются такие *принципы как*:

– *принцип практикоориентированности*, предполагающий отбор содержания умственного и физического воспитания, направленного на решение практических задач в работе с детьми;

– *принцип вариативности*, допускающий введение в содержание умственного и физического воспитания дополнительных элементов зависимости от степени усвоенности детьми программных знаний;

– *принцип дифференциации*, предполагающий возможности освоения детьми одного и того же материала на разных уровнях: базовом, «среднем», углубленном;

– *принцип целостности*, предполагающий обеспечение единства программных требований от индивидуальных особенностей детей;

– *синкретичности* (от греч. *synkretismos* – соединение, объединение), отражающий наличие общих истоков единства в выборе средств и методов воздействия на ребенка;

– *принцип творческой направленности* взаимосвязи умственного и физического воспитания детей до школы, основанном на свободном выборе решений образовательных, воспитательных, оздоровительных задач.

Для того, чтобы наиболее четко определить механизм взаимосвязи умственного и физического воспитания дошкольников, необходимо было выявить условия формирования двигательных навыков ориентировочно исследовательской деятельности, основные факторы развития движений, организовать диагностику здоровья, двигательного развития, физических качеств ребенка. Результаты исследований анализировались по данным следующих таблиц.

Фамилия имя ребенка	Воз- раст	Здоровье			Физическое развитие				
		Здоровые дети (ЗД)	Часто болею- щие дети (ЧД)	Эпизо- дически болею- щие дети (ЭД)	Гармони- чное развитие	отклонения			
вес	рост					осанка	обхват груди		
1.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....

Фамилия имя ребенка	Уровень двигательного развития							
	Положе- ние корпуса	Координа- ция рук, ног	Постанов- ка стопы	Работа толчко- вой и махо- вой ноги	Работа рук	Прямо- линейность	Рит- мичность	Активность движения
1...	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....

Уровень развития физических качеств							
Фамилия, имя ребенка	Возраст	Бег 10 м с хода, с	Прыжки в длину с места, см	Гибкость	ловкость	Результаты выполнения программы и программных требований	
						+	-
1....	....	...	....	....	...	...	....

Результаты диагностических данных позволили условно разделить детей на группы (I, II, III). Показателями создания групп явились следующие данные: а) состояние здоровья, под которым понимается уровень функционирования всех органов и систем организма и отсутствие заболеваний; б) способность адаптироваться к непривычным условиям окружающего, высокая трудоспособность; в) уровень двигательного развития, уровень двигательной активности и двигательных умений.

Первую группу составили дети с уровнем физического развития и основных функций организма, соответствующим программным требованиям;

Вторую – здоровые дети, но с некоторыми функциональными морфологическими отклонениями (нарушение сна, нарушение зрения др.);

В третью группу вошли дети с хроническими заболеваниями.

Сведения о здоровье детей получали из трех источников:

1) от старших медицинских сестер; 2) родителей; 3) собственных наблюдений. Оценка физического развития проводилась старшей медсестрой по общепринятым методикам. Измерялся рост, вес, окружность грудной клетки, оценивалась гармоничность физического развития, а также отклонения в физическом развитии, определялась оценка контингента детей по заболеваниям.

квартал	Месяц											
	Январь	Февраль	Март	Апрель	Май	Июнь	Июль	Август	Сентябрь	Октябрь	Ноябрь	Декабрь
I												
II												
V												

По результатам диагностики, с учетом «паспорта здоровья» ребенка, составлялась графическая кривая заболеваемости по следующим таблицам.

Год болезни	Январь	Февраль	Март	Апрель	Май	Июнь	Июль	Август	Сентябрь	Октябрь	Ноябрь	Декабрь
...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Для исследования было также установлено, что здоровье ребенка определяется комплексом факторов, характеризующих морфофункциональное развитие, физический статус ребенка, уровень адаптации к окружающей среде, сопротивляемость организма вредным факторам, дееспособность.

При этом, важная роль в развитии у детей синтетического восприятия пространства и времени, наглядно-образного мышления, воображения, внимания, формирования физических качеств, принадлежала созданию таких организационно-педагогических условий при которых эффект взаимосвязи умственного и физического воспитания способствовал бы общему развитию личности дошкольника. И вся система оздоровления детей должна была быть в своей основе направлена на улучшение психо-эмоционального благополучия и физического здоровья дошкольника.

Поэтому двигательное развитие дошкольников предусматривало для каждого ребенка свою, индивидуальную зону развития и оценивалось индивидуально, по уровню двигательной активности и двигательных умений.

Диагностическое обследование физических качеств (гибкость, ловкость, выносливость, быстрота, статистическое равновесие), количественных и качественных показателей основных движений (ходьба, бег, прыжки в длину с места, метание вдаль) показало, что в одной и той же группе (I, II, III) могут быть дети разной подвижности (большой, средней, малой).

Двигательный режим для каждого ребенка или группы детей со сходной симптоматикой отклонений в состоянии здоровья предусматривал постепенное повышение двигательной активности и объема нагрузок по мере улучшения здоровья и функциональных возможностей организма, для чего была разработана система диагностико-коррекционной работы (рисунок 1).

Содержание работы с дошкольниками определялось на основе диагностических данных. В частности, проводилась коррекционная работа с детьми, имеющими отклонения в физическом и двигательном развитии – дифференцированно с подгруппами детей, а также индивидуально. Полученные данные показали, что среди детей, отнесенных ко второй группе здоровья, 68% имели сниженную двигательную активность,

а примерно 15–17% отставали в развитии движений, особенно таких, которые связаны с проявлением скоростно-силовых качеств, координацией движений. Это свидетельствовало о том, что дети, имеющие даже незначительные отклонения в физическом развитии, особенно нуждались в полноценном индивидуально-дифференцированном подходе, который смог бы предусматривать возможности каждого ребенка согласно его потенциальной физической подготовленности.

При анализе, уровня физического развития за основу были взяты антропометрические данные детей (вес, рост, окружность груди), осанка и соответствие физической подготовленности дошкольника к среднефизиометрическим показателям. Результаты диагностики свидетельствовали о том, что наблюдается несоответствие между физическим и двигательным развитием детей (диаграмма 1.)

Несоответствие между физическим и двигательным развитием детей требовало определенной коррекционной работы. Для составления коррекционной программы необходимо было определить уровень развития физических качеств по следующим критериям: ОРУ, ходьба, прыжки, катание, бросание, ловля, равновесие, спортивные упражнения, построение и перестроение, игровые упражнения, ползание и умения показать и рассказать о движении. В результате диагностики было установлено, что у большинства детей (61%) – средний уровень физического развития; – (29%) имеют высокий уровень, а (10%) – низкий уровень (диаграмма 2).

Таблица 1 – Возрастная динамика физической подготовленности и средние физиометрические показатели детей 3–7 лет

Пол	Возраст	Показатель			
		Жизненная емкость легких, мл	Сила мышц правой кисти, кг	Сила мышц левой кисти, кг	Стоповая сила, кг
Мальчики	3–7	500–800	3,4–6,2	3,1–5,5	13,6 19,6
		650–1000	3,9–7,5	3,5–7,1	17,6 – 22,4
		1100–1500	6,5–10,3	6,1–13,4	19,7–28,2
		1500–1800	9,6–14,4	10,5– 14,4	28,9
		1700–2200	11,6–15,0		28,7–39,9
Девочки	3–7	400–800	2,6–5,0	2,5– 4,9	12,4–17,22
		650–1000	3,1–6,0	3,2 – 5,6	14,5–19,7
		1100–1400	4,9–8,7	5,1 – 8,7	16,3–22,5
		1300–1800	7,9–11,9	6,8 – 11,6	24,5–32,9
		1500–2000	9,4–14,4	8,6–13,2	25,0–35,0



**Рисунок 1 – Модель диагностико-коррекционной работы**

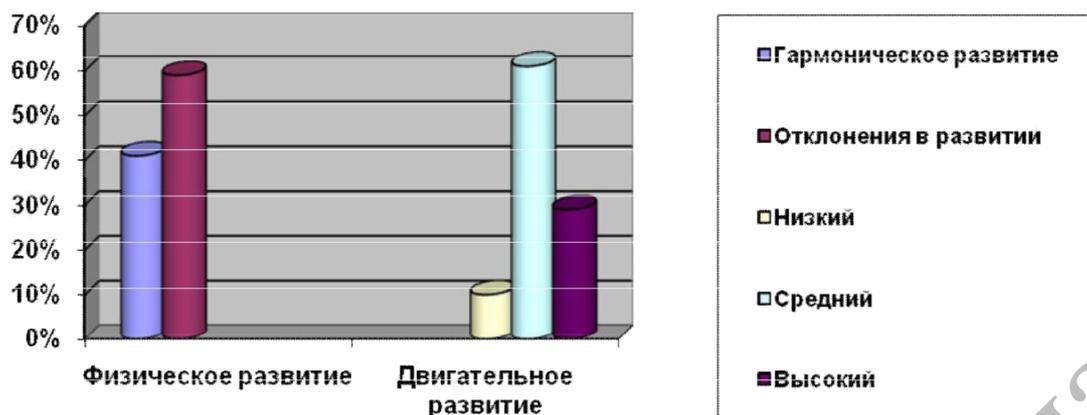


Диаграмма 1 – Диаграмма физического и двигательного развития

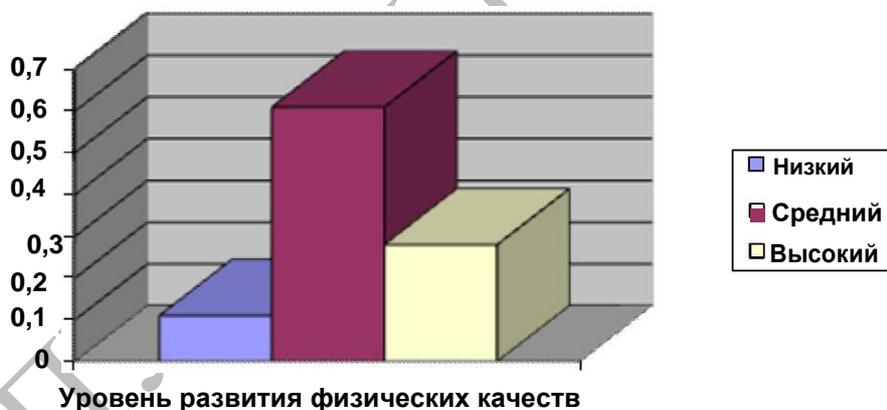


Диаграмма 2 – Диаграмма уровня физических качеств

Коррекционная программа включала ряд мероприятий, направленных на эффективное сочетание физического и двигательного развития, и предполагала активизацию роли обучения в данном процессе. При этом важная роль в реализации представленной программы отводилась обучению в активной действенной форме и при ведущей роли сознания (диаграмма 1–2).



**Рисунок 2 – Коррекционная программа**

При реализации данной программы учитывались идеи, положения, концепции ведущих педагогов и психологов в области физического и умственного воспитания о том, что важная роль в этом процессе

отводится педагогу. С одной стороны, педагог использует разнообразные методы и приемы обучения, осуществляет поиск оптимизации их, с другой – каждый ребенок индивидуально осваивает знания, преподносимые педагогом. У него формируются умения и навыки, способы осознанной двигательной деятельности.

Таким образом, исследование установило, что обучение оказывает влияние на развитие познавательных способностей, волевых качеств, эмоциональности ребенка, т. е. на его внутренний мир – чувства, мысли, нравственные качества. Обучение движениям способствует гармоничному развитию личности, совершенствованию как физических, так

психических, интеллектуальных, духовно-нравственных качеств, формированию двигательных навыков ориентировочно-исследовательской деятельности [20, 49, 67, 72, 79, 106, 167].

теоретическом плане для изучения общих проблем взаимосвязи умственного и физического воспитания детей до школы принципиальное значение имело положение И.П. Павлова о том, что, «... старый стереотип держится некоторое время, а затем уступает место новому, т. е. при повторении одного раздражителя получается, наконец, однообразный эффект. Но этим роль старого стереотипа, если он хорошо зафиксирован, не кончается. Если теперь, последний раздражитель не применяется некоторое время, и затем вновь пробуется, то мы имеем не новый стереотип, а опять старый, т. е. имеется некоторое наслоение стереотипов соперничество между ними, имело важное значение при выявлении механизма взаимосвязи умственного и физического воспитания» [214, с. 308].

В методическом, прикладном плане, было взято за основу положение Э.Я. Степаненковой, о том, что формирование двигательного навыка в процессе обучения проходит несколько стадий – помогало выявить роль параметров взаимосвязи умственного и физического воспитания детей до школы, с учетом этапов формирования двигательного навыка в процессе обучения: «... первая стадия – иррадиация (эта стадия формирования двигательного навыка – короткая по времени. Она направлена на создание первоначального умения. Для неё характерно широкое иррадиирование процесса возбуждения и недостаточное внутреннее торможение при ознакомлении ребёнка с новым движением. Знакомясь с ним, ребёнок испытывает неуверенность, у него появляются лишние движения, неточность их воспроизведения в пространстве и во времени, напряжённость мускулатуры); – вторая стадия специализация (эта стадия более продолжительна по времени. Она характеризуется многократной повторяемостью упражнений, в результате чего правильность выполнения упражнения улучшается. Происходит уточнение отдельных двигательных рефлексов и всей системы в целом. На этой стадии ребёнок проявляет большую осознанность задач и своих собственных действий. Образование

двигательных навыков на этой стадии происходит волнообразно. Ребёнок то легко выполняет движение, то, как будто его выполняет впервые. Постепенно происходит уточнение и совершенствование двигательного навыка. В коре головного мозга образуется система временных связей – динамический стереотип); – третья стадия – специализация условно – рефлекторного акта (эта стадия стабилизация навыка, уточнение динамического стереотипа. Ребёнок овладевает навыком, осознаёт двигательную задачу, варьирует движениями, переносит его в новые ситуации. Сформированный навык может служить предпосылкой для переноса его в похожее движение и является предпосылкой для освоения нового более сложного навыка. Такой перенос определяется как положительный)» [280, с. 183].

При этом, формирование двигательного навыка, как показало исследование, происходит в разнообразных формах организации обучения. Одной из таких форм являлись разнообразные по организации физкультурные занятия: учебно-тренирующего характера, сюжетные (из пяти-шести – подвижных игр разной подвижности и с разнообразными движениями), тематические (с одним видом физических упражнений: лыжи, метание и т. д.), комплексные (с элементами развития речи, математики, конструирования), на воздухе (с большим содержанием интенсивных упражнений: бег, прыжки), контрольно-учетные (в конце квартала, года для получения информации об овладении детьми основными движениями).

Форма организации занятий определялась в зависимости от места проведения, условий. Также в физкультурно-оздоровительной работе часто использовались подвижные спортивные игры, игры на свежем воздухе, дидактические игры с движениями. Через них дети знакомились с многообразием движений, их назначением, учились дифференцировать их по видам и способам выполнения. Дидактические игры включались на занятиях по физкультуре, а также в повседневной жизни в часы самостоятельной двигательной деятельности детей. Кроме того, для поддержания интереса к занятиям использовались нетрадиционные формы работы, такие как методика доктора Шульца (парные упражнения «взрослый-ребенок»), применялась и для пропаганды здорового образа жизни в семье. На родительских собраниях демонстрировались наиболее простые парные упражнения, заранее подготовив несколько пар таких упражнений, рассказывалось об их значимости для ребенка, каждому из родителей вручался и распечатанный комплекс упражнений.

Согласно разработанной А.В. Запорожцем [106] теории произвольных движений, эффективность образования двигательного навыка у детей и способ их дальнейшего функционирования зависит от качественных особенностей и степени интенсивности ориентировочной деятельности, от характера которой зависят и качественные особенности навыка, его

внутренняя структура. В связи с этим, одни и те же по внешнему виду двигательные навыки различаются уровнем строения в зависимости от того, на какой ориентировочной основе они строились. Очень важное значение при этом имеет активизация детского внимания к способу выполнения действия.

Поэтому, принимая во внимание, что одним из ведущих параметров взаимосвязи умственного и физического воспитания, является уровень обучаемости, обучение двигательным навыкам дошкольников (на первых порах) организовывалось в несколько замедленном темпе, но с большим количеством упражнений, выполнение которых опиралось на прямой показ воспитателем. Постепенно помощь со стороны воспитателя становилась менее заметной, и также постепенно усложнялась степень постановки умственной задачи.

Анализ результатов исследования позволил заключить, что процесс взаимосвязи умственного и физического воспитания идет динамичнее, если четко отслеживается выполнение в дошкольном учреждении с помощью соответствующих средств их реализации следующих спортивных мероприятий: а) зимние спортивные досуги; б) спортивные праздники и развлечения; в) дни здоровья; г) проведение закаливающих процедур.

Результаты исследования подтвердили положение о том, что в любом произвольном движении имеется контроль сознания как оптимальный очаг возбуждения, и решающим фактором в развитии движений детей является обучение в активной действенной форме при ведущей роли сознания (идеи П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева).

Но при этом необходимо учитывать и то обстоятельство, что обучаемость ребенка организуется на нескольких уровнях. При выявлении этих уровней за основу была взята концепция П.Я. Гальперина [69, 70, 71, 72] о закономерностях поэтапного формирования интеллектуальных операций, понятий и об особенностях и функциях ориентировочно-исследовательской деятельности. Суть ее состояла в том, что для формирования умственного действия, обладающего высокими показателями (обобщенности, гибкости), необходимо вначале сформировать внешнее, материализованное действие, затем провести это действие через ряд этапов: 1) этап развернутого внешнего действия; 2) этап громкой речи; 3) этап речи «про себя» и т. д. В ходе этого процесса материализованное действие интериоризуется и выступает как умственное действие (П.Я. Гальперин). Отсюда представляется необходимым особо отметить некоторые характеристики уровней обучаемости дошкольников: первый уровень обучаемости – умение ребенком принимать познавательную задачу в форме конкретных, но небольших заданий, анализировать свои действия при выполнении данной задачи, достигать необходимых результатов пользуясь поддержкой взрослого, т. е. работа

ребенком организуется в зоне его актуального развития (Л.С. Выготский); второй уровень обучаемости – умение ребенка принимать учебно-познавательную задачу, выделять в ней способы умственной и двигательной деятельности, действовать с учетом приобретенного опыта заранее предвидя результат, т. е. работа с ребенком организуется в зоне ближайшего развития (Л.С. Выготский). Наличие навыков самооценки, имеет на этом уровне обучаемости, принципиально важное значение; третий уровень обучаемости – умение дошкольника четко принимать и самостоятельно решать учебно-познавательную задачу, пользуясь приобретенным опытом умственной и двигательной деятельности в разнообразных видах практической деятельности, проверять усвоенные знания и закреплять их. Присутствие навыков самоконтроля и самооценки на этом уровне является обязательным (П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев).

Выявив исходные показатели состояния здоровья детей, «кривую» их оздоровления, и сделав акцент на такой фактор взаимосвязи умственного и физического воспитания, как обучаемость, была скорректирована организация индивидуально-дифференцированной работы, содержанием которой явилось следующее:

Физическое воспитание детей, которые имеют низкие показатели физической подготовленности, направляется, прежде всего, на оздоровление их организма, индивидуализацию физической нагрузки, развитие основных видов движений.

Основной формой дифференциации физического воспитания детей разными уровнями физической подготовленности на занятиях являются двигательные задания индивидуального характера, например, в каждой возрастной группе предлагался различный по содержанию материал, но одинаковый по способу выполнения, а дифференцированная работа зависит от этапа обучения детей движениям.

Сопоставление данных состояния здоровья, физической подготовленности, двигательной и умственной активности показало, что: наиболее низкий уровень двигательной активности, развитие движений, физических и волевых качеств определяются у детей, которые имеют разные отклонения в состоянии здоровья. Дети отличаются друг от друга и не только характером, темпераментом, умственными способностями. Они отличаются здоровьем, физическим развитием. Выявление особенностей физического развития ребенка помогает установлению причин его поведения, что в свою очередь, дает возможность найти правильный индивидуальный подход к ребенку.

Поэтому на первом этапе, когда происходило усвоение детьми учебного материала и выработка умений правильного представления об элементах движения, дети распределялись по группам, каждая из которых выполняла специально подобранное задание. На третьем этапе, когда закреплялись и уточнялись навыки техники движений, двигательное задание было общего характера.

Известно, что важное значение в выполнении дифференцированных заданий принадлежит правильно подобранным методам обучения (наглядным, словесным, практическим). При выборе наглядных методов очень важно руководствоваться положением, что формирование двигательных навыков дошкольников находится в прямой зависимости от умственной деятельности, а её характер, взаимоотношение чувственных и логических компонентов на разных возрастных этапах и этапах обучения различны (взгляды А.В. Запорожца, А.В. Кенеман, Д.В. Хухлаевой).

И чем ниже двигательные способности, тем конкретнее необходимо представлять при организации обучения наглядность. В ходе исследования выяснилось, что осознать правильность выполнения движений помогают такие приемы, как анализ, оценка, объяснение. Подробное объяснение техники выполнения упражнений с демонстрацией каждого элемента характерно для детей с низким уровнем физической подготовленности. Детям среднего уровня физической подготовленности при объяснении необходимо подчеркивать особенности более сложных элементов техники, и указывать на необходимость сохранения нужной осанки тела и некоторых его частей. Для детей с высоким уровнем физической подготовленности используется краткое объяснение (взгляды А.В. Запорожца, А.В. Кенеман, Д.В. Хухлаевой).

Очень важным для выявления основных составляющих процесса взаимосвязи умственного и физического воспитания явились практико-ориентированные положения А.В. Кенеман, Т.И. Осокиной о физиологических и психолого-педагогических основах взаимосвязи умственной и физической деятельности. Проводя свои исследования, ученые пришли к выводу, что «...формирование двигательного навыка начинается с созданием правильного представления о структуре движения. Двигательное представление появляется на основе зрительного и двигательного восприятия. Вначале ведущими являются зрительные ощущения, затем они уступают место кинестетическим. Зрительные же ощущения, представления сначала очень общие, недифференцированные. Они начинают уточняться после самостоятельного выполнения движения в сочетании с речевой и мыслительной деятельностью. Слово помогает выделить из обширного комплекса расплывчатых мышечных ощущений наиболее значимые для данного упражнения, что ведет к большей отчетливости мышечных ощущений. Это в свою очередь помогает понять целесообразность конкретных параметров движения (силовых, временных, пространственных) и точно воспроизводить их. Двигательные навыки формируются в соответствии с указанными положениями» [124, с.12].

В научных исследованиях, раскрывая физиологические и психологические основы взаимосвязи умственного и физического воспитания, ученые отмечали, что в результате восприятия образца движения появляется предварительная ориентировка, по выражению И.М. Сеченова, «мерка для подражания».

Так как связи между зрительными и кинестетическими центрами коры устанавливаются не сразу, первые попытки выполнения движения дают примерные результаты. Затем движение уточняется путем сличения с образцом, пока они не станут тождественными. Активные мыслительные действия начинаются с момента предварительной ориентировки. У младших дошкольников в связи с импульсивностью движений она кратковременна, с возрастом эта часть двигательного действия должна увеличиваться, что в значительной степени зависит от обучения. Формы подражания разнообразны. Наиболее элементарные – воспроизведение предметных действий, затем имитация движений животных, птиц и т. п. В отличие от «пассивных движений» дети выполняют их самостоятельно, поэтому мыслительная деятельность активизируется: происходит сличение с образцом, в основном по ходу действия. Имитация отличается эмоциональной насыщенностью. В ней более выпукло, чем при обычном показе, выступают характерные стороны движения: резко, подсакивает «веселый, звонкий мяч», мягко, бесшумно «спрыгивают птички с ветки», вперевалку, расставляя ноги, «идет косолапый медведь». Все это привлекает внимание детей, способствует развитию их наблюдательности при знакомстве с явлениями окружающей жизни вне физкультурных занятий. При этом, воспитателю целесообразно дать установку: «Посмотрите, а потом покажите, как это делается». Так из общего недифференцированного восприятия и действия выделяется главное, т.е. происходит первичный анализ. Но имитация дается в готовой заданной структуре. Поэтому, по мере того, как дети овладевают характерным свойством движения ориентировочная основа опять сужается. Если ограничиться и в дальнейшей этой формой подражания, то навыки оказываются не дифференцированными, мало обобщенными. Поэтому следующей, более высокой, является такая форма подражания, при которой ориентировочная деятельность направлена не только на процесс, но и на условия, способы выполнения движения. При этом самостоятельность, активность детского мышления значительно возрастают: дети убеждаются, что движение может быть выполнено по-разному; его качество, результат зависят от осознания порядка выполнения, понимания, при каких условиях можно лучше справиться с заданием. Таким образом, на протяжении всего дошкольного периода формирование двигательных навыков находится в прямой зависимости от умственной деятельности. Ее характер, взаимоотношения чувственных и логических компонентов на разных возрастных этапах и этапах обучения различны» [124, с. 11–12].

Данные исследования наиболее характерных особенностей взаимосвязи умственного и физического воспитания подтвердили, что «двигательная активность является необходимым условием здоровья и всестороннего развития детей, так как они познают окружающий мир

они посредством движения, которые стимулирует эмоции, речевую активность. Мышечная же активность обеспечивает организму возможность осуществлять разнообразные контакты со средой и является ведущим фактором, определяющим развитие мозга, увеличение его массы и тем самым его информации» [124, с. 12].

Таким образом, опираясь на работы П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, Э.Я. Степаненковой, А.В. Кенеман, Д.В. Хухлаевой и известную в физиологии высшей нервной деятельности закономерность, что нейродинамическая подвижность второй сигнальной системы сообщает пластичность тем связям в коре головного мозга, к которым она подключается, а активные умственные действия, отраженные в речи, ускоряют становление навыка и его перестройку при изменении условий, позволили в процессе исследования установить: приемы активизации умственной деятельности в ходе выполнения физических упражнений дошкольниками довольно многообразны. И освоение дошкольником разных видов движений требует значительной умственной работы, новых координаций. Это, в первую очередь, способность управлять движениями, выполнять их четко, красиво, контролировать степень их правильности.

Данное положение послужило ориентиром для оценки степени развития физических качеств у детей. При этом особому вниманию подлежал тот факт, что, несмотря на использование одних и тех же упражнений в работе с детьми, двигательный опыт обогащался за счет формирования умения точно выполнять первоначально отдельные составные элементы движения, а затем координировать действия в целом. Обогащение двигательного опыта осуществлялось за счет накопления у ребенка знаний о характере движений в процессе физических упражнений, способах их выполнения. В свою очередь, приучение детей к точному выполнению движений влияло не только на развитие координационных способностей, ловкости, но и способствовало воспитанию наблюдательности, сосредоточенности, дисциплинированности, воспитывало привычку к напряженной физической и умственной работе.

Таким образом, анализ результатов исследования показал, что для полноценного психомоторного развития детей необходим определенный двигательный режим. Поэтому, просматривая пути взаимодействия двух векторов (физического и умственного) развития гармоничной личности, представляется наиболее вероятным такой вариант, когда в качестве основополагающего выступает сознательное выполнение ребенком двигательных действий, сознательное овладение ими.

В процессе исследования установлено, что необходимым условием выполнения данных действий ребенком является и познавательный интерес, который проявляется в эмоциональном отношении ребенка к умственному и физическому воспитанию и считается (в нашем случае) одним из постоянных, сильнодействующих мотивов детской деятельности.

По данным исследования обнаружилось, что для дошкольников характерным (в умственном и физическом воспитании) является наличие целого ряда мотивов, которые мы позволили себе классифицировать как: генетические (обуславливают действие по подобию окружающих ребенка людей); коммуникативные (формируют ответственность перед детским коллективом, втягивают ребенка в решение проблем, возникающих в его среде); альтруистские (создают желание действовать для других); этические (основаны на чувстве ответственности); аффилиации (формируют стремление у дошкольников оказывать помощь сверстникам).

Учитывая результаты теоретического анализа изучения практики с этих позиций, мы разработали алгоритм взаимосвязи умственного и физического воспитания, который положен в основу следующего механизма: 1) предъявление информации, нацеливание на предстоящую деятельность; 2) изучение познавательного материала, создание ситуаций; 3) имитация осваиваемых движений; 4) опора педагога на сознательное выполнение движений в ускоренном темпе; 5) обучение детей свободно пользоваться физическими упражнениями самостоятельно; 6) формирование умений действовать в соответствии с правилами, слушать и последовательно выполнять указания взрослого, а так же наличие навыков самооценки.

Кроме того, в ходе исследований были выделены специфические особенности протекания умственной деятельности в процессе физических упражнений: решающий фактор в развитии движений – обучение в активной действенной форме при ведущей роли сознания (П.Я.Гальперин, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев и др.); в любом произвольном движении имеется контроль сознания как оптимальный очаг возбуждения коры головного мозга. Он подвижен, перемещается и концентрируется в зависимости от уровня автоматизированных динамических стереотипов, сложности двигательной задачи и напряженности умственной деятельности (А.В. Запорожец, А.В. Кенеман, Т.И. Осокина); репродуктивное обучение – не активизирует мыслительные процессы, не развивает творческие способности (А.В. Запорожец).

Исследование (рефлексивный анализ, определение затруднений, коррекция хода эксперимента), позволило получить информацию, которая фиксировалась в виде следующей таблицы (таблица 4).

Таблица 4 – Уровень развития физических качеств

Показатели	Уровень развития физических качеств									
	скорость		ловкость		гибкость		равновесие		Силовые показатели	
	КГ	КГ	КГ	КГ	КГ	КГ	КГ	КГ	КГ	КГ
Восприятие										
Внимание										
Повторение										
Воспроизведение										
Запоминание										
Примечание. КГ – контрольная группа, чел.; ЭГ – экспериментальная группа, чел.										

Поиск оптимального варианта взаимосвязи умственного и физического воспитания позволил определить соотношение целей воспитания. Здесь необходимо обратить внимание на то, что «мотив» как и «цель» имея субординацию: «цель» «мотив», одновременно с взаимопереходом, могут совпадать и не совпадать. Исследование показало, что в том случае, когда цель и мотив совпадают, параметр взаимосвязи умственного и физического воспитания носит продуктивный характер. Отсутствие однозначной связи, между целью и мотивом оказывают существенное влияние на результативную сторону взаимосвязи. При этом три существенных фактора, которые можно рассматривать в качестве условий продуктивного характера умственного и физического воспитания отличаются следующими признаками: интегративный процесс физической подготовки и умственного развития детей дошкольного возраста осуществляется в направлении стимулирования активности, организации их практической деятельности и общения; формирование потребностно-мотивационной, интеллектуально-познавательной, поведенческо-волевой сферы представляет собой процесс сочетания, взаимодействия двух векторов (физического и умственного) развития гармоничной личности, когда в качестве основополагающего выступает сознательное выполнение ребенком двигательных действий, сознательное овладение ими; решающим фактором в развитии движений детей, является обучение активной действенной форме при ведущей роли сознания.

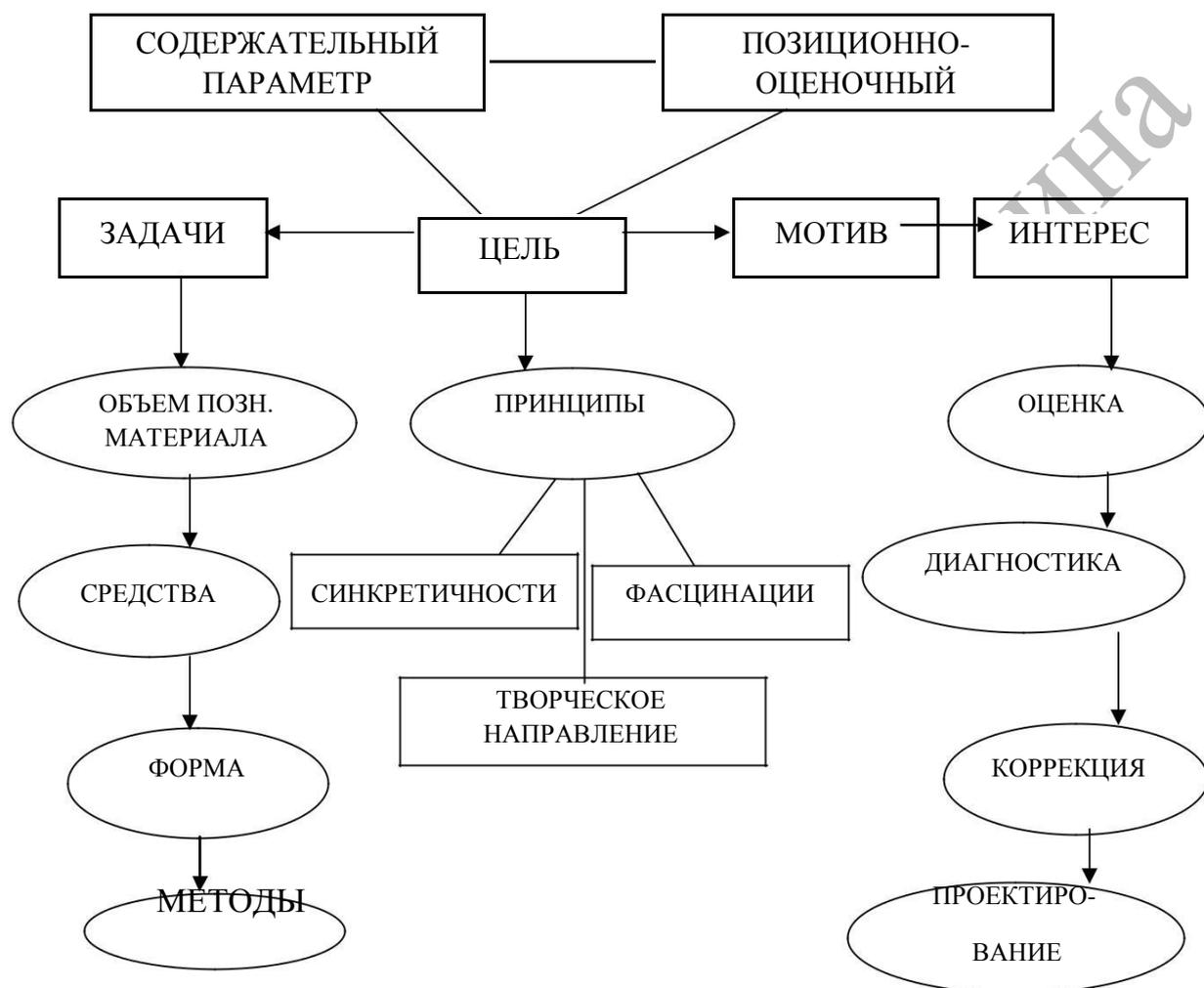
Все отмеченное подтверждает, что «... в любом произвольном движении имеется контроль сознания как оптимальный очаг возбуждения коры мозга, который перемещается и концентрируется в зависимости от уровня автоматизма динамических стереотипов, сложности двигательной

задачи и напряженности умственной деятельности. В одном случае происходит «механическое» усвоение движения, если сознание не направлено на осмысление того, как следует действовать и почему именно таким образом. Репродуктивное обучение – требование выполнения задания по образцу, без пояснений способов действия, их целесообразности – не активизирует мыслительные процессы, не развивает творческие способности. В другом случае происходит осознание причин определенного способа и порядка действия. Физиологической предпосылкой этих процессов является ориентировочно-исследовательская деятельность» [124, с. 11].

Для исследования являлось важным положение о том, что «наряду со значительным влиянием двигательной активности на умственное развитие детей, темпы и гибкость формирования двигательных навыков, совершенствование моторики детей в целом в большей степени зависят от характера умственной деятельности. Умственная деятельность представляет собой систему умственных действий и в процессе физических упражнений протекает своеобразно. В аспекте задач умственного воспитания в процессе физического воспитания предусматривается: формирование осмысленного отношения к физической культуре; развитие познавательных способностей, качеств ума, творческого мышления. Осознанное овладение движениями повышает двигательную культуру ребенка, навыки формируются быстрее, оказываются более прочными и гибкими. Реализация названных задач в процессе физического воспитания тесным образом связана с системой таких мероприятий, согласно которым формы познавательной активности дошкольников закономерно изменяются в зависимости от содержания усвоенных знаний. Поэтому, решая задачи умственного воспитания, необходимо обозначить переход от репродуктивно познавательной активности к творческой» [124, с.10].

Таким образом, опираясь на работы П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, А.В. Кенеман, П.Ф. Лесгафта, Т.И. Осокиной, Н.Н. Поддьякова, Э.Я. Степаненковой, Д.В. Хухлаевой и других ученых, получило свое развитие положение о том, что эффективность взаимосвязи умственного и физического воспитания зависит от того, какой механизм положен в основу формирования умственной деятельности в процессе физического воспитания. В нашем случае механизмом взаимосвязи умственного и физического воспитания будет являться алгоритм этой связи, опосредованный процессуальной структурой содержательного и позиционно – оценочного параметров. Данный механизм имеет объективный характер. Он проявляется всегда при формировании умственных действий (анализ, сравнение, обобщение, умозаключение, классификация), познавательных процессов в ходе физического воспитания. Главная особенность механизма взаимосвязи умственного

и физического воспитания заключается в его «подвижности», и отсутствии принципа взаимозаменяемости. Это значит, что каждый компонент механизма важен и не может быть ни исключен, ни заменен другим, но может перемещаться в зависимости от уровня обучаемости детей и степени сформированности двигательного навыка (рисунок 3).



**Рисунок 3 – Функциональная модель содержательного и позиционно-оценочного параметров взаимосвязи умственного и физического воспитания**

Анализ результатов исследования свидетельствует, что спроектированная функциональная модель содержательного и позиционно-оценочного параметров взаимосвязи умственного и физического воспитания как развивающей здоровьесберегающей системы воспитательно-образовательного процесса детского сада способна обеспечить: 1) реализацию приоритетных направлений развития дошкольного учреждения; 2) достижение более качественных показателей

процессуальном взаимодействии умственного и физического воспитания;  
3) ориентацию на личностное своеобразие каждого ребенка (рисунок 3).

Из сказанного следует, что при обучении ребенка движениям большое значение имеет воспитание в нем осознанного и эмоционального отношения к движению, создание у него мотивации, обеспечивающей целеустремленное выполнение упражнений, творческое его выполнение. Использование разнообразных форм двигательной деятельности создаёт определённый двигательный режим, необходимый для полноценного физического развития и укрепления здоровья детей.

Рассмотренные методологические основания образуют системное единство в проблемном поле взаимосвязи умственного и физического воспитания. В контексте сказанного можно сформулировать, что согласно указанным положениям, содержание и механизм взаимосвязи умственного и физического воспитания определяется степенью развития умственных и двигательных качеств, причем на каждом возрастном этапе ведущее значение приобретает обучение в активной действенной форме и при ведущей роли сознания. Значит, и в нашем случае «... обучение является ничем иным, как последовательным переходом количественных изменений

качественные: обновление приобретенного детьми опыта, знаний, их переосмысление во всех видах детской деятельности с неизбежным изменением содержания и характера физического воспитания на каждой ступени обучения» [220, с. 15].

### **3.2 Взаимосвязь умственного и физического воспитания в программе и программных требованиях «Физическая культура – дошкольникам»**

Современный этап развития дошкольного воспитания и обучения можно охарактеризовать большим разнообразием программ воспитания

обучения; динамизмом, вариативностью организационных мероприятий форм; возникновением новых современных видов воспитательно-образовательных учреждений для детей; разнообразием педагогических услуг. И в условиях социально-экономических преобразований, начатых в сфере дошкольного воспитания, предъявляются высокие требования к физическому и психическому развитию дошкольника. В связи с этим должны быть обеспечены организационно-методические подходы к разработке системы взаимосвязи умственного и физического воспитания дошкольников.

При этом в процессе физического воспитания дошкольника необходимо создать такие условия для развития, в которых бы его физические и умственные возможности раскрылись полностью.

Опираясь на общетеоретические посылки и данные конкретного исследования взаимосвязи умственного и физического воспитания, можно сделать предположение, что правильный подбор упражнений, их количество, дозировка, в конечном счете формируют необходимые умения и навыки, а их активное воздействие на организм ребенка решает проблемы функциональной подготовки.

Из анализа результатов проведенного исследования выяснилось, что, составляя планы занятий по физической культуре, педагоги испытывают значительные трудности в вопросах назначения правильной нагрузки (фронтальной и индивидуальной). Исследование также показало, что в практической деятельности отсутствует дифференцированная нагрузка для девочек и мальчиков. В результате внедрения в практику работы дошкольных учреждений программы «Физическая культура – дошкольникам» (автор Л.Д. Глазырина) удалось определить объем физических упражнений, который возможен на занятиях каждой возрастной группы, изучить степень нагрузки и дать практические предложения для планирования занятий.

Опытно-экспериментальная работа проводилась согласно разработанной программе исследования и включала пять этапов:

Первый этап – проведение и отработка модели пилотного эксперимента; корректировка в случае необходимости нормативной и методической документации.

Второй этап – психологическое обеспечение пилотного эксперимента (информирование всех участников эксперимента о сути, задачах и программе пилотного исследования, создание для участников эксперимента психологического комфорта).

Третий этап – разработка системы мониторинга эксперимента, его коррекция, оценки результатов эксперимента.

Четвертый этап – формирование передового педагогического опыта по проблеме взаимосвязи умственного и физического воспитания.

Пятый этап – перевод выбранной модели взаимосвязи умственного и физического воспитания в режим функционирования.

Полученные данные в процессе реализации программы исследования позволили определить эффективность внедрения программы и программных требований «Физическая культура – дошкольникам» в педагогический процесс детского сада, и выявить ряд проблем: а) материально-техническое обеспечение физического воспитания; б) учет дифференцированной нагрузки для мальчиков и девочек в ходе физического воспитания. Существенным являлось то, что использование спортивного оборудования способствует удержанию детского внимания, организации деятельности дошкольников, повышению интереса к занятиям, индивидуализации нагрузки; корректировке моторной плотности.

Поэтому одним из условий эффективной организации взаимосвязи умственного и физического воспитания должно стать обеспечение детских садов как традиционным, так и нестандартным оборудованием.

В ходе собственных исследований, для эффективной реализации поставленных целей и задач были изучены отдельные аспекты материально-технического обеспечения по физическому воспитанию в дошкольных учреждениях, а так же выявлена степень влияния используемого оборудования на активизацию двигательной и мыслительной деятельности детей.

Анализ полученных результатов показал, что специфика физкультурно-оздоровительной работы в дошкольных учреждениях требует наличие полного перечня оборудования и инвентаря. Возможность реализовывать двигательную активность в процессе занятий, как на классическом, так и на нестандартном оборудовании является важным фактором в физическом воспитании и тренировке умственной деятельности детей дошкольного возраста. Выполняя разнообразные задания с использованием физкультурного оборудования, ребенок реализует свою потребность в движении, при этом автоматически исключается возможность переутомления, так как дозировка движений контролируется самим ребенком. Результаты анализа исследования позволили выявить условия эффективного влияния физкультурного оборудования на двигательную активность дошкольников:

1) как стандартное, так и нестандартное оборудование можно использовать для: совершенствования жизненно-важных двигательных навыков и умений; формирования физических умений и навыков, направленных на укрепление здоровья детей; расширения функциональных возможностей систем. Помимо этого следует отметить, что материально-техническое оборудование способствует: увеличению моторной плотности занятия; повышению познавательного интереса; формированию эмоционального отношения к занятиям;

2) технология использования инвентаря включает в себя и возможность учитывать интересы детей, их индивидуальные способности, возрастные и половые характеристики, и основывается на таких принципах как: сознательности и активности (т. е. происходит осмысление цели, задач; формируется определенное отношение ребенка к выполнению двигательных действий; воспитывается умение контролировать свою деятельность); системности и целесообразности (реализуется при помощи четкого определения места и значения каждого вопроса задания, блока упражнений в структуре занятия); индивидуализации (предполагает создание условий для реализации собственных возможностей ребенка);

3) Но многофункциональность нестандартного оборудования его рациональное использование в процессе обучающих занятий позволяют разнообразить занятия и сделать их более интересными, что вызывает у детей положительный отклик, повышает интерес к выполнению заданий, влияет на эмоциональный тонус ребенка. При этом использование нетрадиционных методических подходов (ненасильственная парадигма физического воспитания детей дошкольного возраста, Глазырина Л.Д., 1992) к выполнению детьми разнообразных заданий на нестандартном оборудовании, позволяет активизировать умственную деятельность дошкольников в процессе физического воспитания, помогают сформировать у них – более четкие представления о структуре движения, ускоряют становление двигательного навыка;

4) Методика обучения двигательному навыку имеет свою специфику и включает следующие компоненты: использование информации, мобилизующей внимание детей на решение двигательных задач, обдумывание двигательных действий, движений; проведение кратковременного фронтального опроса, с помощью которого выявляется степень осмысления, применения данного задания и мобилизация внимания к нему; организация оригинального начала занятия, мероприятия с уточнением, обоснованием наиболее важных задач; применение сформированных способов деятельности, усложнение их дополнительными элементами; использование логических, выделений, эмоционального окрашивания отдельных слов, выражений, мыслей, команд, просьб, пожеланий при объяснении задания; создание условий для детей к обоснованию собственных действий, суждению, к обоснованию действий, суждению других детей с учетом позитивных изменений.

Результаты, полученные в ходе исследования, показали, что организация двигательной деятельности с учетом всех компонентов предложенной методики активизирует мыслительные процессы дошкольников, дает значимые результаты не только в плане индивидуального овладения двигательными умениями и навыками, двигательными способностями, но и в плане формирования у детей необходимой самоорганизации, самостоятельности и самоопределения.

При этом акцент ставился на создание таких условий в дошкольном учреждении, в которых физические, умственные возможности дошкольника могли бы раскрыться динамично, во всей полноте. Для этого необходимо было, чтобы реализация принципов фасцинации, синкретичности, творческой направленности благоприятно воздействовала на развитие всех систем ребенка.

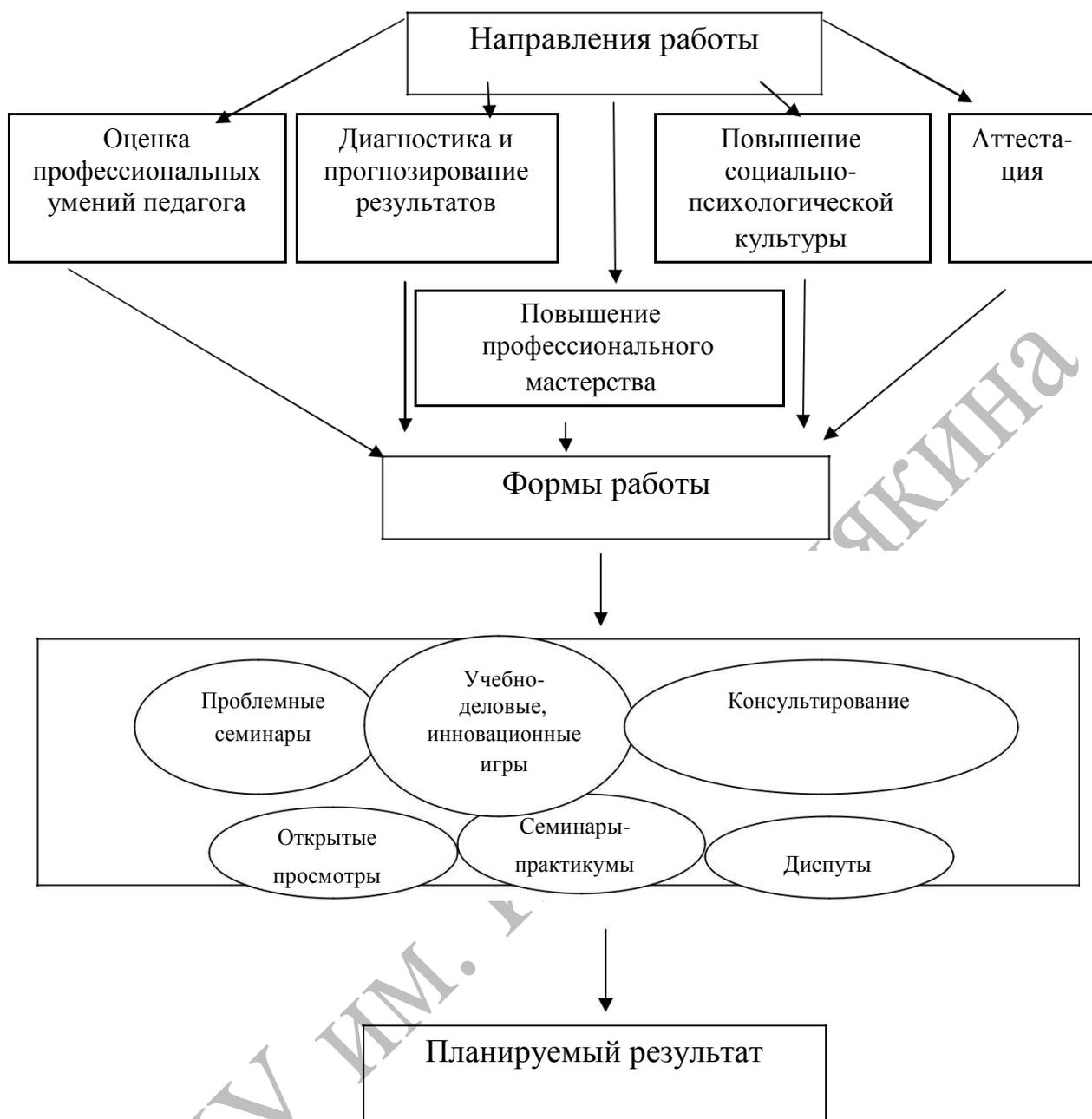
Исходя из этого, педагогический процесс реализации программы и программных требований «Физическая культура – дошкольникам» выстраивался по следующему алгоритму:

- создание условий для проявления положительных эмоций, возбуждение интереса к двигательной деятельности;
- наличие средств и способов достижения поставленной цели;
- обучение языку движений, комментированное выполнение задания постановкой вопроса в позитивной форме;
- применение сформированных способов двигательной деятельности с учетом непосредственных и побочных результатов физического развития ребенка;
- взаимодействия в регуляции физического воспитания, личностного развития ребенка между педагогами и родителями.

Результаты исследования позволили выявить наиболее существенные пути качественного улучшения содержания двигательной деятельности в режиме детского сада, а также установить, что содержание и длительность двигательной активности, предложенной программой и программными требованиями «Физическая культура – дошкольникам» зависят от предшествующей физической нагрузки. Так, в день проведения физкультурного занятия содержание включает подвижную игру и какое-либо физическое упражнение (спортивное или в основном виде движения), длительность которых составляет 25–30 минут. В дни, когда физкультурные занятия не проводятся, в содержание организованных форм работы входят подвижная игра, спортивное упражнение и одно из основных видов движений; длительность составляет 30–35 минут. Контрольные замеры эффективности внедрения программы и программных требований «Физическая культура – дошкольникам» показали, что необходима триада «педагоги дети родители».

С этой целью педагогам дошкольных учреждений были предложены следующие направления: 1) пропаганда здорового образа жизни; 2) в помощь педагогическому процессу; 3) передовой педагогический опыт семейного воспитания; 4) план работы педагогического коллектива; 5) план внешнего и внутреннего контроля; 6) график закаливающих процедур; 7) схема-план методической работы.

В рамках настоящего исследования была разработана структурно-функциональная модель методической работы по внедрению программы программных требований в практику работы дошкольных учреждений, которая призвана быть составляющей процесса взаимосвязи умственного физического воспитания детей дошкольного возраста (рисунок 4).



**Рисунок 4 – Структурно-функциональная модель методической работы**

Внедрение данной модели в практику работы детского сада, предполагало проведение одновременно диагностики по более десяти направлениям, и являлась исходной для развития творческого потенциала дошкольного учреждения.

Это создавало предпосылки для интенсификации работы по физическому и умственному воспитанию в детских садах.

Для чего была создана экспертная система (ЭС), учёта оздоровления детей, которая являлась по- нашему мнению, удобным технологическим средством для проведения диагностики здоровья на основе разработанных

функциональных моделей. База знаний ЭС включала: 1) анализ заболеваемости за учебный год; 2) индекс здоровья; 3) сводный протокол результатов диагностического обследования по Н.Я. Кушнир по итогам года; 4) результаты углубленного осмотра; 5) уровень заболеваемости; 6) распределение детей по группам здоровья.

Собственная структура ЭС предусматривала в процессе взаимосвязи умственного и физического воспитания дошкольников умение детей практическим путём расчленять целостное двигательное действие на составные элементы, выделять среди них наиболее существенное, устанавливать определённую зависимость между ними, что развивает наглядно-образное и логическое мышление.

Экспертная система позволяла также управлять данными, полученными в ходе анализа заболеваемости: а) составлять щадящий режим; б) организовывать индивидуально-дифференцированную работу; в) создавать условия для развивающей среды; г) разрабатывать программу развивающего обучения.

Исследование показало, что в последние годы предприняты серьёзные попытки поиска содержания, форм, методов, структуры организации методической работы в дошкольном учреждении. Стало очевидным, что проблемы обучения и воспитания детей могут быть решены успешно только при условии эффективной реализации современных педагогических технологий и высоком профессиональном уровне руководителей дошкольных учреждений. Дошкольное учреждение имеет свою ярко выраженную специфику педагогического процесса, компонентами которого являются: содержание информационных и коммуникативных носителей, средства, методы, формы взаимодействия воспитателя и воспитуемых.

Вместе с тем, ведущая роль в названном процессе возлагается на педагога, который несет ответственность за формирование личности ребёнка и является объектом и субъектом этого процесса.

Таким образом, сама логика педагогического процесса диктует, что формирование общих и специфичных (для детского сада) структур деятельности осуществляется в условиях, как утверждал Б.Г. Ананьев, и на основе комплексности фундаментальных видов деятельности (познание, труд, общение), рождающих интегративные свойства человека [7].

Необходимо подчеркнуть, что дошкольное учреждение – это подсистема общества, которая несет ответственность перед ним за свою деятельность и выполняет его социальный заказ, и что эта деятельность обуславливается необходимостью повышения роли и значения организационных и управленческих процессов. Данные исследования показали, что, создавая благоприятные условия для организации

умственного и физического воспитания, необходимо обеспечить взаимодействие управляющей и управляемой систем. В этих условиях научная организация методического сопровождения взаимосвязи умственного и физического воспитания работы может осуществляться с позиций централизации и децентрализации управления. При этом децентрализация связана с вариативными, комплексно-целевыми программами, конкретно избранными дошкольным учреждением, которые помогают участникам педагогического процесса осуществлять воспитательно-образовательный процесс на должном уровне. Централизация же направлена на формирование главных целевых установок содержания и технологии деятельности педагогического коллектива в целом и его подструктур на прогнозируемый период.

Правоммерно заметить, что сегодня практически невозможно обеспечить благоприятные условия для плодотворной работы педагогического коллектива дошкольного учреждения без систематического, целенаправленного и научно обоснованного методического руководства. Современные реалии, объективные потребности общества обязывают руководителя гибко и быстро реагировать на запросы постоянно меняющейся социально-экономической ситуации, находить эффективные способы развития дошкольного учреждения.

Проблема организации и управления в дошкольном учреждении актуальна еще и потому, что это комплексный и творческий процесс, в котором осуществляется повышение научно-теоретического и методического уровня квалификации воспитателей, совершенствуется их профессиональное мастерство.

Одна из закономерностей методической работы в дошкольном учреждении – это ее циклический характер в течение календарного года, а также реализация таких функций, как информационно-аналитическая, мотивационно-целевая, планомерно-прогностическая, организационно-исполнительская, контрольно-оценочная, регулятивно-коррекционная.

Этот цикл в ходе организованного исследования начинается с анализа информации, выработки и постановки цели, задач методической работы и их выполнения, контроля и регулирования, сбора информации о реализации цели, постановки новых задач и т. д.

Ориентированность современного дошкольного учреждения на развитие личности ребёнка, на раскрытие его индивидуальных особенностей обуславливала необходимость чётко организованной системы контроля и позволяла планомерно и оперативно управлять воспитательно-образовательным процессом в детском саду, оценивать уровень мастерства каждого педагога и развитие детей.

Чтобы охватить контролем все аспекты дошкольного учреждения, исключить противоречие в оценке одного и того же сотрудника, осуществлялось чёткое распределение обязанностей между руководителями, выделялся круг вопросов, которые контролировала только заведующий, и вопросы, контролируемые заместителем заведующего по основным видам деятельности, медицинской сестрой, врачом, завхозом.

Контроль в дошкольном учреждении в широком смысле этого слова – не только процесс соизмерения (сопоставления) фактически достигнутых результатов с запланированными, но и обучение, инструктирование, предупреждение недостатков, а также обобщение и распространение лучшего педагогического опыта.

Общепризнанно, что классическими критериями контроля являются: целенаправленность; систематичность; гласность; последовательность; всесторонность; дифференцированность; действенность; единство системы контроля всех направлений педагогической работы детского сада, обязательность планирования; обусловленность целей и задач контроля целями и задачами воспитательно-образовательного процесса дошкольного учреждения. В процессе контроля важна не констатация факта, а выявление причин, вызывающих недостатки, и выработка эффективных мер по их устранению.

Согласно распространенной точке зрения, эффективность контроля определяется его успешностью и полезностью. При этом, эффект влияния на коллектив определяет вопрос: вызывают ли у сотрудников применяемые формы и виды контроля положительные стимулы или негативные, стрессовые реакции (демотивация труда)?

В процессе проверки можно получить ответы на следующие вопросы: что есть положительного в работе и где нужна коррекционная работа? Чему необходимо научиться? В чем причина отклонений от намеченных задач? Какое воздействие оказал контроль на принятие решений? Было ли воздействие контроля позитивным или негативным? Какие предложения необходимо сделать для улучшения педагогического процесса? Чей педагогический опыт можно обобщить?

Необходимо также заметить, что при моделировании системы контроля в дошкольном учреждении очень важно предусмотреть разнообразные виды и формы контроля, позволяющие целенаправленно проанализировать деятельность педагогического коллектива в целом каждого педагога в отдельности.

теории и практике дошкольного воспитания сложились два взаимопределяющих вида контроля: внешний и внутренний контроль.

Внешний контроль позволяет корректировать деятельность коллектива в соответствии с ситуацией, организовывать маркетинговое,

социологическое исследование семей микрорайона, прогнозировать развитие дошкольного учреждения.

Внутренний – включает контроль различных аспектов деятельности дошкольного учреждения.

Контроль в дошкольном учреждении организуется и проводится определенной последовательности:

установление фактов, т. е. получение информации о ходе воспитательно-образовательного процесса в дошкольном учреждении целом и в каждой группе отдельно;

критическая оценка, анализ собранного материала;

выработка мероприятий, направленных на улучшение воспитательно-образовательного процесса в дошкольном учреждении целом или в определенной возрастной группе;

обобщение, распространение передового педагогического опыта;

разработка программы развития на прогнозируемый период.

При этом, контрольные мероприятия призваны способствовать устранению отклонений в педагогическом процессе (если есть таковые) и выработке эффективных решений по его улучшению.

Понятие «контроль» (проверка), как вид административной деятельности, выходит за рамки понятия «контролирование». Кроме того, он включает активную диагностическую и коррекционную работу и не является разовой акцией. Это непрерывный процесс, который включает, прежде всего, помощь и регулирование различных аспектов педагогической деятельности.

Эффективный управленческий контроль создается на основе его соединения с процессом стратегического планирования. Он обеспечивает наблюдение за осуществлением стратегических планов таким образом, чтобы можно было определить, насколько хорошо они выполняются, и где необходимо сделать изменения или применить регулирующие меры.

Как видно из определения, контроль имеет меньшее отношение к отдаванию приказов сотрудникам, и большее – к процедуре оценки успешности выполнения намеченных организацией планов и удовлетворения потребностей внутренней и внешней среды.

Однако функцию контроля в педагогическом процессе дошкольного учреждения следует понимать как вид управленческой деятельности, благодаря которой можно эффективно организовывать педагогический процесс на должном уровне, сравнивая показатели ее деятельности с установленными стандартами (планами). Важную роль в организации контроля играют правильно выбранные методы контроля. Наблюдение за деятельностью педагога и детей является основным методом контроля. В процессе наблюдения фиксируются и оцениваются приемы и методы

работы воспитателя, реакция детей, ведется хронометраж и т. п. Процесс контроля как управленческая функция должен приводить к созданию определенной плановой системы его регистрации. В методической литературе приводятся различные формы фиксации наблюдений за педагогическим процессом, но единым моментом в этом многообразии оставалась запись следующего содержания: фамилия, имя воспитателя, цель наблюдения. Форма записи могла регистрироваться как текстовая; графическая; табличная; схематичная. В рамках настоящего исследования использовались следующие *виды внутреннего контроля*:

– *тематический* – предусматривал изучение состояния работы в дошкольном учреждении по организации взаимосвязи умственного и физического воспитания, согласно разделам действующей программы. Данный вид контроля был направлен на изучение организации взаимосвязи умственного и физического воспитания в каждой возрастной группе детского сада и выработку рекомендаций. Он позволял глубже вникнуть в суть изучаемого вопроса, объективно оценить, выявить резервы, наметить пути их использования. В то же время тематический анализ носил организационный характер и являлся инструментарием для изучения системы работы воспитателя в данной области. В ходе проверки устанавливалось, владеет ли воспитатель методикой работы с детьми отдельного возраста, правильно ли использует физическое оборудование, наблюдается ли в работе с детьми дифференцированный подход при формировании у них двигательных навыков, соответствует ли уровень знаний детей программным требованиям и т. п.;

– *фронтальный* – помогал установить преимущество методов педагогического воздействия, согласованность в работе педагогов между собой, с детьми, помощником воспитателя, родителями, в организации взаимосвязи умственного и физического воспитания, выявить положительное и недостатки в работе каждого, помочь скоординировать работу педагогического коллектива;

– *оперативный* (экспресс-диагностика, предупредительный, выборочный) – был направлен на ежедневное выявление основных показателей, характеризующих формирование двигательных навыков и навыков умственной деятельности в процессе физического воспитания, на вскрытие причин несоответствия форм, методов организации обучения, активизации умственной деятельности в процессе физического воспитания, а также одновременную выработку рекомендаций по устранению этих причин;

– *обзорный* – давал представление о работе педагогического коллектива по диагностике уровня умственного и физического развития детей, системе планирования работы воспитателем по совершенствованию

моторики и развитию познавательных процессов у детей, оценке условий, созданных в группе, содержанию работы с родителями;

– *итоговый* – проводился после завершения определенного этапа работы (усвоение детьми программного материала за первый квартал, полугодие, за месяц и т. п.). Его целью являлся анализ качества организации взаимосвязи умственного и физического воспитания в дошкольном учреждении в целом и частности. Методами итогового контроля являлись: собеседование с детьми и сотрудниками, анкетирование, диагностика.

Контроль осуществлялся поэтапно: 1) сбор информации; 2) анализ изучения процесса взаимосвязи умственного и физического воспитания; 3) разработка плана контроля за осуществлением процесса взаимосвязи умственного и физического воспитания (цель, содержание) для каждой группы и персонала в отдельности на текущий год; 4) стендовая информация о проведении контроля (график контроля на текущий месяц); 5) организация контроля согласно составленному графику; 6) информация о результатах контроля (на педсоветах, планёрках, совещаниях при заведующей и т. п.); 7) выработка рекомендаций по результатам контроля.

Все это предполагало фиксировать контрольную диагностику оперативно разработать коррекционную программу. Функция контроля не являлась конечным пунктом всего хода организованного исследования. Информация, полученная в процессе контроля, использовалась на этапе организации и мотивации сотрудников констатирующего, формирующего

контрольного эксперимента. Результаты проведенной работы показали, что для коррекции организации занятий необходима экспертная оценка деятельности каждого педагога, которая поможет выявить «сильные» и «слабые» стороны реализации программы и программных требований

практику. Анализ результатов исследования по эффективности внедрения программы и программных требований в педагогический процесс детского сада показал: 1) при формировании двигательного навыка у детей дошкольного возраста имеется ярко выраженная возрастная специфика; 2) в процессе руководства двигательной активностью детей значительное место должно отводиться показу разнообразных движений с физкультурными и нестандартными пособиями, учитывающие индивидуальные проявления ребенка; 3) для эффективного управления процессом двигательной деятельности необходимо, чтобы на занятиях по физической культуре имели место экспромты, сюрпризы, занятия проводились

свободной, естественной форме, без насилия; 4) целеполагающие основы оздоровительного, воспитательного, образовательного направления программы и программных требований «Физическая культура – дошкольникам» качественно улучшают физическое развитие и физическое состояние ребенка; 5) содержание компонентов по физической культуре, проводимых согласно программным

требованиям, предусматривает использование упражнений преимущественно динамического характера, направленных на развитие различных групп мышц, а также упражнений, требующих высокой координации движений.

Возможность реализации и эффективность внедрения программы и программных требований « Физическая культура – дошкольникам» в систему физического воспитания определяется следующими основными условиями: наличием материально-технической базы, соответствующей гигиеническим и дидактическим требованиям, предъявляемым к организации физкультурно-оздоровительной работы в дошкольных учреждениях; учетом дифференцированной нагрузки для мальчиков и девочек; созданием новых форм организации интегрирования процесса физической подготовки и интеллектуального развития детей дошкольного возраста; многомерный дискриминантный анализ организации умственного и физического воспитания в практике работы дошкольных учреждений, ориентированный на развитие психофизиологических особенностей личности дошкольника; использованием в практике работы детских садов наряду с традиционной других моделей умственного и физического воспитания, имеющих ярко выраженную гуманистическую направленность.

## ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

Развитие теории и практики умственного и физического воспитания в истории послевоенного периода осуществлялось с различной степенью централизации и демократизации дошкольного воспитания.

На протяжении ряда лет система дошкольного воспитания находилась в состоянии, характеризуемом максимальной централизацией управления, которое было сосредоточено в руках государственных учреждений.

Это положение в полной мере соответствовало административно-командному стилю руководства всеми видами деятельности, протекающими в условиях детского сада, и логически вытекало из него.

Отличительной чертой проведенного исследования является переход от коллективно дисциплинарной модели к личностно ориентированной модели умственного и физического воспитания дошкольников, признание ребенка равноправным субъектом воспитательно-образовательного процесса.

Для процессуальных основ умственного и физического воспитания создавалась единая воспитательно-образовательная политика, направленная на личность дошкольника, и определяемая не только целями и содержанием дошкольного воспитания, но и его воспитательно-образовательными задачами, как их конкретизированным выражением.

Многими исследователями проблемы умственного и физического воспитания замечено, что здоровье ребенка определяется комплексом факторов, характеризующих морфофункциональное развитие, физический статус ребенка, уровень адаптации к окружающей среде, сопротивляемость организма вредным факторам, дееспособность.

Поэтому важная роль в успешном коррекционно-оздоровительном подходе принадлежит созданию таких организационно-педагогических условий, при которых эффект взаимосвязи умственного и физического воспитания способствует общему развитию личности дошкольника. При этом вся система оздоровления детей должна быть в своей основе направлена на улучшение психо-эмоционального благополучия, физического здоровья.

В таком случае обеспечение благоприятных условий, сопутствующих дееспособности и выносливости организма предусматривают для каждого ребенка свою, индивидуальную зону развития. Необходимым условием сознательного выполнения ребенком двигательных действий, сознательного овладения ими является познавательный интерес, который проявляется в эмоциональном отношении ребенка к умственному и физическому воспитанию. Познавательный интерес является одним из постоянно сильнодействующих мотивов детской деятельности.

Для дошкольников характерным является наличие целого ряда мотивов, которые мы позволили себе классифицировать, как генетические (обуславливают действие по подобию окружающих ребенка людей); коммуникативные (формируют ответственность перед детским коллективом, втягивают ребенка в решение проблем, возникающих в его среде); альтруистские (создают желание действовать для других); этические (основаны на чувстве ответственности); аффилиации (формируют стремление у дошкольников оказывать помощь сверстникам).

При этом важно выделить существенные факторы, которые можно рассматривать в качестве условий реализации взаимосвязи умственного и физического воспитания: а) интегративный процесс физической подготовки и умственного развития детей дошкольного возраста осуществляется в направлении стимулирования активности, организации их практической деятельности и общения; б) формирование потребностно-мотивационной, интеллектуально-познавательной, поведенческо-волевой сферы представляет собой процесс сочетания, взаимодействия двух векторов (физического и умственного) развития гармоничной личности, когда

качестве основополагающего выступает сознательное выполнение ребенком двигательных действий, сознательное овладение ими; в) решающим фактором в развитии движений детей, является обучение в активной действенной форме при ведущей роли сознания.

Возможность практической реализации и эффективности внедрения программы и программных требований «Физическая культура – дошкольникам» в процесс физического воспитания определяется следующими основными условиями: а) направленностью педагогического процесса на создание условий для наиболее полной реализации педагогом своих личностных, профессиональных качеств; б) ориентацией деятельности воспитателя на личность ребенка; в) использованием в воспитательно-образовательной работе дошкольных учреждений педагогических технологий, в которых заложены на основе принципов фасцинации, синкретичности, творческой направленности интегрированные процессы.

С целью изучения взаимосвязи умственного и физического воспитания детей в дошкольных учреждениях нами была проанализирована деятельность дошкольных учреждений. Сравнительный анализ полученных материалов позволили выявить механизмы модернизации этой связи на каждом возрастном этапе обучения и выявить ее параметры: содержательный и позиционно-оценочный. Выделенные параметры имеют, как показало исследование, собственное содержание и структуры. Характерным в их содержании является направленность к поиску наиболее эффективных принципов отбора и критериев содержания дошкольных знаний. Структурными компонентами параметров выступают: воспитатель – основной носитель цели

и организации взаимосвязи умственного и физического воспитания; ребенок – как объект и субъект педагогического процесса, представляющий собой развивающуюся личность в соответствии с воспитательно-образовательными целями. Эффективность организации процесса интеграции умственного и физического воспитания во многом определяется объемом, содержанием познавательного материала, профессиональными умениями педагога, уровнем развития познавательной сферы ребенка.

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы позволил подтвердить: важнейшим фактором, характеризующим эффективность физического воспитания в детском саду, является двигательная активность, воздействие которой на организм ребенка способствует его полноценному психофизиологическому развитию.

При этом внедрение в педагогический процесс образовательной технологии с присущим ей игровым компонентом обеспечивает положительную динамику взаимосвязи умственного и физического воспитания.

целом результаты сравнительного, коррекционного, таксономического анализа показывают, что взаимосвязь умственного и физического воспитания успешно осуществляется и приводит к положительным результатам в разностороннем развитии ребенка, если: а) взаимосвязь умственного и физического воспитания осуществляется на основе принципа их единения; б) физическое воспитание обеспечивает упорядоченное формирование и совершенствование двигательных умений и навыков наряду с оптимизацией развития познавательной сферы ребенка; в) освоение представлений и понятий об окружающем мире и сочетание их с движениями будет способствовать осознанному выполнению физических и умственных действий; г) реализация потенциальных возможностей развития моторики дошкольников осуществляется в аспектах развивающего обучения, которое обеспечивает не только передачу готовых знаний, но и способствует активизации их умственной деятельности; д) активизация умственной деятельности осуществляется на основе определенного двигательного опыта, ориентировочной деятельности и ярких эмоциональных переживаний; е) решающим фактором в развитии движений детей будет являться обучение в активной действенной форме и при ведущей роли сознания; ж) обучение осуществляется путем соответствующих возрастным особенностям детей форм и методов педагогической работы с широким использованием современных педагогических технологий.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема взаимосвязи умственного и физического воспитания детей дошкольного возраста во все исторические периоды развития человеческого общества имела архиважное значение.

Каждый народ стремился воспитать подрастающее поколение, начиная с дошкольного возраста разумным, физически здоровым и духовно богатым. Создатели теории умственного и физического воспитания дошкольников, известные западноевропейские (Т. Мор, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Гутс-Мутс, Ф. Фребель, М. Монтессори, Э. Торндайк, Ж. Пиаже), русские (И.И. Бецкой, В.Ф. Одоевский, К.Д. Ушинский, А.П. Усова, Н.И. Пирогов, И.М. Сеченов, Е.А. Покровский, А.В. Запорожец, Н.Н. Поддьяков, Л.С. Выготский, П.Ф. Лесгафт и др.), рекомендовали с раннего детства всесторонне развивать физические и умственные способности, сенсорную культуру ребенка. Они придавали большое значение личному опыту детей в приобретении знаний об окружающей действительности, а также осмыслению этого опыта, развитию мышления и формированию физических качеств.

Выдающиеся ученые в области дошкольной педагогики (А.П. Усова, А.М. Леушина, Е.А. Флерица, В.Ф. Луцевич, Б.М. Маршак

др.), а также известные представители послевоенной педагогики (В.И. Ядэшко, А.И. Воскресенская, М.В. Минкина, О.В. Регель и др.) справедливо считали, что умственное воспитание, направленное на обеспечение умственного развития, является одной из основных сторон деятельности дошкольных учреждений. Исследованиями Н.Н. Поддьякова было установлено, что умственное воспитание выступает не только как овладение знаниями и способами мыслительной деятельности, но и как формирование определенных качеств личности ребенка. Это позволило ученому сделать заключение о том, что умственное воспитание – это специально организованный педагогический процесс, направленный на формирование у дошкольников системы элементарных знаний и умений, способов умственной деятельности, а также развития способностей детей

потребности в умственной деятельности. Основная цель умственного воспитания – повышение общего уровня развития дошкольника. Умственное же развитие происходит как в процессе его повседневной жизни, общения с взрослыми, игр со сверстниками, так и в процессе систематического обучения на занятиях. Важнейшую роль при этом играет систематически осуществляемый на занятиях процесс умственного воспитания.

На протяжении истории развития теории и практики умственного воспитания изучались закономерности восприятия, ощущений (Н.Н. Поддьяков), которые определяли разработку содержания и методов

умственного воспитания, исследовалось умственное развитие в процессе обучения и воспитания (Л.С. Выготский), разрабатывались вопросы психологического возрастного развития детей (Л.С. Выготский),

практику работы детских садов вводилось систематическое обучение на занятиях (А.П. Усова). Но анализ программы знаний дошкольников 50-х – 60-х гг. показал, что она по-прежнему сохраняла перечень фактов без должного содержания их связей, что не позволяло воспитателям определить конкретную систему знаний, которые должен усвоить дошкольник.

Со второй половины 60-х гг. дошкольное воспитание претерпело коренные изменения. После выхода в свет Закона «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (24 декабря 1958 года) от первого звена ее – дошкольного воспитания – потребовалась более глубокая и разносторонняя подготовка детей к школе. Педагогическая наука о воспитании и обучении детей до школы в этот период своего развития достигла больших успехов. Наряду с расширением сети дошкольных учреждений, происходит обогащение теории и практики умственного воспитания, активизируются исследования области физического воспитания, но по-прежнему вопрос о научно-методическом подходе к организации взаимосвязи умственного и физического воспитания остается «открытым».

Важно подчеркнуть, что, в силу различных исторических и социальных причин неоднократно предпринимались попытки определить содержание, формы, методы умственного и физического воспитания дошкольников. И проблема взаимосвязи умственного и физического воспитания дошкольников в разных аспектах изучалась физиологами, педагогами, психологами, но она рассматривалась по ходу изложения других проблем, и исследователи затрагивали лишь отдельные стороны этого процесса. Основное внимание уделялось тем требованиям, которые предъявляла к детскому саду начальная школа. При таком подходе весьма трудно было не только дифференцировать специфичные для дошкольного возраста формы, методы обучения, но и определить педагогические условия для организации этой связи. Эта линия особенно четко прослеживается в анализируемых документах данного исторического периода.

Общая парадигма системы дошкольного воспитания, общие психолого-педагогические принципы, которые лежали в её основе, самым существенным образом влияли на цели, задачи, формы, содержание, средства, методы умственного и физического воспитания детей до школы.

В контексте сказанного необходимо отметить, что одной из важнейших задач детского сада периода 1945–1970 гг. считалась подготовка детей к школе, которая осуществлялась во всей воспитательно-образовательной работе дошкольных учреждений. С учетом научной

разработанности методических основ подготовки детей к школе, можно обозначить основные этапы решения проблемы умственного воспитания в педагогической практике дошкольных учреждений Белоруссии:

а) 1945–1948 г.г. под влиянием «свободного воспитания» реализация задач умственного воспитания осуществляется с помощью создания определенных условий и косвенных методов руководства;

б) 1949–1958 г.г. – признается ведущая роль воспитателя в умственном воспитании и развитии ребенка-дошкольника, разрабатывается дидактика детского сада, для реализации задач умственного воспитания предлагаются разнообразные формы и методы;

в) 1959–1963 гг. – возрастает роль организационного обучения, основным средством умственной воспитания признается родной язык, устанавливаются, преемственные связи между яслями-садами-школой-общественностью;

г) 1964–1970 гг. – особое место отводится подготовке ребенка к обучению в школе, в содержание умственного воспитания вводится белорусский фольклор, на научной основе разрабатываются методологические положения по обучению дошкольников белорусскому языку, основным фактором умственного воспитания признается окружающая действительность.

Но вместе с тем проблема умственного воспитания в эти годы не решается системно. Преимущественно разрабатываются вопросы содержания познавательной деятельности и лишь косвенно – проблема формирования у дошкольников приемов познавательной деятельности. Затруднения в решении этой проблемы на практике были вызваны и тем, что в «Руководстве для воспитателя детского сада» вопросы умственного воспитания освещались лишь в разделах «Задачи и содержание работы детского сада», а научно-методическое решение этого вопроса в данном документе не было прописано. Поэтому очень остро стоял вопрос о создании системы умственного воспитания и необходимости выделения во всех программно-методических документах умственного воспитания в самостоятельное направление воспитательно-образовательной работы дошкольного учреждения.

Исходным же моментом в разработке теории и практики взаимосвязи умственного и физического воспитания дошкольников, являлась постановка решения, прежде всего, ключевых теоретических вопросов, таких как: 1) о взаимосвязи умственной и физической деятельности; 2) роли мыслительных процессов в регуляции движений; 3) формировании двигательного навыка в процессе умственной деятельности; 4) создании благоприятных условий для реализации возможностей детского развития; 5) построении системы знаний в соответствии с возможностями мыслительной деятельности детей; 6) разработке содержания и методов взаимосвязи умственного и физического воспитания, которые бы обеспечивали не только формирование полноценного процесса развития

ребенка, но и предполагали творческую инициативу воспитателя в организации данного процесса.

Большой научный интерес для разработки содержания взаимосвязи умственного и физического воспитания имели данные исследований Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, Н.Н. Поддьякова, А.А. Люблинской, Д.Б. Эльконина и других ученых-психологов, изучавших особенности и закономерности психического развития детей.

Как показывает анализ фактического материала, в конце 60-х гг. педагогическая наука и практика перешли к обновленному, усовершенствованному содержанию, изменению форм и методов умственного и физического воспитания детей до школы. Умственное воспитание было направлено на развитие различных сторон психической деятельности ребенка, мотивов его деятельности, и собственно познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления). Поэтому и совершенствование содержания форм, методов умственного воспитания зависело не только от того, как будут формироваться у детей знания об окружающих их предметах и явлениях, но и от того, как будут формироваться общие способы познавательной деятельности (умение анализировать, сравнивать, обобщать), а также мотивы их поведения, отношение к этой деятельности.

Развитие содержания, форм, методов физического воспитания было связано с реализацией основной задачи – укрепление здоровья дошкольников. Поставленный акцент на занятия как организационную форму обучения требовал соблюдения жесткой структуры занятий (вводная часть, основная, заключительная) и регламента в его проведении.

Исследования целого ряда авторов (Н.А. Метлов, Л.И. Михайлова, Д.Б. Хухлаева, А.И. Быкова, Е.Г. Леви-Гориневская, М.Ю. Кистяковская, Н.Т. Терехова, Т.И. Осокина и др.) показывали, что выработанные в раннем возрасте основные двигательные навыки благоприятно сказываются на дальнейшем развитии ребенка. В процессе занятий физической культурой у детей воспитываются волевые качества, смелость и решительность, повышается интерес к занятиям физической культурой, что, в свою очередь, содействует активизации двигательной деятельности.

Но вместе с тем, особую актуальность приобретала в эти годы и проблема психофизиологического развития дошкольников, поиск форм развивающего обучения, комплексный подход к воспитанию детей в детском саду. Об этом говорят исследования В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, А.В. Запорожца, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, А.П. Усовой, А.М. Леушиной, Т.С. Комаровой, Н.Н. Поддьякова, М.Ю. Кистяковской, Т.И. Осокиной, Е.А. Тимофеевой, в которых показано дальнейшее совершенствование занятий как формы организации процесса умственного и физического воспитания дошкольников. Определенное значение в практике детских садов имел и сам факт выбора форм и методов обучения на занятиях.

Изучение проблемы взаимосвязи умственного и физического воспитания дошкольников непосредственно связано с рассмотрением основных тенденций развития системы дошкольного воспитания, ими являлись:

– демократизация в плане преодоления формализма в оценке деятельности воспитателя и ребенка; разработки новых форм организации воспитания и обучения детей, обеспечивающих оптимальные условия для укрепления здоровья и эмоционального благополучия детей, с учетом их индивидуальных и возрастных особенностей; нацеленности воспитания дошкольников на развитие познавательных, художественных способностей, творческого потенциала личности; предоставления воспитателю права выбора вариантов форм, методов работы с детьми, наиболее соответствующих конкретным условиям работы детского сада, составу детей данной группы и обеспечивающих на выходе преемственность с программой первого класса;

– гуманизация посредством реализации педагога дошкольного учреждения как гуманной, духовной и творческой личности; переход от фронтальных занятий к вариативным технологиям обучения; изменения организации предметной среды и жизненного пространства с целью обеспечения сводной самостоятельной деятельности в соответствии со склонностями детей; ориентации на личное своеобразие каждого ребенка;

– проградентность посредством создания гибкой многофункциональной, разнотипной системы государственных, общественно-кооперативных, частных учреждений для детей раннего и дошкольного возраста, учитывающих растущие запросы общества семьи в воспитании и обучении дошкольников;

– стандартизация через включение проблемы качества образования в число главных задач дошкольного воспитания, что позволит учитывать такие компоненты как: принципы и критерии отбора учебного материала по умственному и физическому воспитанию; дидактические основы конструирования разных видов детской деятельности; осуществление контроля за эффективностью педагогического процесса дошкольного учреждения; оценка уровня профессиональной компетентности педагога достижений дошкольников в учебном процессе детского сада.

– креативность в плане построения развивающей среды с целью формирования личности. Основными условиями креативности являются: разработка инновационных форм, методов воспитания и обучения дошкольников и их оригинальное сочетание; эффективное применение существующего педагогического опыта в новых условиях; способность преобразовывать методические рекомендации, теоретические выкладки в конкретные педагогические действия, что послужит условиями и возможностью для развития познавательной сферы, творческих способностей, самоактуализации дошкольников.

Следует признать, что наиболее действенными аспектами в разработке проблемы взаимосвязи умственного и физического воспитания, исследуемого периода являлись:

разработка основных принципов отбора и систематизации дошкольных знаний (А.П. Усова, А.М. Леушина, Е.И. Радина, С.Н. Николаева, Н.П. Сакулина и др.);

активизация исследований по проблеме развития процессов восприятия и формирования понятийного мышления детей до школы (А.В. Запорожец, Л.А. Венгер, А.А. Люблинская, Г.И. Минская, И.С. Якиманская и др.);

3) развитие проблемы о роли умственной деятельности в процессе физического упражнения дошкольников (Э.С. Вильчевская, А.В. Запорожец, А.В. Кенеман, Г.П. Лескова, Н.В. Потехина, Э.Я. Степаненкова, Д.В. Хухлаева др.);

– изучение педагогических условий для успешного формирования двигательных навыков ориентировочно-исследовательской деятельности на всех возрастных этапах дошкольного детства (А.В. Запорожец);

4) введение в 1951 году обучения на занятиях как одного из средств подготовки ребенка к школе (А.П. Усова).

Система дошкольного воспитания имеет сложный механизм и включает в себя структурные образования различной степени важности. Поэтому в сложившихся социально-экономических, исторических условиях необходимо было выделить то ключевое звено, в котором бы в максимальной степени были сконцентрированы проблемы дошкольного воспитания. Ими являлись: 1) детский сад, который требовал создания гибкого режима укрепления материально-технической базы, подготовки квалифицированных кадров; 2) воспитатель – главный субъект воспитательного процесса в дошкольном саду; 3) личность ребенка с учетом его возрастных и индивидуальных особенностей; 4) тандем – детский сад – школа – семья.

В этой связи исключительно большое значение приобретало глубокое изучение индивидуальных особенностей дошкольников, их интересов, склонностей, а также условий домашнего воспитания.

Важным для исследования являлось, что реализация принципа единения в организации умственного и физического воспитания дошкольников требовала соблюдения таких условий в организации умственного и физического воспитания, в которых присутствовали бы такие составляющие: а) обязательное обучение в форме организованного занятия; б) совместная свободная деятельность взрослого и ребенка; в) свободная самостоятельная деятельность самих детей.

Исследование установило, что эффективность взаимосвязи умственного и физического воспитания зависит от того, какой механизм положен в основу формирования умственной деятельности в процессе физического воспитания. В нашем случае, механизмом взаимосвязи

умственного и физического воспитания будет являться алгоритм этой связи (предъявление информации, нацеливание на предстоящую деятельность; изучение познавательного материала, создание ситуаций; имитация осваиваемых движений; опора педагога на сознательное выполнение движений в ускоренном темпе; обучение детей свободно пользоваться физическими упражнениями самостоятельно; формирование умений действовать в соответствии с правилами, слушать и последовательно выполнять указания взрослого, а так же наличие навыков самооценки), опосредованный процессуальной структурой содержательного и позиционно-оценочного параметров. Данный механизм имеет объективный характер. Он проявляется всегда при формировании умственных действий (анализ, сравнение, обобщение, умозаключение, классификация), познавательных процессов в ходе физического воспитания. Главная особенность механизма взаимосвязи умственного и физического воспитания заключается в его «подвижности» и отсутствии принципа взаимозаменяемости. Это значит, что каждый компонент механизма важен и не может быть ни исключен, ни заменен другим, но может перемещаться в зависимости от уровня обучаемости детей и степени сформированности двигательного навыка. Содержательный и позиционно-оценочный параметры взаимосвязи умственного и физического воспитания характеризуют, прежде всего, определенный цикл взаимодействия педагогов и воспитанников.

Наше исследование не исчерпывает всех аспектов рассматриваемой проблемы. В развитии проблемы взаимосвязи умственного и физического воспитания большое значение имеют такие вопросы как: построение системы взаимосвязи умственного и физического воспитания дошкольников; определение основных принципов отбора и систематизации знаний детей в данной области; разработка такого содержания развивающей среды в дошкольном учреждении, которая позволила бы обеспечить наиболее благоприятные условия для интенсивного развития таких познавательных способностей ребенка как синтетическое восприятие пространства и времени, развитие наглядно-образного мышления и творческого воображения; создание оптимальных условий для укрепления здоровья и эмоционального благополучия детей; разработка вопросов связанных с обеспечением преемственности между семейным и общественным воспитанием в области умственного и физического воспитания дошкольников; организация здоровьесберегающей системы дошкольного учреждения направленной на взаимосвязь моторного и психического развития, на комплексное изучение личности ребенка в онтогенезе, включая основные признаки физического и психического статуса.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

Аб адукацыі ў Беларускай ССР: Закон БССР // Наст. газета. – 1990. – 1 снеж. – С. 2.

Канвенцыя аб правах дзіцяці // Пачатковая школа. – 1992. – № 1. – С.3–5.

Канцэпцыя нацыянальнай пачатковай школы // Пачатковая школа. – 1992. – № 2. – С. 5–8.

Концепция развития дошкольного воспитания в БССР. – Минск: ИВЦ МНО БССР, 1990. – 34 с.

Палажэнне аб дзіцячай дашкольнай установе. – Минск: ИВЦ МНО БССР, 1993. – 11 с.

Аб выхаванні дашкольніка: 3 вопыту работы дашкольных устаноў Беларускай ССР. – М.: Педагогика, 1954. – 86 с.

Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Л.: [б.и.], 1984. – 103 с.

Антология педагогической мысли Белорусской ССР. – М.: Педагогика, 1986. – 461 с.

Андреева, Е.Г. Создание советской системы общественного дошкольного воспитания Белоруссии: (1917–1920 г.г.) / Е.Г. Андреева. – Минск: МГПИ им. А.М. Горького, 1987. – 83 с.

Андреева, Е.Г. Некоторые вопросы развития дошкольной педагогики в Белоруссии / Е.Г. Андреева // Педагогика и психология. Вопросы истории школы и педагогики в БССР. – Вып. 9. – Минск: Народная асвета, 1976. – 43 с.

Андреева, Е.Г. История дошкольного воспитания в Белорусской ССР: (1921–1930 г.г.). / Е.Г. Андреева. – Минск: МГПИ им. А.М. Горького, 1987. – 83 с.

Андреева, Е.Г. Гуманистические идеи первоначального воспитания детей в дореволюционной Белоруссии / Е.Г. Андреева. – Минск: МГПИ им. А.М. Горького, 1985. – 95 с.

Андреева, Е.Г. Педагог и общественный деятель / Е.Г. Андреева  
Полымя. – 1982. – № 7. – С. 133–142.

14. Андреева Е.Г. Традыцы і праблемы / Е.Г. Андреева, Л. Лыч // Нар. асвета. – 1992. – № 64. – С. 8.

15. Андреева, Е.Г. Нацыянальная асвета: Традыцы і праблемы  
Е.Г. Андреева, Л. Лыч // Настаўніцкая газета. – 1992. – № 64. – С. 1–2.

Андреева, Е.Г. Развитие советской системы общественного дошкольного воспитания в Белорусской ССР: (1931–1941 г.г.)  
Е.Г. Андреева. – Минск: МГПИ им. А.М. Горького, 1986. – 103 с.

Андреева, Е.Г. Навучанне ў дзіцячым садзе 5–6-годак родной беларускай мове сродкамі дыдактычнай гульні / Е.Г. Андреева. – Минск: МГПИ им. А.М. Горького, 1989. – 79 с.

18. Андреева, Е.Г. Проблема захавання нацыянальных традыцый у агульнаадукацыйнай школе у 30-х г.г. / Е.Г. Андреева // Адукацыя і выхаванне. – 1997. – № 6. – С. 90.

Асвета і педагагічная думка Беларусі са старажытных часоў да 1917 г. – Минск: Нар. асвета, 1985. – 463 с.

Аркин, Е.А. Ребенок в дошкольные годы / Е.А. Аркин. – М. Просвещение, 1968. – 445 с.

Аркин, Е.А. Дошкольный возраст / Е.А. Аркин. – М., 1929. – 336 с.

22. Аркин, Е.А. О физическом и умственном развитии ребенка Е.А. Аркин // Семья и школа. – 1947. – № 6. – С. 16–20.

Антология педагогической мысли России второй половины XIX начала XX в. – М., 1990. – С. 408–410.

Бауэр, В.Э. Организационно-правовая и педагогическая деятельность Центра развития ребенка на примере дидактической системы М. Монтессори / В.Э. Бауэр. – М.: АРКТИ, 2002. – 103 с.

25. Борзаковский, П.К. Императрица Вторая Великая П.К. Борзаковский. М.: Панорама, 1991. – 48с.

Блехер, Ф.Н. Дидактические игры и дидактические материалы: (число, величина, форма, пространство и время): для воспитателей дошкольных учреждений / Ф.Н. Блехер. – М.: Учпедгиз, 1948. – 160 с.

Блехер, Ф.Н. Дидактический материал в детском советском саду Ф.П. Блехер // Всероссийская научная конференция по дошкольному воспитанию: тез. докл. – 1948. – С. 51–55.

Блехер, Ф.Н. Счет и число в детском саду: метод. письмо НКПСФСР / Ф.Н. Блехер. М.: Учпедгиз, 1945. – 27 с.

29. Бондаренко, Е.А. О психическом развитии ребенка Е.А. Бондаренко. – Минск: Нар. асвета, 1947. – 125 с.

Борисова, З.Н. Методологические и теоретические проблемы дошкольного воспитания в трудах Н.К. Крупской и претворение их в современной дошкольной педагогике: автореф. дис. ... д-ра пед. наук З.Н. Борисова. – Киев, 1985. – 9 с.

Булгаков, В. Работы по дошкольному воспитанию: Выставка на Всерос. научн. конф. по дошк. воспитанию / В. Булгаков // Дошк. воспитание. – 1948. – № 6. – 33–42.

32. Брунер, Дж. Исследование развития познавательной деятельности / Дж. Брунер. – М.: Просвещение, 1971. – 30 с.

33. Блонский, П.П. Избранные психологические произведения П.П. Блонский. – М.: Просвещение, 1964. – 285 с.

Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.

35. Божович, Л.И. Психологические вопросы готовности ребенка к школьному обучению: Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / Л.И. Божович; под ред. Л.Н. Леонтьева. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. – С. 122–133.

Борисова, З.Н. Дежурства в детском саду как средство воспитания ответственности у детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук / З.Н. Борисова. – Л.: [б. и.], 1953. – 17 с.

Бондаренко, Л. Воспитание самостоятельности мышления у детей подготовительной группы с помощью словесных дидактических игр / Л. Бондаренко // Дошк. воспитание. – 1970. – № 9. – С. 11–15.

38. Борисова, Н.А. Умственное и физическое воспитание детей / П.А. Борисова // Педагогика семейного воспитания. – М., 1961. – 15–23.

Богданович, М. Собр. соч.: в 2 т. / М. Богданович. Минск: [б. и.], 1968.

Буре, Р. Детский сад: некоторые проблемы гуманизации педагогического процесса / Р. Буре // Дошк. воспитание. – 1994. – № 3. – 33.

Васильева, А.И. Развитие наблюдений у детей старшего дошкольного возраста: (На материале ознакомления с природой): автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.И. Васильева. – Минск: [б. и.], 1972. – 19 с.

42. Васильева, А.И. Учите детей наблюдать природу / А.И. Васильева. – Минск: Нар. асвета, 1972. – 125 с.

Васильева, А.И. Совершенствование обучения в детском саду / А.И. Васильева. – Минск: Нар. асвета, 1980. – 93 с.

Валлон, А. От действия к мысли / А. Валлон. – М.: Просвещение, 1956. – 124 с.

Вавилова, Е.Н. Укрепляйте здоровье детей / Е.Н. Вавилова. – М.: Просвещение, 1986. – 128 с.

46. Венгер, Л.А. Домашняя школа мышления / Л.А. Венгер, А.М. Венгер. М.: Просвещение, 1985. – 80 с.

47. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста / Л.А. Венгер [и др.]. – М.: Просвещение, 1985. – 125 с.

Венгер, Л.А. Восприятие и обучение / Л.А. Венгер. – М.: Просвещение, 1969. – 340 с.

Венгер, Л.А. Об умственном развитии детей дошкольного возраста / Л.А. Венгер // Дошк. воспитание. – 1972. – № 1. – С. 45–46.

Вертгеймер, М. Продуктивное мышление / М. Вертгеймер. – М.: Просвещение, 1987. – С. 270–296.

51. Веракса, Н.Е. Противоречивые проблемные ситуации в мышлении дошкольников / Н.Е. Веракса // Воспитание, обучение и психическое развитие: тез. науч. сообщений совет. психологов к 6 Всесоюзному съезду об-ва психологов СССР: [в 2 ч.]. – М.: Наука, 1993. – Ч. 1. – С. 28–29.

52. Виноградова, Н.И. Дошкольное воспитание в 4-й сталинской пятилетке / Н.И. Виноградова // Дошк. воспитание. – 1946. – № 9. – 1–5.

Водзинский, Д.И. Краткие очерки становления и развития советской педагогической науки / Д.И. Водзинский. – Минск: Нар. асвета, 1991. – 142 с.

Водовозова, Е.Н. Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания до школьного возраста / Е.Н. Водовозова. – СПб.: [б. и.], 1913. – 205 с.

Водовозова, Е.Н. На заре жизни: [в 2т.] / Е.Н. Водовозова. – М.: Гослитиздат, 1964. – Т. 1. – 527 с.

56. Волкова, Е.И. Развитие системы дошкольного воспитания в период построения социализма в СССР / Е.И. Волкова, В. Реутова // Дошк. воспитание. – 1977. – № 10. – С. 45–50.

57. Волкова, Е.И. Воспитатели детских садов о своей работе / Е.И. Волкова. – М.: Учпедгиз, 1948. – С. 431.

Волкова, Е.И. Дошкольное воспитание в годы сталинских пятилеток / Е.И. Волкова. – М.: Учпедгиз, 1952. – С. 21–30.

Волкова, Е.И. Итоги работы по дошкольному воспитанию за 1946 год / Е.И. Волкова // Дошк. воспитание. – 1947. – № 7 – С. 9–21.

Волкова, Е.И. 30 лет дошкольному воспитанию / Е.И. Волкова // Дошк. воспитание в РСФСР // Труды Всероссийской научной конференции по дошкольному воспитанию. – М.: [б. и.], 1949. – С. 13–30.

Волкова, Е.И. Состояние и дальнейшие задачи дошкольного воспитания в РСФСР / Е.И. Волкова // Дошк. воспитание. – 1949. – № 11. – С. 1–11.

Всероссийская научная конференция по дошкольному воспитанию: тез. докл. / МП РСФСР; АПН РСФСР. – М.: [б. и.], 1948. – 67 с.

Всесоюзный съезд работников народного образования. – М.: Просвещение, 1989. – 45 с.

Всероссийский форум работников народного образования // Дошк. образование. – 1989. – № 4. – С. 11.

65. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 429 с.

Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение. – 1984. – Т. 1. – 315 с.

Выготский, Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1935. – 133 с.

Гавриловец, К.В. Воспитание человечности / К.В. Гавриловец. – Минск: Нар. асвета, 1985. – 182 с.

Гальперин, П.Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка / П.Я. Гальперин // Вопр. психологии. – 1969. – № 1. – С. 15–25.

Гальперин, П.Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий» / П.Я. Гальперин. – М.: Изд-во МГУ, 1965.

Гальперин, П.Я. К анализу теории Ж. Пиаже о развитии детского мышления. Послесловие к книге Дж. Флейвелла «Генетическая психология Жана Пиаже» / П.Я. Гальперин, Д.П. Эльконин. – М.: Просвещение, 1967.

Гальперин, П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П. Я. Гальперин. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – С. 8–38.

Газман, О.С. В школу с игрой / О.С. Газман, Н.Е. Харитоновна. – М.: Просвещение, 1991. – 96 с.

Гвоздев, А. И. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка: в 2 ч. / А.П. Гвоздев; АПН РСФСР; под ред. С.И. Абакулова. – М.: 1949. – Ч. 1. – 268 с.; Ч. 2. – 192 с.

Гириная, А. Мой опыт работы ў дзіцячым садзе / А. Гириная Наст. газета. – 1947. – 11 снежня, № 50. – С. 3.

Глазырина, Л.Д. Концептуальные проблемы формирования направленности воспитателей в процессе физического воспитания детей дошкольного возраста / Л.Д. Глазырина // Роль семьи и дошкольных учреждений в развитии личности ребенка в свете идей Л.С. Выготского и его последователей: сб. – Гомель: Гомел. ун-т, 1994. – С. 90–93.

Глебовский, В.А. Древние педагогические писатели в биографиях и образцах / В.А. Глебовский; пер. Никольского. – СПб.: [б. и.], 1903. – 245 с.

78. Глазырина Л.Д. Очарование / Л.Д. Глазырина. – Минск: Бестпринт, 1996. – 126 с.

Глазырина, Л.Д. Методика физического воспитания детей дошкольного возраста / Л.Д. Глазырина, В.А. Овсянкин. – М.: Политех-4, 2000. – 176 с.

Глазырина, Л.Д. На пути к физическому совершенству / Л.Д. Глазырина. – Минск: Полымя, 1987. – 180 с.

Глазырина, Л.Д. Научно-методические основы реализации оздоровительного, воспитательного и образовательного направлений программы физического воспитания дошкольников / Л.Д. Глазырина. – Минск: Полымя, 1992. – 178 с.

Глазырина, Л.Д. Об экономическом образовании учащейся молодежи / Л.Д. Глазырина. А.А. Глазырин. – Мозырь: МГПИ им. Н.К. Крупской, 2000. – 110 с.

83. Глазырина, Л.Д. Физкультура в первом классе / Л.Д. Глазырина, Т.А. Лопатик. – М.: Политех, 1998. – 154 с.

84. Гісторыя Беларусі: у 3 ч. – Гродна: [б. и.], 1994. – Ч. 1. Са старажытных часоў да пачатку XIX стагоддзя. – 264 с.

85. Гісторыя педагогікі Беларусі са старажытных часоў да 1917 года. Мінск: Нар. асвета, 1973. – 369 с.

Лешли, Дж. Как работать с маленькими детьми / Дж. Лешли. – М.: Просвещение, 1991. – 220 с.

Давыдов, В. В. Об изменении содержания начального обучения  
В.В. Давыдов // Сов. педагогика. – 1964. – № 4. – С. 38.

Давыдов, В.В. Анализ строения счета как предпосылка построения программы по арифметике / В.В. Давыдов // Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников / под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. – [Б. м.]: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 214.

Давыдов, В.В. Проблемы изучения связи обучения и умственного развития детей / В.В. Давыдов // Экспериментальные исследования по проблемам перестройки начального обучения: материалы I Межресп. симпозиума. – Тбилиси: [б. и.], 1969. – С. 176.

Дошкольная педагогика: учеб. пособие для педагог. вузов / под ред. Е.А. Флериной; МГПИ им. В.И. Ленина. – М.: Учпедгиз, 1946. – 352 с.

91. Доронова, Т. Программа «Радуга» / Т. Доронова, С. Якобсон  
Дошк. воспитание. – 1990. – № 10. – С. 60.

Детский сад и школа / под ред. А.А. Люблинской. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1954. – 202 с.

93. Дошкольная педагогика: курс лекций / под ред. А.В. Суровцевой. – М.: Учпедгиз, 1962.

Доналдсон, М. Мыслительная деятельность детей: пер. с англ.  
М. Доналдсон; под ред. В.И. Лубовского. – М.: Педагогика. 1985. – 192 с.

Дошкольная педагогика / под ред. И. Ганелина. – М.: Учпедгиз, 1946. – 364 с.

Документы и материалы по перестройке школы. – М.: Учпедгиз, 1960. – 170 с.

Дворкина, Н.И. Взаимосвязь силовых и психических качеств дошкольников 3–6 лет / Н.И. Дворкина // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. — 2002. – № 4. – С. 18–21.

Доман, Г. Гармоничное развитие ребенка: как развить умственные и физические способности ребенка / Г. Доман; [сост. от редактора В. Дольникова]. – М.: Аквариум, 1996.

Ждан, А.Н. История психологии / А.Н. Ждан. – М., 1990. – 366 с.

Жуковская, Р.И. Запоминание и воспроизведение стихотворений маленькими детьми / Р.И. Жуковская // Труды Всероссийской научной конференции по дошкольному воспитанию. – М.: Просвещение, 1949. – 285 с.

Журова, Л.Е. Умственное воспитание дошкольника в процессе обучения грамоте / Л.Е. Журова // Всесоюзная научная конференция по актуальным проблемам общественного дошкольного воспитания и подготовке детей к школе: в 2 ч. – М.: [б. и.], 1970. – Ч. 2. – С. 8–30.

102. Жураковский, Г.Е. Очерки по истории античной педагогики  
Г.Е. Жураковский. – М.: [б. и.], 1963. – 509 с.  
Записы аддзела гуманітарных навук. БК. Працы класа філалогіі.  
– Мінск: [б. в.], 1928. – 208 с.
- Запорожец, А.В. Ленинская теория познания и проблемы  
обучения и умственного воспитания детей дошкольного возраста  
/ А.В. Запорожец // Дошк. воспитание. – 1970. – № 4. – С. 45–48.
105. Запорожец, А.В. Некоторые проблемы развития познавательных  
и волевых процессов в дошкольном детстве / А.В. Запорожец,  
Я.З. Неверович // Развитие познавательных и волевых процессов  
у дошкольников. – М. Просвещение, 1965. – С. 15–17.
106. Запорожец, А.В. Развитие произвольных движений  
А.В. Запорожец. М.: Просвещение: Изд-во АПН СССР, 1960.  
Заиченко, Г.А. Джон Локк / Г.А. Заиченко. – М.: Мысль, 1988. –  
207 с.
108. Змановский, Ю.Ф. Шесть лет. Детский сад. Школа  
Ю.Ф. Змановский. – М.: Педагогика, 1985. – 80 с.  
Залкинд, З.И. Наблюдение природы и умственное воспитание  
ребенка / З.И. Залкинд // Дошкольное воспитание. – 1941. – № 5. –  
14–25.
- Зайцева, Н.В. Умственное воспитание дошкольников как  
историко-педагогическая проблема / Н.В. Зайцева. – Мозырь: Белый ветер,  
1997. – 112 с.
- Зайцева, Н.В. Взгляды белорусских ученых-педагогов на роль  
дошкольного воспитания в национально-культурном Возрождении  
Н.В. Зайцева. – Речица: Белком, 1998. – 92 с.
- Зайцева, Н.В. Центр развития ребенка: творчество и традиции  
Н.В. Зайцева, С.Н. Галенко, Г.П. Воронова. – Мозырь: Белый ветер, 1999.  
– 124 с.
- Зайцева, Н.В. Вопросы физического воспитания в педагогике М.  
Монтессори / Н.В. Зайцева // Физическое воспитание в реабилитации детей  
дошкольного возраста с особенностями психофизического развития:  
[материалы Междунар. науч.-практ. конф.]. – Витебск, 2000. – 26 с.
- Зайцева, Н.В. Идеи ученых-педагогов Беларуси об умственном  
воспитании детей дошкольного возраста / Н.В. Зайцева, В.И. Оляха // Нар.  
асвета. – 2001. – № 5. – 36 с.
- Зайцева, Н. В. Развитие и становление дошкольного воспитания  
в послевоенной Беларуси / Н.В. Зайцева, В.И. Оляха // Нар. асвета. – 2001.  
— №6. – С. 37.
- Закон Белорусской Советской Социалистической ССР. – Минск:  
Беларусь. 1990. – 32 с.
117. Ильюшин, И. Народное образование в Белорусской ССР / И.  
Ильюшин, С. Умрейко. – Минск: [б. и.], 1961. – 438 с.

118. Измайлов, В. «Патриот». О русском старинном воспитании / В. Измайлов. – М.: Университет, тип., 1804. – 386 с.

119. История физической культуры и спорта / под ред. Столбова. – М.: Физкультура и спорт, 1975. – 360 с.

Кабіціна І. Вучыце дзяцей назіраць / І. Кабіціна // Нар. асвета. – 1963. – С. 80–83.

Кампбелл, Р. Как на самом деле любить детей / Р. Кампбелл. – М. Педагогика, 1990. – 130 с.

Казимирская, И.И. Учись быть культурным / И.И. Казимирская. – Минск: Нар. асвета, 1982. – 47 с.

123. Карандышев, Ю.Н. Как дети понимают взрослых? Ю.Н. Карандышев. Минск: Нар. асвета, 1981. – 134 с.

Кенеман, А.В. Педагогическая практика студентов по курсу «Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста» А.В. Кенеман, Т.И. Осокина. – М.: Просвещение, 1984. – 176 с.

Кенеман, А.В. Теория и методика воспитания детей дошкольного возраста / А.В. Кенеман, Д.В. Хухлаева. – М.: Просвещение, 1984. – 210 с.

Клябанаў, Г. Адзін са ста дваццаці / Г. Клябанаў // Нар. асвета. – 1960. – № 1. – С. 37–38.

Князева, И. А. Педагогические условия воспитания и развития милосердия у детей старшего дошкольного возраста: автореф. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / И.А. Князева. – М.: [б. и.], 1992.

Ковалев, А.Г. Психология личности / А.Г. Ковалев. – М.: Просвещение, 1969. – 391 с.

Коваль, Н.И. Обучение и воспитание шестилетних детей в подготовительном классе школы / Н.И. Коваль // Воспитание и обучение старших дошкольников в детском саду: [в 2 ч.]. – М.: [б. и.], 1971. – Ч. 1. – С. 3–43.

Ковальская, Е.Г. Роль наглядных пособий на занятиях по родному языку / Е.Г. Ковальская // Дошк. воспитание. – 1948. – № 2. – 12–19.

Ковальчук, Я. И. Индивидуальный подход в воспитании ребенка / Я.И. Ковальчук. – М.: Просвещение, 1985. – 112 с.

Колесникова, А.Ф. Работа детских садов по «Руководству для воспитателя» / А.Ф. Колесникова // Дошк. воспитание. – 1948. – № 9. – 13–19.

133. Коменский, Я.А. Материнская школа / Я.А. Коменский; пер. с лат. Д.Н. Королькова. – М.: Учпедгиз, 1947. – 104 с.

Коменский, Я.А. Великая дидактика / Я.А. Коменский. – М.: Учпедгиз, 1955. – 292 с.

Коменский, Я.А. Материнская школа или о заботливом воспитании юношества впервые шесть лет: хрестоматия истории зарубеж. дошк. педагогики / Я.А. Коменский. – М.: Просвещение, 1986. – 403 с.

- Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения: [в 6 т.]  
Я.А. Коменский, – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – С. 201–242.
137. Коломинский, Я.Л. Психология детского коллектива / Я.А. Коменский. – М.: Нар. асвета, 1984. – 238 с.
138. Кондратенко, Т.Д. Обучение старших дошкольников / Т.Д. Кондратенко, В.К. Котырло, С.А. Ладавир. – Киев: [б. и.], 1986. – 152 с.
- Конспекты обязательных лекций // Дошк. воспитание. – 1947. – 5. – С. 43–46.
- Кольцова, М.М. Двигательная активность и развитие мозга ребенка / М.М. Кольцова. – М.: Просвещение, 1984. – 210 с.
- Кравцов, Г.Г. Шестилетний ребенок. Психология готовности ребенка к школе / Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова // Педагогика и психология. Серия «Знание». 1987. – № 5. – 78 с.
- Красногорская, Л.И. О руководстве умственным развитием детей / Л.И. Красногорская // Дошк. воспитание. – 1944. – № 11. – С. 8–11.
- Крупская, Н.К. О дошкольном воспитании / Н.К. Крупская. – М.: Просвещение, 1967. – 287 с.
- Кушнир, Н.Я. Диагностика психологической готовности ребенка к школе / Н.Я. Кушнир, О.Е. Антипенко. – Минск: Нар. асвета. – 1995. – 118 с.
- Крылова, Н. Детский сад – дом радости: [в 2 ч.] / Н. Крылова, В. Иванова. – Пермь: [б. и.], 1992. – Ч. 1.
146. КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций пленумов ЦК: [в 8 т.]. – М.: Учпедгиз, 1971. – Т. 6. – 208 с.
- КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций пленумов ЦК: – М.: 1983. – Т. 2. – С. 82.
- Лескова, Г.П. Общеразвивающие упражнения в детском саду / Г.П. Лескова, П.П. Буцинская, В.И. Васюкова. – М.: Просвещение, 1981. – 214 с.
- Левин-Ширина, Ф.С. Дошкольное воспитание / Ф.С. Левин-Ширина, Д.В. Менджерицкая. – М.: Учпедгиз, 1939. – 303 с.
- Леонтьев, А.Н. О некоторых перспективных проблемах советской психологии / А.П. Леонтьев // Вопр. психологии. – 1967. – № 6. – С. 14–18.
151. Леонтьев, А.Н. Детская и педагогическая психология / А.Н. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1964. – 307 с.
- Леонтьев, А.Н. Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте / А.Н. Леонтьев // Вопр. психологии ребенка дошк. возраста. – М. – Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. – С. 14–19.
- Леонтьев, А.Н. Умственное развитие ребенка / А.Н. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1950. – 218 с.

Леонтьев, А.Н. Понятие отражения и его значение для психологии / А.Н. Леонтьев // *Вопр. философии.* – 1966. – № 12. – С. 37.

Леушина, А.М. Задачи совершенствования работы детского сада свете требований современной начальной школы / А.М. Леушина // *Воспитание и обучение старших дошкольников в детском саду: [в 2 ч.]*. – М.: Учпедгиз, 1971. – Ч. 1. – С. 11–12.

Леушина, А.М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста / А.М. Леушина. – М.: Учпедгиз, 1974. – 367 с.

Леушина, А.М. К вопросу о логической мысли дошкольника / А.М. Леушина. – [Б. м.]: учен. зап. МГПИ им. А.И. Герцена, 1947. – С. 41–67.

Леушина, А.М. Дошкольная педагогика учеб. пособие для пед. ин-тов / А.М. Леушина, А.И. Сорокина, А.П. Усова; под ред. Ш.И. Генелина. – М.-Л.: Учпедгиз, 1946. – 364 с.

Леушина, А.М. Обучение счету в детском саду / А.М. Леушина. – Л.: Учпедгиз, 1961. – 347 с.

Леушина, А.М. Развитие связной речи у дошкольников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.М. Леушина. – Л.: [б. и.], 1939. – 18 с.

Леушина, А.М. Умственное воспитание и современные вопросы дидактики детского сада / А.М. Леушина // *Всесоюзная научная конференция по актуальным проблемам общественного дошкольного воспитания и подготовке детей к школе.* – М.: Учпедгиз, 1970. Т. 2. – 8–34.

Лешли, Д. Работать с маленькими детьми, поощрять их развитие и решать проблемы: пер. с англ. / Д. Лешли // *Книга для воспитателей детского сада.* – М.: Просвещение, 1994. – 238 с.

163. Лесгафт, П.Ф. *Собрание педагогических сочинений: [в 6 т.]*

П.Ф. Лесгафт. – М.: Просвещение, 1956. – Т. 3; ч. 11. – 320 с.

Лесгафт, П.Ф. *Физическое развитие в школе* / П.Ф. Лесгафт // *Отечественные записки.* – 1880. №№ 9, 10.

165. Лесгафт, П.Ф. *Основы теоретической анатомии: в 2 ч.*

П.Ф. Лесгафт. – СПб.: [б. и.], 1905. – 209 с.

Лесгафт, П. Ф. *Антропология и педагогика* / П.Ф. Лесгафт // *Северный вестник.* – 1898. – № 10.

Лесгафт, П.Ф. *Руководство по физическому образованию детей школьного возраста: Избранные педагогические сочинения: в 2 т.* / П.Ф. Лесгафт. – М.: Академия пед. наук РСФСР. – 1952. – Т. 2.

168. Лесгафт, П.Ф. *О физическом образовании в школе*

П.Ф. Лесгафт // *Русская школа.* – СПб.: [б. и.], 1898.

Леви-Гориневская, Е.Г. Развитие основных движений у детей дошкольного возраста / Е.Г. Леви-Гориневская // *Дошк. воспитание.* – 1940. – № 9. – С. 11–13.

Лиштван, Л. Первый Всероссийский съезд по дошкольному воспитанию / Л. Лиштван // Дошк. воспитание. – 1990. – № 3. – С. 56–59.

Лиштван, З.В. Игры и занятия со строительным материалом в детском саду / З.В. Лиштван. – М.: Просвещение, 1967. – 72 с.

Логинова, В.И. Умственное воспитание детей на занятиях по формированию речи / В.И. Логинова // Дошк. воспитание. – 1973. – № 4. – 13–15.

Лурия, А.Р. Об историческом развитии познавательных интересов / А.Р. Лурия. – М.: Просвещение, 1974. – С. 32–36.

Лурия, А.Р. Речь и развитие психической деятельности ребенка / А.Р. Лурия. – М.: Просвещение, 1956. – 320 с.

175. Логинова, В.И. Дошкольная педагогика / В.И. Логинова, П.Г. Саморукова. – М.: Просвещение. – 1988. – 256 с.

Лыч, Л. Дойліт Беларускага Адраджэння / Л. Лыч. – ЛІМ. – 1991. – 6 снеж.; 22 ліст. – 1991. – С. 14–15.

Локк, Дж. Сочинения: в 3 т. / Дж. Локк. – М.: Мысль, 1985–1988. – Т. 1. – С. 167–168.

Локк, Дж. Педагогические сочинения / Дж. Локк; пер. с англ. Ю.М. Давидский. – М.: Учпедгиз, 1939, 146 с.

179. Люблинская, А.А. Воспитателю о развитии ребенка / А.А. Люблинская. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 219 с.

Монасеина, М.М. О воспитании детей в первые годы жизни / М.М. Монасеина. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб., 1874.

181. Марчанка, А. Нагляднасць у навучанні дзяцей грамаце / А. Марчанка // Нар. асвета. – 1964. – № 6. – С. 71–76.

182. Марченко, И.В. Белорусская ССР: курсом перестройки / И.В. Марченко, В.И. Новицкий; под ред. М.П. Костюка. – Минск: Наука и техника, 1989. – 175 с.

183. Маршак, Б.М. Беларускі ўзор у дэкаратыўнай рабоце дашкольнікаў / Б.М. Маршак. – Мінск: Нар. асвета, 1969. – 117 с.

184. Маршак, Б.М. Методыка палітэхнічнай дзейнасці ў дашкольных установах / Б.М. Маршак. – Мінск: Нар. асвета, 1932. – 76 с.

185. Маршак, Б.М. Развіццё школьнага выхавання ў БССР / Б.М. Маршак // Савец. шк. – № 1. – С. 63–69.

Майнберг Э.М. Основные проблемы педагогики спорта: Вводный курс / Э.М. Майнберг; Пер. с нем. под ред. М.Я. Виленского и О.С. Метлушко. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 318 с.

Миронов, В.Б. Век образования: (Человечество на рубеже XXI века) / В.Б. Миронов. – М.: Педагогика, 1990. – 176 с.

188. Матвеев, Л.П. Теория и методика физической культуры / Л.П. Матвеев. – М.: Физкультура и спорт, 1991. – 544 с.

Медынский, Е.Н. Замечательные русские женщины-педагоги: Е.П. Водовозова (1884–1923); Е.И. Конради (1840–1933) / Е.Н. Медынский // Дошкольное воспитание. – 1947. – № 5. – С. 47–51.

Менджерицкая, Д.В. Основы советской системы дошкольного воспитания / Д.В. Менджерицкая // Дошк. воспитание. – 1948. – № 12. – 13–23.

Мурова, Л.Е. Умственное воспитание дошкольников в процессе обучения грамоте / Л.Е. Мурова // Всероссийская научная конференция по актуальным проблемам общественного дошкольного воспитания и подготовке детей к школе: [в 2 т.]. – М.: Просвещение, 1970. – Т. 2. – 303 с.

Менчинская, Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника / Н.А. Менчинская. – М.: Педагогика, 1989. – 214 с.

Минкина, М.В. Развитие дошкольника в процессе ознакомления окружающим / М.В. Минкина. – Минск: Нар. асвета, 1967. – 126 с.

Мулярова, Л.В. Художественная картина как средство эстетического воспитания / Л.В. Мулярова // Воспитатели детских садов рассказывают. – Минск: Нар. асвета, 1964. – С. 3–9.

Минкевич, М.Г. Общеобразовательная школа Белорусской ССР на современном этапе / М.Г. Минкевич. – Минск: Нар. асвета, 1978. – 211 с.

Материалы XXVII съезда Коммунистической партии Советского Союза. – Минск: Беларусь, 1986. – 432 с.

197. Материалы Пленума ЦК КПСС 17–18 февраля 1988 г. – М.: [б. и.] 1988. – 332 с.

Народное образование в СССР: сб. док. 1917–1973 гг. – М.: Просвещение, 1974. – 559 с.

Народное образование в СССР: сб. док. 1984–1986 гг. – М.: Педагогика, 1986. – 286 с.

200. Нарысы гісторыі народнай асветы і педагагічнай думкі Беларусі. – Мінск: Нар. асвета, 1968. – 622 с.

Народное образование и культура в СССР: стат. сб. – М.: Педагогика, 1989. – 307 с.

202. Новиков, Н.И. Избранные педагогические сочинения / Н.И. Новиков. – М.-Л.: Гослитиздат, 1954. – 244 с.

203. Новиков, Н.И. Избранные педагогические сочинения / Н.И. Новиков. – М.-Л.: Гослитиздат, 1959. – 256 с.

204. Николаева, С. Мордовия: о развитии национальной культуры / С. Николаева, С. Павлова // Дошк. воспитание. – 1989. – № 11. – С. 64.

Отчет Минского дневного приюта «Ясли» за 1912 год. – Минск: [б. и.], 1913.

Обучение в детском саду: тр. ин-та теории и истории педагогики отв. ред. А.П. Усова. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. – 224 с.

207. Обучение грамоте в детском саду / под ред. А.И. Воскресенской. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 159 с.

208. Обязательные занятия в детском саду: метод, указания МП РСФСР / сост. А.П. Усова. – М.: Учпедгиз, 1947. – 43 с.

209. Одоевский, В.Ф. Избранные педагогические сочинения / В. Ф. Одоевский. – М.: Просвещение, 1955. – 237 с.
210. Осокина, Т.И. Физическая культура в детском саду / Т.И. Осокина. – М.: Просвещение, 1973. – 288 с.
- Осокина, Т.И. Физические упражнения для дошкольников / Т.И. Осокина, Е.А. Тимофеева. – М.: Просвещение, 1966. – 197 с.
- О мероприятиях по расширению сети и улучшению работы детских садов // Народное образование: основные постановления, приказы, инструкции. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. – 268 с.
- Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР 1941–1961 г.г. – М.: Педагогика, 1988. – 271 с.
- Павлов, И.П. Избранные труды / И.П. Павлов. – М.: [б. и.], 1951. – 308 с.
- Падзякаў, М.В. Некаторыя праблемы разумовага выхавання. Старэйшы дашкольны ўзрост / М.В. Падзякаў, Л.В. Парамонава / Псіхічнае развіццё дзіцяці. М.: Просвещение, 1994. – С. 5–11.
- Пакроўская, С. Вучыце дзяцей любіць прыроду / С. Пакроўская Нар. асвета. – 964. – № 3. – С. 49–51.
- Пальчевский, Б.В. Методологизация образования: эволюция, ретроспективы / Б.В. Пальчевский // Майстэрства. – 1995. – № 1. – 51–55.
- Панько, Е.А. Развитие познавательных интересов дошкольника: учеб. пособие / Е.А. Панько. – Минск: МГПИ им. А.М. Горького, 1984. – 102 с.
- Педагогика / Л.Н. Ціханаў [і інш.]; М-ва адукацыі і навукі РБ; БДПУ ім. М. Танка. – Минск: [б. в.], 1995. – 164 с.
- Педагогическая практика студентов по курсу «Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста» / под ред. А.В. Кенеман, Т.И. Осокиной. – М.: Просвещение, 1984. – 176.
- Пеньевская, Л.А. Рассказывание детей как средство обучения связной речи / Л.А. Пеньевская // Труды Всероссийской научной конференции по дошкольному воспитанию. – М.: Учпедгиз, 1949. – 211 с.
- Первый Всероссийский съезд по дошкольному воспитанию: доклады, протоколы, резолюции. – М.: Госиздат, 1921. – 224 с.
- Песталоцци, И.Г. Избранные педагогические сочинения: [в 4 т.] / И. Г. Песталоцци. – М.: [б. и.], 1963. – Т. 2. – С. 349–359.
224. Песталоцци, И.Г. Избранные педагогические сочинения / И.Г. Песталоцци. – М.: [б. и.], 1963.
225. Пирогов, Н.И. Избранные педагогические сочинения / Н.И. Пирогов. – М.: [б. и.], 1985. – 569 с.
- Писарев, Д.И. Избранные педагогические сочинения / сост. В.В. Большакова. – М.: Педагогика, 1984. – 368 с. – (Пед. биб.).
- Писарев, Д.И. Полн. собрание соч.: в 6 т. СПб.; – 1894, – Т. 2. С. 500.

228. Пиаже, Ж. Избранные психологические произведения Ж. Пиаже. – М.: Просвещение. – 1967. – 305 с.
- Пиаже, Ж. Генезис элементарных логических структур. Классификации и операции / Б. Инельдер. – М.: Изд-во иностр. Лит. 1963. – 96 с.
- Петровский, Г.Н. Современные образовательные технологии: основные понятия и обзор. – Минск: ПолиБинг, 2000. – 92 с.
231. Подготовка детей в детском саду к школе / под ред. А.П. Усовой. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1955. – 288 с.
- Плеханов, А.В. Одоевский о воспитании и первоначальном образовании // Дошкольное воспитание. – 1968. – № 6. – С. 38.
- Плеханов, А. Уважать человеческую личность в своем ребенке // Дошкольное воспитание. – 1991. – № 1. – С. 54–57.
- Поддьяков, Н.Н. Методы умственного воспитания в детском саду / Дошкольное воспитание. – 1973. – № 9. – С. 19–20.
- Поддьяков Н.Н. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольников. / Н.Н. Поддьяков, Н.Ф. Говоркова. – М.: Педагогика. – 1985. – 200 с.
- Поддьяков, Н.Н. Общие вопросы умственного воспитания детей дошкольного возраста / Н.Н. Поддьяков / под ред. Н.Н. Поддьякова, В.А. Сохина. – М.: Просвещение, 1984. – 294 с.
237. Подготовка детей в детском саду к школе / под ред. А.П. Усовой. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1955. – 288 с.
- Понаморевская, К. Беседы и их влияние на расширение детского кругозора/ К. Понаморевская // Дошкольное воспитание. – 1948, – № 12. – 14–19.
- Типовая программа воспитания и обучения в детском саду / под ред. Р.А. Курбатовой и Н.Н. Поддьякова. – М.: Просвещение, 1984. – 243 с.
- Программа воспитания в детском саду. – Минск: Нар. света, 1963. – 213 с.
- Программа воспитания в детском саду. – Минск: Нар. света, 1988. – 212 с.
- Программа воспитания и обучения в детском саду. – Минск: Нар. света. – 1991. – 152 с.
- Программа воспитания в детском саду. – Минск: Народная света, 1970. – 216 с.
- Программа и руководство по воспитанию и обучению детей 4–5 лет в детском саду «Радуга». – М.: [б. и.], 1991. – 323 с.
- Программа воспитания и обучения в яслях-саду «Пралеска». – Минск: Промпечать, 1996. – 61 с.
- Программа воспитания и обучения в дошкольном учреждении «Пралеска». – Минск: Центр, 2000. – 472 с.

Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательного интереса / под ред. А.В. Запорожца, Д.Е. Эльконина. – М.: Просвещение, 1964. – 243 с.

Психическое развитие воспитанников детского сада / под ред. И.В. Дубровиной, А.Г. Ружской. – М.: Педагогика, 1990. – 264 с.

Радина, Е.И. Научная сессия Института теории и истории педагогики АПН РСФСР по дошкольному воспитанию / Е.И. Радина // Сов. педагогика. – 1947, – № 6. – С. 123–124.

Радина, Е.И. Как развивать речь ребенка / Е.И. Радина. – М. Учпедгиз, 1943. – С. 136.

251. Регель, О. Усебакова рыхтаваць дзяцей да школы / О. Регель Нар. асвета. – 1964. – № 11. – С. 85–87.

Регель, О. Воспитатели детских садов рассказывают / О. Регель. – М.: Учпедгиз, 1964. – 65 с.

253. Регель, О. Новая праграма выхавання у дзіцячым садзе О. Регель // Нар. асвета. – 1963. – № 2. – С. 72–82.

Родной язык в детском саду: метод, письмо МП РСФСР / сост. – О.И. Соловьева. – М.-Л.: Учпедгиз, 1947. – 59 с.

Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Учпедгиз. 1946. – 704 с.

Рубинштейн, С.Л. Принципы детерминизма и психологическая теория мышления / С.Л. Рубинштейн // Психологическая наука в СССР. – М.: 1959. – С. 31–42.

Рубинштейн, С.Л. Принципы и пути развития психики. – М.: Изд-во АН СССР, 1959. – 354 с.

Руководство для воспитателя детского сада. – М.: Наркомпрос РСФСР, 1938. – 96 с.

Руководство для воспитателя детского сада. – М.: Учпедгиз. 1945. – 135 с.

Руководство для воспитателя детского сада. – М.: Учпедгиз, 1953. – 167 с.

Руководство для воспитателя детского сада. – М.: Учпедгиз, 1954. – 168 с.

Сакулина, Н.П. Умственное воспитание на занятиях изобразительной деятельности / Н.П. Сакулина // Умственное воспитание дошкольника / под ред. Н.Н. Подьякова. – М.: Просвещение, 1972.

Сакулина, Н.П. Роль наблюдений в развитии детского рисунка Н.П. Сакулина // Труды Всероссийской научной конференции по дошкольному воспитанию. М.: Учпедгиз, 1949. – С. 221–234.

Сачанка, Б. Мураўёў-вешальнік / Б. Сачанка. – ЛіМ. – 1990. – 19 студзеня.

265. Саморукова, П.Г. О природе в первоначальном обучении / П.Г. Саморукова, К.Д. Ушинский // Дошк. воспитание. – 1968. – № 12. – С. 18–21.

Сенько, Т.В. Успех и признание в группе: старший дошкольный возраст. / Т.В. Сенько. – Минск: Нар. асвета, 1991. – 112 с.

Сессия НИИ теории и истории педагогики АПН РСФСР по вопросу обучения в дошкольной педагогике: 14 апреля 1947 года // Дошкольное воспитание. – 1947. – № 7. – С. 44–57.

268. Сенсорное воспитание дошкольников / под ред. А.В. Запорожца, А.П. Усовой. – М.: Акад. Пед. наук РСФСР, 1963. – 228.

Сенсорное воспитание дошкольников: (методические указания) / под ред. Н.П. Сакулиной и Н.Н. Подъякова. – М.: Просвещение, 1969. – 220.

270. Сисинова, И.В. Воспитание навыков самостоятельности дошкольников. – М.: Народная асвета, 1967. – 58 с.

Сисинова, И.В. Выхаванне ў дзяцей актыўнасці і самастойнасці ў час заняткаў // Нар. асвета. – 1963. – № 9. – С. 52–63.

Силивон, В.А. Работа з беларускай цацкай / В.А. Силивон // Нар. асвета. – 1986. – № 11. – С. 21.

273. Соловьева, О.И. Русские народные волшебные сказки в воспитании детей дошкольного возраста / О.И. Соловьева // Труды Всероссийской научной конференции по дошкольному воспитанию. – М.: Учпедгиз, 1949. – С. 247–265.

Соловьева, О.И. Воспитатели о своей работе по родному языку О.И. Соловьева // Дошкольное воспитание. – 1947. – № 12. – С. 5–9.

Состояние обучения в детских садах / под ред. А.П. Усовой. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 288 с.

Сорокина, Л.И. Мотивы вопросов ребенка дошкольного возраста / Л.И.Сорокина // Ученые записки ЛГПИ им. А.И. Герцена. – Л., 1947. – С. 115–132.

Старжинская, Н.С. Сістэмнасць маўленчай работы ў дзіцячым садзе / Н.С. Старжинская // Дошкольное воспитание. – 1996. – С. 86–88.

Справочник для заведующих детским садом / МП РСФСР; сост. А.И. Зорина. – М.: Учпедгиз, 1949. – 176 с.

279. Струева, А.Е. Новый устав детского сада / А.Е. Струева Дошк. воспитание. – 1995. – № 7. – С. 1–7.

Степаненкова, Э. Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Я. Степаненкова. – М., 2001. – 368 с.

281. Сухомлинский, В.А. Избранные педагогические сочинения: в 3 т. / В.А. Сухомлинский. – М., Педагогика, 1979. – 560 с.

282. Сухомлинский, В.А. Павлышская средняя школа В.А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1969. – 393 с.

Современные образовательные программы для дошкольных учреждений. – М.: Academ A., 1999. – 344 с.

Современные образовательные технологии. Основные понятия и обзор / авт.-сост. Г.Н. Петровский. – Минск: НИО, 2000. – 92 с.

Состояние обучения в детских садах / под ред. А.П. Усовой – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.

Тихеева, Е.И. Развитие речи детей / Е.И. Тихеева. – М.: Просвещение, 1981. – 159 с.

Тихеева, Е.И. Развитие речи детей / Е.И. Тихеева. – М.: Просвещение, 1972. – 176 с.

Тихонов, Л.Н. Информационные средства передачи человеческого опыта на различных этапах развития педагогической мысли / Л.Н. Тихонов, М.И. Дронь. – Мн.: БГПУ, 1994. – 84 с.

Труды Всероссийской конференции по дошкольному воспитанию: (апр. 1948 г.) / подгот. к печати О.А. Фроловой, Н.И. Виноградовой, П.И. Дымшиц. – М.: Учпедгиз, 1949. – 307 с.

290. Тростянская, Г. История развития общественного дошкольного воспитания в документах / Г. Тростянская // Дошкольное воспитание. – 1987. – № 11. – С. 7–8.

291. Умственное воспитание дошкольников. / под ред Поддъякова. – М.: Педагогика, 1972. – 288 с.

Усова, А.П. Обучение в детском саду / А.П. Усова. – М.: Просвещение, 1981. – 176 с.

Вопросы обучения в детском саду / А.П. Усова. – М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1952. – 248 с.

Усова, А.П. Детский сад и школа / А.П. Усова // Вопросы учебно-воспитательной работы в 1 классе. – М.: Учпедгиз, 1949. – 156 с.

Ушинский; К.Д. Руководство к преподаванию по «Родному слову» / К.Д. Ушинский. – Собр. соч. М.: Л., Т. 7, 1949, С. 332.

Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. – Собр. соч.: В 6 т. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950.

Ушинский, К.Д. Собр. соч.: в 10 т. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950.

Ушинский, К.Д. Родное слово: Кн. для учащихся. – М.: Л., Изд-во АПН РСФСР, 1950, С. 300–301.

299. Учреждения и уставы, касающиеся до воспитания и обучения в России юношества обоего пола. Т. II. СПб., 1774, С. 22.

300. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения / К.Д. Ушинский. – М.: Учпедгиз, – 1939. – 405 с.

301. Ушинский, К.Д. Педагогические сочинения / К.Д. Ушинский: 6 т. – М.: Педагогика, 1990.

Ушинский, К.Д. Собр. соч. / К.Д. Ушинский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 436 с.

Фабри, К.Е. Умственное воспитание детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с животным миром / К.Е. Фабри, С.Н. Николаева // Умственное воспитание дошкольника / Под. ред. Н.Н. Поддъякова. – М.: Педагогика, 1972. – С. 121–150.

Федоров, Я.П. Дошкольное воспитание в БССР / Я.П. Федоров, М.К. Сай. – Минск: Народная асвета, 1978. – 103 с.

Филиппова, Е. Детский сад обслуживает первоклассников  
Е. Филиппова // Работница 1949. – № 11. – С. 24–25.

Философия. О.С. Терновой [и др.]: Под. ред. О.С. Тернового. – Минск: [б. и.], 1996. – 351 с.

Физическое воспитание детей дошкольного возраста (развитие некоторых основных движений и двигательных качеств) / Под ред. М.Ю. Кистяковской. – М.: Просвещение, 1978. – 183 с.

308. Физическая подготовка детей 5–6 лет к занятиям в школе (из опыта работы) / под ред. А.В. Кенеман, М.Ю. Кистяковской, Т.И. Осокиной. – М.: Просвещение, 1980. – 203 с.

Фролов, В.Г. Физкультурные занятия на воздухе с детьми дошкольного возраста / В.Г. Фролов, Г.П. Юрко. – М.: Просвещение, 1983. – 206 с.

Фонарев, М.И. Лечебная физическая культура при детских заболеваниях / М.И. Фонарев, Т.А. Фонарева. – М.: Просвещение, 1977. – 183 с.

311. Флериная, Е.А. Эстетическое воспитание дошкольника  
Е.А. Флериная. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 333 с.

Флериная, Е.А. Развитие детского изобразительного творчества под влиянием учебно-воспитательного руководства // Труды Всероссийской научной конференции по дошкольному воспитанию. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1949. – С. 143–178.

313. Флериная, Е.А. Эстетическое воспитание в детском саду  
Е.А. Флериная // Дошкол. воспитание. – 1947. – № 3, С. 31–47.

314. Флериная, Е.А. О детском изобразительном творчестве / Е.А. Флериная // Сов. Педагогика. – 1946, – № 3, С. 31–47.

315. Федоров, О.А. О знакомстве с окружающим / О.А. Федоров  
Дошкол. воспитание. – 1949, – № 10. – С. 14–15.

Харламов, И. Педагогика / И. Харламов. – 2-е изд. перераб. доп. – М.: Высш. шк., 1990, – 576 с.

Хачапуридзе, Б.И. Основная проблема дошкольной педагогики в свете закономерных установок: (введение к основам дошкол. дидакт. материалов / Б.И. Хачапуридзе // Исследования о новых дидактических материалах для детских садов. – Тбилиси, 1946. – Т. 2. – Вып. 2, – С. 41–44.

318. Хризман, Т.П. Эмоции, речь и активность мозга ребенка / Т.П. Хризман, В.Д. Еремеева, Т.Д. Лоскутова. – М.: Педагогика 1991. – 232 с.

319. Хухлаева, Д.В. Методика физического воспитания дошкольных учреждений. – М.: Просвещение, 1984. – 208 с.

Чувашев, И.В. Очерки по истории дошкольного воспитания России. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1955. – 457 с.

Штейнер, Р. Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки / Р. Штейнер // Дошк. Воспитание. – 1994, – № 1. – С. 16–19.

Эльконин, Д.Б. Некоторые психологические вопросы обучения грамоте / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1956. – № 5. – С. 54–61.

Эльконин, Д.Б. Детская психология. Развитие ребенка от рождения до семи лет / Д.Б. Эльконин. – М.: Учпедгиз, 1966. – 328 с.

324. Элизабет, М. Грюнелиус. Вальфдорский детский сад / М. Элизабет. – М.: Мир книги, 1992, – 66 с.

325. Ядэшко, В.И., Дошкольная педагогика / В.И. Ядэшко, Ф.А. Сохина. – Москва: Просвещение, 1978. – 416 с.

May, F. B Reading vs Communication: An Intrusive Approach. – 3rd ed. – Clymbys: Merri // Publischinng compzny, 1990. – P. 590.

Bezty, J.J. Jdserving Developmnt of the Young Child. – 2nd Ed. – New York Merrill an imprint of Macmillzn Publishing Cimpzhy 1986. – P. 386.

Myers, DQ Psychology 2nd ed – New York Worth Publishers 1nc. 1989. – P. 387.

Maslow, A. Some educational implications of the humanistic psychology / A. Maslow // Horward educational review. 1968. – N 4. – P. 688.

Moteque, A., The dehumanization of man / A. Moteque, F. Matson. – N. V., 1983. – P. 203.

Naffitle, P. Une journee dans une slasste cooperative: le desir retrouve / P. Naffitle. Paris; Syros, 1985, – 338 p. 266.

Rogers, C. On becoming a person. Boston, 1961. – P. 518.

333. Brandes, D., A quide for student – central learning / D. Brandes, P. Ginnis Oxford, 1986. P. 432.

#### Архивные источники

ЦГАОР БССР. ф. 4 оп. 42. д. 567. л. 205–250.

ЦГАОР БССР. ф. 4 оп. 5. д. 462. л. 8–30.

ЦГАОР БССР. ф. 42. оп. 4. д. 56. л. 12–13.

ЦГАОР БССР. ф. 42. оп. 4. д. 21. л. 12–14.

ЦГАОР БССР. ф. 253. оп. 1. д. 4. л. 90.

ЦГАОР БССР. ф. 93. оп. 6. д. 6. л. 112–153.

ЦГАОР БССР. ф. 93. оп. 1. д. 6074. л. 20–26.

ЦГАОР БССР. ф. 265. оп. 1. д. 108. л. 25.

ЦГАОР БССР. ф. 42. оп. 1. д. 365. л. 182, 284.

ЦГАОР БССР. ф. 42. оп. 5. д. 440. л. 30.

343. ЦГАОР БССР. ф. 42. оп. 5. д. 506. л. 8.

ЦГАОР БССР. ф. 42. оп. 4. д. 629. л. 1–150.

ЦГАОР БССР. ф. 42. оп. 4. д. 711. л. 3.

ЦГАОР БССР. ф. 253. оп. 2. д. 4. л. 27–28.

ЦГАОР БССР. ф. 93. оп. 6. д. 27. л. 112.

ЦГАОР БССР. ф. 93. оп. 6. д. 27.. л. 15, 17.

ЦГАОР БССР. ф. 93. оп. 7. д. 27. л. 115.

ЦГАОР БССР. ф. 42. оп. 1. д. 2188. л. 3

ЦГАОР БССР. ф. 689. оп. 1, д. 70. л. 129.

Филиал архива Гомельской области в г. Мозыре.

- ф. 336. оп. 2. д. 75. л. 620.
- ф. 336. оп. 4. д. 37. л. 6.
- ф. 336. оп. 4. д. 31. л. 80.
- ф. 364. оп. 4. д. 24. л. 1, 30, 34.
- ф. 473. оп. 1. д. 56. л. 1–8.
- ф. 473. оп. 1. д. 86. л. 1–15.
- ф. 473. оп. 1. д. 86. л. 30–41.
- ф. 336. оп. 2. д. 47. л. 2.
- ф. 336. оп. 2. д. 75. л. 276, 277, 281, 283.
- ф. 336. оп. 2. д. 43. л. 253, 339.
- ф. 336. оп. 2. д. 52. л. 1–65, 70.
- ф. 336. оп. 2. д. 37. л. 1–64, 73.
- ф. 533. оп. 9. д. 34. л. 1–119.
- ф. 647. оп. 1. д. И. л. 1–32.
- ф. 668. оп. 1. Д. 48. Л. 13–51.
- ф. 668. оп. 2. д. 56. л. 14, 48, 75, 86, 96, 107–109.
- ф. 886. оп. 4. д. 1. Л. 92, 165, 183, 199, 212.
- ф. 1268. оп. 2. д. 4. л. 94–140.
- 336, оп. 2, д. 83, л. 367.

ЦГАОР БССР оп. 4, оп. 42; ор. 42, оп. 1–5; ор. 253, оп. 1–7; оп. 93, оп. 1–6; ор. 265, оп. 1–4.

Филиал Архива Гомельской области в г. Мозыре: оп. 336, оп. 1–4; ф. 364, оп. 1–4; ф. 333, оп. 1–7; оп. 473, оп. 1–7.

Материалы Гродненского Архива: оп. 689, оп. 1.

Архив Министерства просвещения ВССР. Отдел по дошкольному воспитанию, д. д. 3/1–10 за 1959–1970 гг.: годовые отчеты работе дошкольных учреждений республики; переписка с партийными и советскими органами; материалы научно-практических конференций методические указания; материалы по подготовке кадров.

Архив Брестского, Витебского, Гомельского, Минского, Мозырского отдела народного образования. Материалы о развитии дошкольного воспитания за 1959–1970 гг.