

**Гуманистическое воспитание детей
в общественном дошкольном
образовательном учреждении**

(Учебное пособие)

Сергеичева Г.Г.

Брянск

В пособии раскрываются научно-теоретические и методические основы формирования гуманистической направленности детей 3-7 годов жизни в процессе длительной игры.

Книга может быть полезна студентам педагогических учебных заведений, воспитателям и методистам системы дошкольных образовательных учреждений.

Содержание

Предисловие	3
Глава 1. Гуманистическое воспитание детей 3-7 годов жизни как психолого-педагогическая проблема	5
1.1. Сущность воспитания как общественного явления. Политика общества в области воспитания	5
1.2. Философско-исторический аспект учения о гуманизме	9
1.3. Сущность и структура направленности личности. Основные черты гуманистической направленности личности, пути ее формирования	15
1.4. Место литературно-ролевой игры в системе средств гуманистического воспитания детей	20
1.5. Психологические предпосылки формирования гуманистической направленности детей	27
Глава 2. Научно-теоретические основы гуманистического воспитания детей 3-7 годов жизни	37
2.1. Формирование системы элементарных научных представлений о человеке как основа гуманистического воспитания детей	37
2.2. Анализ источников получения детьми элементарных научных представлений о человеке	46
2.3. Воспитательные возможности искусства. Роль художественного образа в гуманистическом воспитании детей	56
2.4. Игровая деятельность в жизни ребенка и сущность литературно-ролевой игры как средства гуманистического воспитания детей	61
Глава 3. Методические основы проведения литературно-ролевой игры	71
3.1. Методические основы гуманистического просвещения детей	71
3.2. Методические основы гуманистического воспитания детей в процессе литературно-ролевой игры	78
3.3. Динамика создания игрового образа детьми в процессе литературно-ролевой игры и становление гуманистической направленности детей	88
3.4. Специфика педагогической деятельности в процессе гуманистического воспитания детей	98
3.5. Педагогические условия эффективного осуществления гуманистического воспитания детей	106
Список использованной литературы	113
Приложения	

Предисловие

В мировой и, в частности, российской педагогике проблема нравственного воспитания всегда являлась и сейчас является одной из важнейших. Воспитание выступает в главенствующей роли в процессе передачи от старшего поколения к младшему нравственных, познавательных, эстетических идеалов и ценностей, общественно-исторического опыта трудовой и культурной жизни. А поскольку общественный духовный и практический опыт изменчив, динамичен, должно изменяться и содержание воспитательной работы.

Особенно значительные изменения происходят в жизни современной России. Смена политического строя и экономической модели хозяйствования отразилась в необходимости формирования в российском обществе новых для него нравственных, познавательных и эстетических идеалов и ценностей. Это легло на сферу общественного воспитания тяжелой дополнительной нагрузкой.

Решение этой проблемы состоит в обращении общества в целом и системы воспитания в частности к гуманистическим идеалам и ценностям. Это, в свою очередь, предполагает разработку конкретных педагогических способов гуманистического воспитания молодого поколения. Эти педагогические средства должны носить систематический, непрерывный характер, учитывать традиции российского народа, важность дошкольного воспитания, образования, развития.

В этом возрасте, когда у ребенка еще не сформировался комплекс представлений о мире даже на уровне житейских понятий, важно приобщить его к системе элементарных научных представлений. Полученные таким образом начала мировоззрения позволят интерпретировать поступающую в дальнейшем информацию о человеке, обществе и природе, прежде всего с гуманистических позиций.

В то же время необходимая полнота мировосприятия, гармоничное развитие личности немыслимы без приобщения к искусству. Поэтому гуманистическое воспитание должно осуществляться при помощи искусства, а вернее – через искусство. Именно оно дает возможность наполнить мир ребенка столь необходимыми ему эмоциями – яркими, многообразными и выразительными. Цель педагогической теории и практики – в том, чтобы использование художественных образов в процессе воспитания формировало у детей положительные эмоциональные ассоциации с гуманистическими поступками и отрицательные – в противоположных случаях. Необходимо, чтобы дети поняли не только разумом, но и чувствами, личностным опытом, что делать добро – это приятно, это приносит удовольствие.

Имеются исследования об использовании положительных литературных персонажей в воспитательных целях (например, Т.А.Марковой) и делаются попытки по использованию художественного персонажа-ориентира в этих целях. Однако в дошкольных образовательных учреждениях:

- художественный персонаж-ориентир редко включается в реальную жизнь ребенка;
- ознакомление с окружающим недостаточно по глубине и слабо отражается в организации жизни. В существующей организации детской жизни не получается связанных воедино цели и средств развития, целостного педагогического процесса.

Отсутствие надлежащей педагогической системы вынуждает воспитателей прибегать к авторитарной модели воспитания, которая не дает ребенку осозна-

ния смысла своих поступков и развития способности самостоятельно руководить своими действиями. В данной педагогической ситуации трудности испытывают и взрослые и дети, так как нет понимания детьми взрослых, а со стороны взрослых нет учета главных потребностей детей (в познании, признании, игре и т.д.). В то время как внешнее воздействие (руководство) может быть эффективным только в том случае, если оно оказывается в согласии с внутренним миром ребенка и осуществляется подходящими для этого средствами.

Гуманистическое воспитание личности ребенка должно опираться на игру. Без игры жизнь ребенка немислима. Во всем многообразии игр следует выделить сюжетно-ролевые игры. В них маленький человек может стать кем угодно – космонавтом, Снегурочкой, а может – почти самим собой, таким же ребенком, но более воспитанным, знающим, умелым. В этом случае он в процессе игры, с помощью педагога уверенно продвигается в зону ближайшего развития, причем развития, которое направляется по пути гуманизма. В данном учебном пособии раскрыты теоретические и методические основы проведения игры как формы организации комплексной воспитательной работы. Сюжетной основой такой игры могут являться специальные литературные произведения для детей. Она получила название «сюжетно-ролевая игра по мотивам литературных произведений» (литературно-ролевая игра). А суть ее можно сформулировать следующим образом: игра по мотивам идейно насыщенной литературной сказки. Подготовка к подобной игре осуществляется с самого раннего возраста.

Глава 1. Гуманистическое воспитание детей 3-7 годов жизни как психолого-педагогическая проблема

1.1. Сущность воспитания как общественного явления. Политика общества в области воспитания

- В чем заключается сущность воспитания как социального явления?

Этика является одной из важнейших отраслей философии. Центральное место в ней занимают такие предельно обобщенные категории, как «добро», и «зло». «Поляризация морально-этических явлений, а равно и оценочных суждений вокруг двух полюсов – добра и зла, добродетели и порока – одна из существенных закономерностей нравственной жизни», - писал И.А.Донцов. Категории добра и зла тесно связаны с другими важнейшими этическими категориями: счастье, совесть, долг. Последние могут быть правильно поняты, и стать актуальными принципами поведения, если у человека воспитано правильное понимание добра и зла, если он осознал сложность пути добра, если он убежден в том, что добрый поступок – это не рефлексорный акт, а сознательное усилие, утверждение человеческого в человеке. Эти категории дают исходную ориентацию человеку в окружающем мире, в системе идеалов и ценностей, что становится основой его практического отношения к миру.

Теоретическое постижение содержания категорий «добро» и «зло» возможно только при высоком уровне рациональной рефлексии, вышедшей за пределы непосредственного практического опыта [32, 53]. Иными словами, для подлинного постижения содержания этих категорий недостаточно сформировать у детей элементарные, житейские представления об окружающем мире. Необходимо формировать систему элементарных научных представлений о человеке, его внутреннем мире.

- Что относится к внешним и внутренним условиям воспитания?

К внешним условиям воспитания ребенка 3-7 годов жизни относятся: общие (государственная политика в области воспитания; состояние педагогической науки и практики; искусство и его воспитательные возможности; игра как феномен человеческой культуры; идеология, господствующая в обществе; окружающая среда) и частные (специфика конкретного детского учреждения, контингента детей, родителей, педагогов, педагогического процесса). К внутренним условиям воспитания детей относятся особенности национального менталитета, общие возрастные психологические и анатомо-физиологические особенности детей.

- В чем заключается специфика состояния современного российского общества и как это отражается на сфере воспитания?

Трансформация российского общества, проявляющаяся в смене политического строя, экономической модели хозяйствования, в переходе к новой геополитической ситуации, оказывает значительное влияние на сферу воспитания.

Демократизация общества окончательно утвердила приоритет ценности человеческой личности, привела к идеологическому плюрализму. Идеологический раскол общества усугубляется экономическими и геополитическими факторами.

В условиях идеологического и политического раскола российского общества сфера воспитания столкнулась со значительными трудностями.

Децентрализация управления системой дошкольного образования, возможность использовать альтернативные программы воспитания и обучения дошкольников привели к ряду негативных явлений. Вот главные из них:

- получив право выбора концепций и программ воспитательной работы, многие педагоги оказались дезориентированными. Им крайне трудно осуществить обоснованный самостоятельный выбор;
- разрабатываемые в настоящее время научно-педагогические системы имеют излишне высокую степень дифференциации: созданы системы трудового, умственного, эстетического, экологического воспитания и т.д. Это делает крайне затруднительным объединение этих систем в рамках реального педагогического процесса;
- большую популярность получила концепция раннего обучения детей. Это неизбежно приведет к изменению характера общения ребенка с педагогами, со сверстниками, с родителями; все меньше места будет оставаться для игровой деятельности детей, что может отрицательно сказаться на их психическом развитии[333, 493].

Прежняя система воспитания, основанная на коммунистической идеологии, должна была быть отвергнута либо радикально изменена. Однако направление этих изменений не может быть задано однозначно. Либеральная идеология преобладает, но не господствует. И система воспитания, ориентируясь в основном на эту идеологию, должна также стремиться к введению в педагогическую практику наиболее ценных положений из других, конкурирующих идеологий. Автор полагает, что объединяющим началом в процессе становления новой системы воспитания может и должен стать гуманизм.

В самом деле, всем трем конкурирующим идеологическим течениям присущи многие гуманистические черты. В коммунистической идеологии это – стремление к служению идеалам человечества, общества, коллектива, отказ от узкоэгоистического стремления к наживе, формирование активной жизненной позиции в борьбе за справедливость. В либеральной идеологии присутствуют такие элементы гуманизма, как уважение к правам человека, личности, к идеологической и экономической свободе человека от государства. Национально-религиозная идеология содержит мощное национальное, патриотическое начало, а также значительный нравственный потенциал, который хоть и основан на религиозной почве, но все же утверждает высокую ценность человеческой личности.

- В чем состоит государственная политика в области воспитания?

Законы РФ в данной области направляют воспитание именно в это русло, в русло реализации гуманистической идеологии. Идея гуманизации воспитания в политике государства нашла отражение в Законе Российской Федерации об образовании.

Под образованием в настоящем Законе понимается целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства.

Основными принципами государственной политики в области воспитания являются:

- гуманистический характер воспитания, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности, воспитание гражданственности и любви к Родине;
- светский характер воспитания в государственных, муниципальных образовательных учреждениях;
- свобода и плюрализм в образовании.

В 1993-1996 г.г. Министерством образования РФ подготовлен ряд документов, направленных на реализацию гуманистических принципов воспитания. Они касаются, в частности, стратегии развития дошкольного воспитания, художественно-эстетического воспитания, поддержки детских объединений и организаций, проблем патриотического воспитания. Отмечалась необходимость повышения воспитывающего характера обучения и образовательного эффекта воспитания.

Ведущим ориентиром воспитания признан идеал личности, способной осуществлять моральный выбор и принимать на этой основе решения, нести ответственность за эти решения перед собой, референтной группой, своей страной и человечеством. В качестве главной цели воспитания выступает создание условий для всестороннего развития личности ребенка.

Педагогический процесс должен формировать активного гражданина, способного сделать самостоятельный выбор, патриота, обладающего политической культурой, критическим мышлением. В соответствии с этим намечены следующие направления развития воспитания:

- усиление гуманистической направленности системы просветительской работы;
- ориентация детей на гуманистические ценности (Человек, Семья, Отечество, Земля). Взятые в самом общем виде, они охватывают основные аспекты жизнедеятельности и развития личности и образуют основу воспитания;
- эстетизация учебно-воспитательного учреждения, его окружения, всей жизни детей в целях гуманизации педагогического процесса. Необходимо предоставить всем детям возможность выразить себя в художественной деятельности (театр, рисование, пение, танец);
- повышение роли игры в системе педагогического процесса.

Эти положения закреплены в новой концепции дошкольного воспитания, разработанной и утвержденной Госкомитетом по образованию.

В «Типовом положении о дошкольном образовательном учреждении» выделены четыре основные функции такого учреждения:

- охрана и укрепление физического и психического здоровья детей;
- обеспечение интеллектуального и личностного развития ребенка;
- забота об эмоциональном благополучии ребенка;
- взаимодействие с семьей для обеспечения полноценного развития ребенка [454].

Министерством образования Российской Федерации ведется работа по созданию государственного стандарта, который позволил бы установить единые минимальные требования к работе дошкольного учреждения и послужил бы ориентиром при выборе той или иной системы педагогической работы. Государственный образовательный стандарт в области дошкольного образования предполагает создание условий, обеспечивающих:

- реализацию подхода к дошкольному детству как к важному периоду в жизни ребенка, содержание которого много шире подготовки к обучению в школе;
- уважение прав и свобод ребенка, определяемых «Конвенцией о правах ребенка»;
- физическое развитие детей с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей;
- охрану психического здоровья детей, обеспечение их психической защищенности и комфорта, удовлетворение потребности в эмоциональном общении;

- интеллектуальное и эмоциональное личностное развитие с учетом возрастных особенностей и индивидуальных способностей;
- формирование у детей базиса личностной культуры, основанной на гуманистических идеалах и ценностях;
- получение квалифицированной помощи в исправлении имеющихся недостатков физического и психического развития [438, 12-15].

Все эти акты, документы, госстандарты - свидетельство того, что государство стремится выработать ориентиры, - и это очень важно. Но помимо законов и стандартов нужен труд воспитателей, ученых – философов, антропологов, психологов, педагогов, которые попытались бы разработать системы, ориентированные не на утопии, не на абстрактного маленького человека, а на ребенка, который живет в современной России.

Воспитание – фундаментальная педагогическая категория и явление. Сущность воспитания как педагогического явления сложна и многогранна. И воспитание целостной личности не есть сумма процессов воспитания отдельных ее сторон (умственного, трудового, физического и т.д.) – здесь возникает системное единство. По мнению автора и согласно точке зрения целого ряда ученых – педагогов (Б.М. Бим-Бада, В.А. Караковского, И.П. Иванова, К.Д. Радиной, Ю.П. Сокольниковой, Г.И. Щукиной, Н.Е. Щурковой и др.), системообразующим элементом воспитания выступает воспитание нравственности. Нравственное начало входит в любой компонент системы воспитания личности (в умственное, физическое, трудовое, эстетическое воспитание) через нравственные мотивы, нравственные отношения, нравственные поступки воспитанников (заботы, участливости, взаимопомощи и т.д.).

Такое утверждение основывается на учете особенностей морали, функций нравственного сознания, его роли в жизнедеятельности человека. Нравственное сознание проявляется в любой субъективной деятельности человека. Именно оно, ориентируя личность на достижение определенных идеалов, помогает преодолевать «земное притяжение» наличных обстоятельств. Каждая конкретная задача, возникающая перед человеком, должна быть осмыслена с позиций морали. В этом смысле мораль является источником субъективного действия, которым человек меняет обстоятельства и самого себя.

Воспитательный процесс в детском саду организуется и направляется педагогом, который обеспечивает создание необходимых условий, стимулирующих нравственное поведение, планирует содержание детской деятельности, организует специальные ситуации для проявления нравственных отношений между участниками труда, игры, учения. Поскольку этот процесс подвергается не только организованным, но и стихийным влияниям, которые могут, как содействовать, так и препятствовать положительным влияниям, процесс нравственного воспитания может осложняться и требовать проведения перевоспитания.

Когда в воспитательный процесс удастся включить самого воспитанника, тогда при помощи самовоспитания нравственное становление ребенка происходит с меньшими трудностями, быстрее и с большим эффектом. Грамотная воспитательная работа, содействующая проявлению феномена самовоспитания, приводит к наибольшему эффекту в формировании личности. Процесс самовоспитания, как это доказано рядом исследователей (А.И. Кочетов, Л.И. Рувинский, Д.М. Гришин, Я.И. Колдунов и др.), имеет большое влияние на становление личности именно потому, что носителем функции воспитания становится сам воспитанник. В этом случае объективно необходимые, общественно значимые цели воспитания им не только понимаются, но и принимаются: воспитанник, в

котором инициирован процесс самовоспитания, идет навстречу организованным воспитательным влияниям. Видный советский педагог М.А.Данилов [140] утверждал, что подлинным воспитанием становится то, которое последовательно вызывает к деятельности собственные силы и способности ребенка, подготавливает его к той стадии развития, когда воспитание осуществляется, главным образом, усилиями самой личности, перерастает в самовоспитание.

- **Какова сущность и основные черты педагогической технологии?**

Педагогическая технология - это система воспитывающих и обучающих воздействий на ребенка, целью которой является определенный педагогический эффект. Технология делает педагогическую деятельность более рациональной, включая в нее только те процессы и операции, которые действительно необходимы для достижения поставленной цели. Технологизация деятельности является результатом научных исследований и обобщения передового практического опыта работы в данной области.

Из зарубежных педагогических технологий наибольшую известность в мире получили педагогические системы М. Монтессори, Б. Пауэлла (скаутизм), вальдорфская. Они сейчас, правда, не в массовых масштабах, но все же внедряются в практику учебно-воспитательных учреждений России. Однако в национальных учебно-воспитательных учреждениях следует использовать отечественные педагогические технологии и методики, учитывающие особенности национального менталитета.

- **Как же обстоит дело с развитием отечественных педагогических технологий и методик, в частности, воспитательных?**

Учебно-воспитательные учреждения сегодня переживают глубокий кризис. «Сегодняшнее воспитание... - это воспитание, ложное по многим аспектам и устаревшее по ряду направлений. Оно неполно и односторонне, с произвольными пропусками, ориентировано преимущественно на рациональное познание, без искусства...без опытного освоения действительности» [119, 8-12]. Этой точки зрения придерживаются Б.М. Бим-Бад, В. Кумарин, автор и мн. другие. [51, 15-19], [246, 25-28], [409].

Автор уверен, что эффективная педагогическая технология может быть разработана только на основе синтеза игры, искусства, науки и труда, с учетом передовых достижений философии, психологии, педагогики, теории искусства.

1.2. Философско-исторический аспект учения о гуманизме

- **Какие элементы гуманизма проявлялись в античной и средневековой философии?**

Понятие гуманизма сложилось в недрах древнегреческой культуры. Затем оно эволюционировало в сложном мире философских, политических, религиозных, педагогических идей и воззрений.

На классическом (сократовском) этапе расцвета и зрелости древнегреческой философии, в школе софистов человек впервые был обозначен как важнейшая философская проблема, перемещен в центр теоретического исследования и объявлен «мерой всех вещей» [17].

Сократ рассматривал человека как существо прежде всего разумное и нравственное. Суть его философии наиболее емко и ярко выражает тезис, высказанный (по некоторым данным) самим Сократом: «Познай самого себя» («Как может быть нравственным человек, если он не знает, что такое добродетель?»). Знание о человеке и об общественной морали выступает как источник нравст-

венного совершенствования. Совесть же – это нравственный внутренний регулятор (внутренний голос», «даймонион») поведения человека.

Гуманный подход находил отражение и в методах просвещения, в частности в сократических беседах, в майевтике. Сократ не вещает истины, которые должен беспрекословно принять ученик, он вызывает его на творческую беседу, в ходе которой осуществляется совместный поиск. Диалоги Сократа, помимо дидактического достоинства, четко проявляют уважительное отношение к ученику.

Распространение христианства привело к тому, что земная жизнь стала рассматриваться лишь в качестве пролога к жизни загробной. В обществе ценность человеческой жизни, личности не являлась высшей, хотя и охранялась религиозными заповедями.

Средневековые деятели государства, церкви, феодалы на практике редко придерживались божественных заповедей, а комфортное место в загробном мире обеспечивали богатыми пожертвованиями церкви.

Пренебрежительное отношение к обычной, земной человеческой жизни характерно и для многих культур и религий Востока. Исламские догматы во многом аналогичны христианским канонам. Индуизм и буддизм, считая человеческую жизнь одним из звеньев длинной цепочки воплощений, также не полагали ее высшей ценностью, хотя религиозные догматы и предписывали ее уважать.

- Как развивалось гуманистическое направление в эпоху Ренессанса и Просвещения?

Начиная примерно с XIV века, в Западной Европе происходил процесс освобождения общества от диктата религии и церкви, что создавало предпосылки для обеспечения большей свободы личности и расцвета духовной культуры. Начиналась новая эпоха, которая теперь известна как эпоха Возрождения («Ренессанс»). Отличительные черты культуры Возрождения – светский характер, гуманистическое мировоззрение. Это время характеризовалось незаурядным подъемом творческих сил общества, потоком новых идей, радикальным духовным переворотом. Лучшие мыслители того времени обращались к изучению богатейшей культуры античности. Она представлялась им мудрой и жизнерадостной в отличие от средневековья с его аскетизмом и мракобесием.

В данную эпоху и в философии, и в духовной культуре в целом происходило восстановление тех гуманистических идеалов и ценностей, которые были заложены в античности. Основное внимание было обращено к отдельному живому и естественному человеку. Поэтому философское мышление данной эпохи можно характеризовать как антропоцентрическое. Антропоцентризм стал господствующим мировоззрением наиболее просвещенных людей этого времени.

В XIV в. новая, светская культура получила название гуманизма. Термин «гуманизм» означал светскую просвещенность, в отличие от образованности церковно-теологической. В эпоху Возрождения гуманизм сформировался как целостная система взглядов. Центральная идея гуманизма эпохи Возрождения – актуализация при помощи гуманистического просвещения возможностей, заложенных в индивидуе, всестороннее развитие личности.

Видные гуманисты эпохи Возрождения (Берджерио, Раймонди, Валла, Салютати, Монетти и др.) под гуманистической направленностью обучения и воспитания подразумевали развитие творческих сил человека, его чувств, разума, воли. Они высоко ставили ценности моральной и творческой активности, любви как основного закона жизни, доброты. Идеи мыслителей эпохи Возрождения

получили развитие в трудах В. да Фельтере, Ф. Рабле, Э. Роттердамского, Т. Мора, Т. Кампанеллы и др.

Предполагалось, что гуманистической личности присущи:

Humanitas, высокая образованность;

Yita activa, высокая гражданская активность;

Yirtu, стремление к добродетельным поступкам [331].

Высоко ценя человека, гуманисты утверждали его право на индивидуальный способ самоутверждения. Этот человек не замыкался в рамках общественных установлений, норм, предписаний; гуманистическая личность видела опору прежде всего в себе. Точнее сказать, личность ощущала себя общественным человеком, индивидуальным проявлением глубинной сущности человечества. Ренессансные гуманистические представления положили начало современной концепции гуманизма.

Гуманистические педагогические концепции Ренессанса носят глубоко эстетический характер. Поставив человека в фокус внимания (антропоцентризм), Возрождение видело человека художником, артистом, творящих в различных сферах свободно, по критериям разумности и красоты.

А.Ф.Лосев гуманизм эпохи Ренессанса характеризует как практическую направленность, которая говорила специально о человеческой морали, о прогрессивной общественности и о различных научных, художественных и педагогических направлениях развития осознавшей себя человеческой личности [268, 363].

XVIII век в европейской культуре характеризуется как эпоха Просвещения. Будучи дальнейшим продолжением гуманистической традиции, Просвещение в лице наиболее ярких ее авторитетов (Д. Дидро, Ф. Вольтер, Ж.Ж. Руссо и др.) утвердило культ разумности человека как «венца» природы, результата ее длительной эволюции.

Именно в эпоху Просвещения возникает идея всемирной истории, вводятся понятия «человечество», «цивилизация», дается рационалистическая (в противовес религиозной) трактовка истории. Эпоха Просвещения положила начало процессу осознания общечеловеческих ценностей, формирования гуманистического мировоззрения.

- **В чем заключается воздействие немецкой классической философии на гуманистическое учение?**

Проблемы гуманизма были центральными и в немецкой классической философии (И.Кант, Ф.Гегель). Кант выдвинул положение, выражающее сущность гуманизма – человек может быть для другого человека только целью, но не средством. Он сформулировал понятие «морального поступка», который не шел бы вразрез с общественными интересами. Кант выдвинул в качестве основного закона нравственного поведения категорический императив: «Поступай так, чтобы правило твоего личного поведения стало правилом поведения для всех». Моральный закон обязывает человека стремиться к высшему благу (благу для всех), что и есть для него конечная цель.

Кант разработал учение о воспитании человечности и гуманности – средство совершенствования человечества, которое сумеет развить свой коллективный разум, способность суждения и практический рассудок до такой степени, что, наконец, сознательно подчинит свое поведение истине, добру и красоте, всему, что является благом для человеческого рода в целом.

В немецкой классической философии антропология впервые обрела характеристики четкого научного знания и стала относительно самостоятельной областью теоретического исследования.

- В чем проявляется специфика развития гуманистических идей в рамках русской национальной культуры?

Процесс развития гуманистических идей в рамках русской национальной культуры имеет как глубокие отличия, связанные со своеобразием духовного менталитета народа, так и схожие с европейскими тенденциями.

В отсутствие достаточного научного потенциала в сфере наук о человеке и обществе, философские, социальные и педагогические концепции формировались, как правило, в сфере художественного творчества. Без сомнения, Ф.М. Достоевского и Л.Н. Толстого, И.С.Тургенева и Н.С.Лескова можно считать выдающимися гуманистами.

Л.Н. Толстой в своем философском трактате «О жизни» стремился показать, что смысл и содержание жизни человека заключается в формировании нравственного самосознания, в постоянном утверждении себя в нравственной жизни.

Гуманизм Ф.М. Достоевского основывается на христианском догмате человека как образа и подобия Бога. Именно этим, а не каким-либо моральным или интеллектуальным совершенством человек заслуживает право на уважение. Этот подход получил в философии название христианского гуманизма.

Многие мысли, связанные с утверждением общечеловеческого нравственного идеала в русской национальной культуре, были высказаны В.С. Соловьевым [431, 502]. Философ активно отстаивал идею о единстве человеческого рода, целостности мировой истории. Человек, считал Соловьев, не только ступень в процессе собирания Вселенной на пути к всеединству после таких ступеней, как минеральное, растительное, животное царство. Он – духовный центр мироздания.

Широкое распространение в России получила концепция революционного гуманизма, связанная с такими именами, как Н.Г.Чернышевский и Н.А. Добролюбов. В марксистской антропологии проблема человека исследуется, прежде всего с точки зрения общественных отношений и институтов конкретной исторической эпохи. Одним из главных ее направлений можно считать теоретический анализ отчуждения как источника несвободы человека в социальном мире.

Решение проблемы свободы человека и всестороннего его развития в марксистской антропологии связывается с практическим изменением общественных отношений. Коммунизм рассматривается здесь как преодоление отчуждения, и потому он трактуется как практический, реальный гуманизм.

Марксистский гуманизм обращен только к тем, кто активно участвует в улучшении социалистического общества и борется за его прогресс. Все это оказалось заложенным в теорию и практику отечественных учебно-воспитательных учреждений на длительный период.

- Каковы основные направления гуманистической философской мысли XX столетия?

Дальнейшее развитие гуманистической антропологии пошло по пути формирования экологического мышления, сознания глобальных проблем биосферы и ноосферы, созданных техническим прогрессом.

Загрязнение окружающей среды создает непосредственную угрозу здоровью и жизни человека, и, прежде всего детей. Потребительское поведение в экономической жизни, поощряемое у людей производителями товаров и услуг, выливается в рецидивы, в потребительство по отношению к природе, человечеству, народу и семье. Высокая степень общественного разделения труда, специализации профессий приводит к нарастающей деинтеллектуализации людей. Подоб-

ное однобокое, негармоничное развитие делает человека гораздо более уязвимым в условиях нарастания техногенных и социогенных стрессов.

Гуманистическая философская мысль XX-го столетия едина в основном, – человек должен изменить себя. Он обязан изменить свои смысло-жизненные ориентации, свою психологию и мышление. Измениться, чтобы жить дальше – так может быть сформулирован «категорический императив» нашего времени.

И.А.Ильин – один из видных русских мыслителей первой половины XX в. Он объяснял кризис тем, что человечество, «ослепленное успехами естествознания и техники, охладевшее к религиозным глубинам жизни... доверилось чувственным ощущениям и вырастающей из них теории и практике. Вследствие этого люди нового времени изощрились в изучении материальной природы и в технических изобретениях и незаметно оказались в состоянии детской беспомощности в вопросах духовного опыта» [184, 66].

В качестве основного положения педагогической концепции Ильина может рассматриваться тезис о конструктивном воспитании как гаранте благополучия общества.

Ильин негативно относился к разрешению понятия Родины, чему содействовало и христианство с его проповедью любви, учением видеть в каждом человеке своего брата. Русский религиозный философ опровергает положение о христианине как человеке мира и обосновывает идею Родины как рационально-практическими соображениями (инстинкт самосохранения, краткость жизни, ограниченность личной силы, расовое подобие и др.), так и нравственно-религиозными аргументами.

Обретение Отечества происходит, по Ильину, в процессе самопознания и в результате добровольного признания. Можно принудительно или формально прикрепить человека к какому-либо государству и затем наказывать его за «измену Родине». Но заставить любить эту страну как свою Родину, вынудить испытывать патриотические чувства по отношению к ней невозможно. Любовь к Родине является проявлением внутренней духовной свободы, духовного самоопределения. Настоящий патриот, считал Ильин, любит не просто народ, но народ, ведущий духовную жизнь. Подлинному патриоту дорога не просто «жизнь народа», пусть даже в довольстве, но именно жизнь истинно духовная, творческая.

И.А.Ильин внес значительный вклад в философское обоснование идей Родины и патриотизма как нравственных оснований концепции национального воспитания.

В трудах известного российского ученого, академика Н.Н.Моисеева активно развивается концепция коэволюции (органической взаимосвязи человека и природы), заложенная в русской космической философии (В.И.Вернадский, К.Э.Циолковский, Н.Ф.Федоров). По его убеждению, стержнем нового гуманистического мышления, которым необходимо овладеть в наше время, должен стать принцип коэволюции. Коэволюционное мышление основывается на том, что дальнейший неконтролируемый рост материальной мощи человечества уже недопустим. Человек обязан знать и соблюдать границы своей преобразовательной деятельности. Он должен взять на себя ответственность за состояние биосферы, иначе в будущем он не сможет найти в ней место для себя.

Значительный вклад в развитие идей современного гуманизма внес известный итальянский философ, экономист и общественный деятель, основатель Римского клуба Аурелио Печчеи. В своей книге «Человеческие качества» он сформулировал основной тезис своей концепции современного человека сле-

дующим образом: «будущее человечества возможно лишь на путях «Человеческой Революции». Все могущество человека должно быть употреблено для его культурной эволюции. Существовавшие до сих пор кризисы и беспорядки нашего времени есть результат слишком медленного протекания такой эволюции в недрах человеческой истории».

Главная проблема сейчас, по убеждению Печчеи, - это человеческие качества. Существует острая необходимость их усовершенствования. Нужны радикальные перемены в самом человеке, в мыслительной и психологической структуре, в содержании способностей и характере потребностей. До сих пор человек сосредотачивал все свои усилия на том, чтобы изменять внешний мир, стать в нем «звездой первой величины» и создать «империю человека», а не на том, чтобы изменяться самому. В итоге же человек может стать, - пишет Печчеи, - заложником собственных страстей, желаний и амбиций.

А.Печчеи видит выход из сложившейся кризисной ситуации в так называемом «новом гуманизме», который способен обеспечить трансформацию человека, коренное изменение его качеств и стимулировать культурную эволюцию человека. В обращении к этой эволюции и состоит, по его мнению, суть Человеческой Революции как важнейшего условия выживания человечества. Новый Гуманизм должен включать в себя: чувство глобальности; любовь к справедливости; нетерпимость к насилию. Трансформация человека в этом направлении может стать залогом надежды на его достойное будущее.

Э. Фромм полагает, что главная воспитательная задача нашего времени – это формирование у человека социального характера, т.е. ориентации на гуманистические идеалы и ценности, на стабилизацию общественного развития, воспитание в человеке созидательных, а не разрушительных реакций на внешний мир. В формировании человека с новыми качествами и должна заключаться, по убеждению Э. Фромма, сущность нового («радикального») гуманизма.

- Каковы основные принципы современного гуманизма?

Говоря о философской картине гуманизма в целом, можно выделить такие ее основные принципы, как уважение к человеческой личности, патриотизм, экологизация общественного сознания, духовное совершенствование человека и общества как главное средство преодоления деформаций человеческой цивилизации, вызванных техническим прогрессом.

Понятие «человек» и система гуманистических идеалов и ценностей тесно связаны между собой. Гуманистический идеал – это, прежде всего, идеал поведения человека, понимаемого как способ разрешения противоречия между человеческой личностью и окружающим миром. Структурно он включает самореализацию человека в его общении с природой и другими людьми. И насколько историчны элементы этого единства, настолько и исторично содержание гуманистического идеала.

Таким образом, для успешного решения проблемы выживания человека и человечества необходимо направить усилия общественной мысли на восстановление преемственности гуманистических традиций и их развитие в контексте настоящего и будущего, соотношения общечеловеческих, национальных, групповых и индивидуальных интересов [136, 168].

1.3. Сущность и структура направленности личности. Основные черты гуманистической направленности личности, пути ее формирования

- **Что понимается под направленностью личности?**

В теоретических исследованиях по психологии под направленностью личности подразумевают совокупность устойчивых мотивов деятельности и поведения, определяющих ее избирательное отношение к действительности. В направленности находят свое выражение потребности, желания, стремления, убеждения и идеалы, интересы и установки личности. Направленность играет ведущую роль в структуре личности. Впервые понятие отношений личности было введено в психологии А.Ф.Лазурским в учении «об экзопсихике» [249]. Наиболее глубокому изучению эту проблему подверг социальный психолог В.Н.Мясищев, понимающий отношения личности как внутреннюю сторону связи человека с действительностью. Работы В.Н.Мясищева [316], [317], [318] оказали значительное влияние на разработку психологической теории личности и развитие теории воспитания.

- **Что понимается под отношениями личности?**

Под понятием “отношения” подразумевают латентное состояние, определяющее основанный на прошлом опыте, на мировоззрении характер действий или переживаний человека по поводу тех или иных обстоятельств. В развитом виде отношения человека характеризуются их сознательностью, выраженной избирательностью и сложностью.

В.Н.Мясищев подчеркивал особенную важность этого понятия для психологии и обосновывал это следующими аргументами. Во-первых, категория психических отношений вынуждает объединить внешнее (поведение) с внутренним (состоянием). Во-вторых, исследование отношений имеет целостно-личностную ориентацию, потому что относится к человеку в целом как личности. В-третьих, в системе отношений человека к действительности с исключительной убедительностью выступает доминирующая и все определяющая роль отношений к людям.

Первый план характеристики личности образуют ее доминирующие отношения [317]. Направленность личности выражается во взаимосвязи доминирующих отношений: к людям, обществу, коллективу, труду, к самому себе [518]. Каждое отношение представляет собой систему частных, локальных отношений к определенной стороне действительности, играющей специфическую роль и имеющей специфическое значение в человеческой деятельности. Игра, труд, люди, коллектив, общество, искусство, наука - выступают как сложные системы, взаимодействие которых формирует личность. Этим свойства личности отличаются от мотивов деятельности, которые тоже представляют собой отношения, но гораздо более частные. Таковы, например, материальные потребности в пище, жилище, одежде или духовные потребности в игре, развлечениях, знаниях, умениях и т.д. [297].

Потребность является основным видом отношения человека к объективной действительности. Он выступает основным видом отношения человека к окружающему миру, потому что выражает связь организма с жизненно важными объектами и обстоятельствами. Как всякое отношение, потребность характеризует избирательную связь человека с различными проявлениями окружающей действительности. Как всякое отношение, она потенциальная, то есть обнару-

живается при воздействии объекта и при определенном состоянии субъекта. Поэтому отношение и характеризует активную жизненную позицию личности.

Доминирующие, стержневые личностные отношения человека к событиям и явлениям окружающей действительности определенным образом структурированы. Главное место в этой системе занимает доминирующая и все определяющая роль отношений к людям [318,10].

- Из каких компонентов складывается направленность личности?

Личностная направленность человека проявляется в мотивах, намерениях и поступках, тесно взаимосвязанных между собой. Направленность личности как психическое образование состоит из трех взаимосвязанных компонентов: познавательно-мировоззренческого (знания, взгляды, убеждения, идеалы); эмоционально-волевого (чувства, стремления, интересы, потребности); действенно-практического (умения, навыки, привычки, способности, черты характера).

Таким образом, доминирующие отношения человека можно рассматривать в трех аспектах:

- 1) системы взглядов на других людей, на общественную жизнь, самого себя и т.д.;
- 2) форм эмоционального реагирования на других людей, на общественную жизнь, самого себя и т.д.;
- 3) уровня трудовых, коммуникационных и других навыков [59, 10].

Когда формируются в единую психологическую систему мысли (суждения и оценки), чувства (переживания определенного характера) и волеустремления (побуждения действовать), возникает такое образование как совесть. Она становится важным регулятором поведения человека [521].

В характеристике общей направленности личности решающую роль играет мировоззрение, понимаемое как система научных представлений об окружающем мире [147]. Предметом мировоззрения является не просто окружающая действительность, взятая сама по себе, как она изучается отдельными науками, а человек в его отношении к действительности. Мировоззрение является формой человеческого самосознания, способом самоопределения личности в мире.

Сформированные понятия о человеке, добре и зле подводят к нравственным суждениям. В нравственных суждениях выражается личностная оценка поступков, поведения, отношений людей. В них человек активно оперирует сложившимися понятиями.

На базе понятий и суждений формируются гуманистические убеждения, которые выражают единство рационального, пережитого и действенного отношения к миру. Гуманистические убеждения – это не просто представления о гуманистических нормах, не только их понимание, это и то, что пережито, прочувствовано, что доказано практикой, что является руководством в деятельности личности. Гуманистические убеждения являются наиболее совершенным выражением гуманистического сознания человека, его отношения к людям, обществу, деятельности, к самому себе [515].

Оказывая большое влияние на переживание человеком этих отношений, эмоциональный фактор активизирует процесс их развития. Мировоззренческие чувства развиваются, изменяются в процессе общего духовного развития личности. В результате развития чувств в процессе гуманистического воспитания формируется эмоциональное отношение к тому, что ранее было безразличным (например, сострадание к чужому горю, переживание мировых экологических проблем человечества). Чувства человека становятся адекватными происходящим событиям, обстановке, настроению людей.

Мировоззренческие чувства тесно связаны с моралью, с системой отношений человека к людям, социальным событиям, нравственным идеалам и ценностям.

Чувство – особая форма отношения человека к явлениям действительности и собственного внутреннего мира, выражающая их соответствие или несоответствие потребностям человека.

Гуманистические идеалы глубоки и многоплановы. Тем не менее, можно выделить главную характеристику гуманизма, проявляющуюся во всех других и являющуюся основой формирования гуманистической направленности личности, – это отношение к людям. Оно проявляется во всех других видах отношений, в том числе и в отношении к природе, обществу, к Родине, к труду, к самому себе.

Вычленение отношения к людям как ядра гуманистической направленности личности значимо и с позиций возможностей ее формирования, ибо оно проявляется на достаточно ранних ступенях возрастного развития.

- Чем характеризуется гуманистическая направленность личности?

Гуманистическую направленность личности характеризует достаточная развитость, единство всех компонентов, в которых проявляется высокая степень соответствия внешнего поведения и внутреннего отношения.

Исходя из вышеизложенного, можно дать следующее определение понятию «гуманистическая направленность». Гуманистическая направленность – психолого-педагогическое понятие. Оно определяется как комплекс качеств личности, которые проявляются в осознанном и сопереживаемом отношении к человеку как к высшей ценности, к людям (дальним и близким), к обществу, к Родине, к природе, к труду, к коллективу, к самому себе как важнейшим ценностям.

Гуманистическая направленность выражается в понимании и признании личностью представлений о добре и зле (трудолюбивый, добрый, отзывчивый, чуткий, бескорыстный; ленивый, грубый, бессердечный, эгоистичный), в принятии норм гуманистического поведения в обществе [17, 110-113].

- В чем состоят основные задачи формирования гуманистической направленности личности?

Исходя из вышеизложенного, можно сформулировать следующие глобальные задачи формирования гуманистической направленности личности в единстве трех ее компонентов:

- гуманистическое просвещение (понимание сущности гуманизма, самооценности личности);
- воспитание гуманистических чувств к близким и дальним людям, негативное отношение ко всему, что наносит им вред;
- накопление опыта гуманистических поступков (постоянный учет интересов людей, стремление принести им пользу и радость).

Эти задачи должны решаться с учетом возрастных особенностей и возможностей детей каждой группы дошкольного образовательного учреждения с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка. Положительное влияние на решение этих задач может оказать выполнение детьми различных социальных ролей, в процессе чего дети могут приобрести опыт гуманистических чувств и поступков [217].

Ученые и практики отмечают типичное для детского поведения расхождение между правильным словесным воспроизведением гуманистических представлений и неправильными действиями, поступками в жизненных различных ситуациях. Долгое время этот феномен объяснялся несовпадением степени развития представлений о гуманистическом поведении и опыта гуманистических поступков дошкольников.

Как показали дальнейшие исследования, соблюдение детьми правил гуманистического поведения в жизни не является достаточным доказательством сформированности у них гуманистической направленности. Так, их действия и поступки в общении с ровесниками нередко лишены той эмоциональной основы, которая необходима для сопереживания огорчений или радостей товарища. Общению же дошкольника с взрослыми вообще присуща однонаправленность эмоциональных проявлений: ребенок является не столько субъектом эмоционального содействия другому человеку, сколько объектом приложения чувств со стороны взрослого, чего явно недостаточно для формирования у него гуманистических чувств.

- **Что следует понимать под путями гуманистического воспитания?**

Под путями формирования гуманистической направленности понимаются такие педагогические действия и деятельности, в ходе которых активно формируются познавательная-мировоззренческая, эмоционально-волевая и действенно-практическая сферы личности, происходит становление нравственных отношений к людям, общественной жизни, к труду, к коллективу, к самому себе, постепенно переходящих в устойчивые качества личности.

- **Каковы пути формирования гуманистической направленности личности?**

Формальное обучение ребенка правилам хорошего тона в отношении к взрослым и сверстникам способно дать только временный, сиюминутный результат. У него возникает импульс поступать определенным образом только в силу подчинения правилам, без эмоционального переживания необходимости именно этого действия.

Автор убежден, что гуманистическое развитие ребенка, формирование моральных чувств теснейшим образом связано с развитием интеллектуальной сферы. Недостаточно передать ребенку знания об этических нормах, требовать и контролировать выполнение им моральных правил, правил поведения. Необходимо выработать сознательное отношение к моральной норме, развить желание следовать хорошему примеру и противостоять плохому.

Воспитание чувств осуществляется как в ходе воспитательного процесса и формирования личности в целом, так и путем целенаправленных специальных воздействий на эмоциональную сферу человека. Чувства человека органически связаны с его мировоззрением, убеждениями, моральными представлениями. Формирование гуманистического мировоззрения имеет особое значение для развития чувств ребенка [522].

Важным средством развития эмоциональной сферы личности является искусство, в частности литература, моделирующая действительность в образах художественных произведений. «Искусство – богатейший источник, генератор и побудитель чувств, переживаний, и именно высших чувств, специфически человеческих (нравственных, интеллектуальных, эстетических). Искусство для ребенка – это не просто вымысел, фантазия, это особая реальность, реальность мира чувств» [441]. Ребенок, постигая глубинную сущность художественного образа, осознает свое место в природе и обществе, переживает свою общность с окружающими людьми, свою причастность к человечеству в целом, вникает в суть этических понятий. Приобщаясь к произведениям детской литературы, дети глубоко сопереживают персонажам, у них появляется эмоциональное внутреннее стремление к содействию, к помощи, защите полюбившихся им героев. В этом отношении произведения детской литературы выступают как своеобразные учебники, способствующие развитию нравственных чувств, речи и обучающих ребенка не только пониманию поступков героев художественных произведений, но и умению анализировать и развивать свои собственные переживания [435].

В педагогике доказано, что одним из важнейших условий воспитания чувств, и, прежде всего нравственных, является определенная организация жизни и деятельности воспитанников. Необходимо создать систему педагогического руководства этим процессом. Успех будет достигнут только в том случае, когда педагог сможет провести правильный подбор художественных произведений с ярко выраженной воспитательной направленностью, применить необходимые методы и приемы педагогического воздействия для сознательного вос-

приятия и усвоения идеи произведения, сущности художественного образа. Для этого необходимо создать определенные условия, игровую ситуацию, в которой бы выражались и управлялись чувства ребенка, испытанные им во время работы над художественным образом, чтобы его стремления к содействию и сочувствию могли быть реализованы в жизненных различных ситуациях.

Разнообразная деятельность в коллективе – игра, занятия, труд, оценка действий ребенка – все это создает почву для становления гуманистического отношения к своим поступкам, обязанностям и поступкам других людей в различных обстоятельствах жизни.

Ребенок проявляет себя в деятельном взаимодействии с действительностью. Чем более развита личность, тем активнее она проявляется в жизненных различных ситуациях, тем богаче ее опыт, тем более опосредованы ее реакции, тем меньше они зависят от сиюминутных условий и становятся внутренне обусловленными.

Главное в решении задач формирования гуманистической направленности состоит в том, чтобы и принципы и правила гуманистической морали нашли свое воплощение в поступках, поведении, и в конечном итоге – в моральных качествах ребенка.

В этом значительна роль нравственного идеала, который представляет собой ориентир, конкретно воплощающий моральные нормы общества, следовать которым необходимо как для выполнения обязанностей перед обществом, так и для получения морального удовлетворения. Реальное поведение ребенка всегда ищет опору в достойном образце, который может быть и очень близким и отдаленным, в зависимости от уровня развития нравственного сознания ребенка, но всегда привлекательным. Воплощение в этом образце нравственного идеала облегчает и углубляет приобщение людей к нравственным ценностям общества [361].

Важнейшую роль в формировании представлений у детей о нравственном идеале призвано сыграть формирование научных представлений о человеке, обществе и окружающем мире.

1.4. Место литературно-ролевой игры в системе средств гуманистического воспитания детей

- Что такое средство?

Средство – универсальная категория, как философская, так и психолого-педагогическая. В педагогике под термином «средство» понимается все то, что необходимо для реализации цели. В более узком смысле средствами воспитания считаются различные виды детской деятельности, т.к. с их помощью ставятся и решаются задачи воспитания личности ребенка.

Мы будем понимать под средствами гуманистического воспитания те виды детской деятельности, с помощью которых осуществляется постановка и решение задач становления гуманистической направленности.

Наша цель может быть реализована только при системном подходе к выбору средств, которые являются наиболее действенными в процессе гуманистического воспитания. В основе системного подхода к объекту исследования лежит философский принцип системности, сущность которого состоит в том, что объект исследования должен рассматриваться как нечто целое, имеющее определенную структуру.

Средства только тогда выступают как система, когда их подбор осуществляется с учетом конкретной цели, в нашем случае это формирование гуманистической направленности, т.е. познавательно-мировоззренческой, эмоционально-волевой и действенно-практической сфер личности ребенка.

Получить воспитание – это значит научиться действовать и вести себя в соответствии с правилами общественной морали. Основным путем влияния взрослых на развитие личности ребенка — это организация усвоения детьми моральных норм. Эти нормы усваиваются ребенком под влиянием образцов и правил поведения. Вопрос выбора образцов весьма важен.

- **Что можно отнести к основным средствам гуманистического воспитания?**

Именно потому, что детей нужно вооружить нравственным образцом, к средствам гуманистического воспитания личности дошкольника, выработанным человечеством, относятся не только различные виды детской деятельности: игра, труд, учение, но и такие результаты духовной деятельности человека, как наука, техника, искусство, праздничная игровая культура. Рассмотрим различные средства гуманистического воспитания и место литературно-ролевой игры в их системе.

- **Каковы основные черты литературно-ролевой игры как средства гуманистического воспитания детей?**

Сегодня мы все чаще обращаемся к истокам народного образования и воспитания, поскольку именно там мы находим ответы на многие трудные вопросы сегодняшнего дня. В различных регионах Российской Федерации создаются детские сады, школы, лицеи, гимназии, в которых активно используются отдельные элементы народной культуры: фольклор, народные праздники, ремесла, игры и др. На первое место в этом процессе ставится изучение родного языка, обучение на родном языке, изучение отечественной культуры и истории. Это подтверждает и работа лаборатории «Этнопедагогика» Института развития личности РАО, которая является координирующим и методическим центром по данному направлению. Эффективность применения народной педагогики состоит, подчеркивают Н.И.Батурина и Т.Ф.Кузина [41], в создании воспитательной технологии на основе ее главных идей: труда, общения, праздничной игровой культуры.

В литературно-ролевой игре эффективно используются воспитательные возможности родного языка, детских художественных и познавательных произведений.

Родной язык с давних пор рассматривался отечественными учеными и просветителями как важная воспитательная сила. Пословицы и поговорки, фразеологизмы и крылатые выражения, народные сказки и былины, песни и обряды – во всем «видна необыкновенная полнота народного ума» [116,218].

Отечественные педагоги прошлого (Е.Н.Водовозова, В.И.Водовозов, И.И.Срезневский, В.Я.Стоюнин, Ф.И.Буслаев, Л.Н.Толстой, Е.И.Тихеева) оставили плодотворные мысли, опыт гуманистического воспитания подрастающего поколения через родной язык, его богатство. Отечественные писатели и общественные деятели, педагоги создали мощный арсенал детской художественной и познавательной литературы, многие произведения из которых вошли в золотой фонд. Использовать его высокий нравственный и познавательный потенциал в процессе гуманистического воспитания детей-дошкольников – наша задача.

Предметом гуманистического воспитания детей 3-7 годов жизни являются основные родовые признаки человека – деятельность и сознание. Единицей

сознания является слово-понятие. «Понятие – процесс, всестороннее и глубокое отражение объекта действительности в его сложности и многообразии, в связях и отношениях со всей остальной действительностью» [106]. Основной деятельностью детей в возрасте 3-7 лет является игра.

Автором разработана игра по мотивам идейно насыщенной литературной сказки (литературно-ролевая игра). Методика гуманистического воспитания детей 3-7 годов жизни в ее рамках строится на целесообразном сочетании художественного и научного пути познания сущности понятия «человек».

В процессе литературно-ролевой игры/подготовки к ней дети, начиная с третьего года жизни, активно и целенаправленно знакомятся с родовыми признаками человека, с системой элементарных научных представлений о человеке в процессе выполнения игровой роли, создания игрового образа.

При выполнении игровой роли сверстника, в котором воплощены качества гуманистически направленной личности, происходит их распредмечивание. По мере распредмечивания ребенок оживляет в себе самом всемирную историю, итогом которой является современность. Вместе с тем он выступает в литературно-ролевой игре как создатель, творец. Игровая роль как бы приподнимает ребенка над уровнем повседневности, поддерживает желание подражать образцу, создает условия для воспитания и реализации гуманистических поступков, движимых общественными мотивами.

Литературно-ролевая игра не замыкается в самой себе. Она органично сливается с другими видами деятельности (учебной, трудовой, художественной и т.д.) и играми (подвижными, сюжетно-ролевыми, настольно-печатными и т.д.) детей. В творческой литературно-ролевой игре отражается общественно-выработанный нравственный образ жизни, способы и нормы гуманистического поведения.

- Каковы недостатки применения традиционных средств воспитания – игр, труда, обучения?

Традиционные, известные игры нельзя считать достаточно широкими для решения сложных воспитательных задач. Они преимущественно ориентированы на формирование положительного отношения к взрослым, их труду, на ознакомление с их социальными ролями и вытекающими из этих социальных ролей обязанностями. Выполняя взятую на себя роль, ребенок стремится подражать тем взрослым, образы которых используются в игре. Однако это подражание носит неполноценный, неполный характер, так как ребенок не имеет реальной возможности для полного отображения содержания роли. Это объясняется как сложностью роли взрослого, так и относительно невысоким уровнем знаний и умений ребенка, его жизненного опыта, умения ориентироваться в жизненных различных и игровых ситуациях. Поэтому в традиционной сюжетно-ролевой игре он выполняет символические действия («как будто бы»), реальные предметы заменяет игрушками, или условными предметами (палка – «сабля», песочница – «строительная площадка», стул – «автомобиль» и т.д.).

Таким образом, дети в сюжетно-ролевой игре не могут полноценно жить из-за отдаленности перспективы, в силу своего ограниченного жизненного опыта. Эти негативные моменты успешно преодолеваются в литературно-ролевой игре.

Гуманистическое развитие человека предполагает активное участие в физическом, умственном и творческом труде. Научные исследования (З.Борисовой, Р.И.Буре, Р.Н.Дзарасова, М.Г.Киселевой, Я.З.Неверович, В.Г.Нечаевой, Л.А.Порембской и др.) показывают, что в процессе детского тру-

да у детей возникают первые представления о труде, формируется интерес к труду взрослых, складываются первые трудовые навыки. **Труд** выступает объединяющим началом в детском коллективе, содействует воспитанию взаимопомощи. В процессе трудовой деятельности формируются такие ценные моральные качества, как дисциплинированность, самостоятельность и инициатива, умение качественно и в полном объеме выполнять работу. В процессе труда дети получают представление о назначении различных инструментов и материалов, которые они используют. При изготовлении всевозможных поделок ребенок познает различные свойства предметов и материалов. Этим самым труд обогащает сознание ребенка чувственными конкретными представлениями, что является одной из важных предпосылок формирования системы элементарных научных представлений о человеке. Таким образом, труд – важное средство гуманистического воспитания личности.

Как показали психологические исследования [323;324], ознакомление с трудом взрослых развивает в основном лишь познавательно-мировоззренческую сферу личности. Довольно часто у дошкольников есть правильные представления о труде, но нет желания работать самим. В таком случае представления ребенка об общественном значении труда существуют лишь в формальном виде, так как они не применяются в жизни ребенка, не влияют на его поступки. Весьма важна правильная организация трудовой деятельности детей, использование ее в целях гуманистического воспитания. Необходимо, чтобы развитие эмоционально-практической и эмоционально-волевой сферы личности не отставало от познавательно-мировоззренческой сферы.

Для детей труд в дошкольном образовательном учреждении стал жизненным повседневным явлением, занял заслуженное место в режиме дня. Важное место труд занимает в литературно-ролевой игре, которая помогает решить проблемы мотивации трудовой деятельности.

Важным средством гуманистического развития ребенка 3-7 годов жизни является **обучение**. В содержание образовательной работы с детьми входит пополнение представлений об окружающем, развитие речи, приобретение разнообразных художественных, двигательных и интеллектуальных умений. Некоторые из этих задач решаются в повседневной жизни детей в дошкольном образовательном учреждении, а некоторые требуют для своего решения специальных дидактических средств. Так, задача формирования представлений об окружающем в какой-то мере может быть решена в играх, труде и т.д. Но чтобы сделать представления точными, ясными, нужна специальная работа дидактического характера.

Речевые навыки ребенка формируются под влиянием языковой среды. Но для того, чтобы все дети овладели правильным звукопроизношением, связностью и выразительностью речи на уровне их возрастных возможностей, также необходима работа с использованием дидактических средств.

Используются разнообразные средства и формы организации образовательной работы с детьми. Это учебные занятия и дидактические игры с использованием дидактических материалов. Каждое из этих средств имеет специфические возможности в решении задач обучения и воспитания.

Педагогическая работа (А.П.Усова, Е.А.Флерина, А.М.Леушина, Н.П.Сакулина и др.), а также психологические исследования свидетельствуют, что известная нерасчлененность восприятия, произвольность, импульсивность действий, нередко обнаруживаемая у детей не являются устойчивыми особенностями возраста. Эти своеобразные черты обычно появляются вследст-

вие неорганизованного, без достаточного педагогического руководства ознакомления детей с окружающей действительностью.

Эти психологические несовершенства у ребенка преодолеваются в том случае, если его обучают систематически, последовательно формируют необходимые умения и навыки практических и умственных действий. В дальнейшем у ребенка формируются более совершенные виды восприятия, мышления, самостоятельного управления своим поведением.

Таким образом, установлено, что при помощи соответствующего обучения характер отдельных психических процессов у ребенка может быть целенаправленно изменен [167, 58].

И, тем не менее, обучение – не универсальное средство воспитания, и его воспитательные возможности не являются исчерпывающими. Тем более, что в содержании ознакомления детей с окружающим в последние годы были выявлены существенные недостатки, отмеченные в новой концепции дошкольного воспитания, в связи с чем была отмечена необходимость создания у детей в общественном дошкольном образовательном учреждении базиса личностной культуры.

Подводя итоги, можно сказать, что традиционные игры (сюжетно-ролевые, игры-драматизации, подвижные и др. виды известных игр), труд (хозяйственно-бытовой, ручной, в природе), различные формы его организации (поручения, дежурства и коллективный труд), обучение (изобразительной, музыкальной, речевой деятельности и др.), праздники вместе с традиционной подготовкой к ним способствуют обогащению детей житейскими представлениями, развитию таких психических процессов, как память, мышление, речь, воображение, волевых способностей, вооружению детей трудовыми умениями и навыками, воспитанию таких свойств личности, как самостоятельность, трудовая направленность, организаторские способности, умение доводить дело до конца. Однако этого далеко недостаточно для эффективного гуманистического воспитания ребенка 3-7 годов жизни: этих видов и разновидностей детской деятельности не достаточно для полноценного воспитания гуманистических мыслей, чувств, поступков; для обеспечения счастливого детства, наполненного осознанной значимости детских дел и свершений.

В то же время на их базе стало возможным разработать литературно-ролевою игру как интегративное средство гуманистического воспитания ребенка 3-7 годов жизни.

- В чем заключается технологичность литературно-ролевой игры?

Для литературно-ролевой игры присущи признаки, характерные для педагогической технологии:

1. Декомпозиция процесса формирования гуманистической направленности личности на взаимосвязанные этапы.
2. Координированность и поэтапность действий, направленных на достижение искомого результата. Последовательность и порядок исполнения действий должен базироваться на внутренней логике данного процесса.
3. Однозначность выполнения включенных в нее процедур и операций в определенных границах. Это является необходимым условием достижения результатов, адекватных поставленной цели. Чем значительнее отклонения в действиях субъекта от параметров, предписанных технологией, тем реальнее и серьезнее опасность деформировать весь процесс и получить результат, не соответствующий ожидаемому эффекту.

Для литературно-ролевой игры характерны также диагностичное целеобразование, результативность, целостность, корректируемость..

- В чем проявляется комплексный характер литературно-ролевой игры?

Литературно-ролевая игра интегрирует достижения всей педагогической работы с детьми в общественном дошкольном образовательном учреждении, систематизируя и поднимая ее (педагогическую работу) на более высокий уровень.

Литературно-ролевая игра обладает значительно более высоким воспитательным потенциалом в сравнении с отдельными средствами гуманистического воспитания, т.к. последние не только органически вписываются в литературно-ролевую игру, но и существенно дополняются, обогащаются, оптимизируются. Литературно-ролевая игра органично включает в себя и интенсивно реализует различные виды детской деятельности: другие виды игр, труд, общение с взрослыми и сверстниками. Она стимулирует, развивает и реализует личностно-познавательный тип общения взрослого с детьми, в процессе которого дети уясняют для себя такие жизненно важные вопросы, как цель, смысл жизни, счастье, мотивы поступков, свойства гуманистически направленной личности и ее антипода.

Все виды игр, труда и общения важны для гуманистического развития, но каждый имеет свою специфику. Вот почему детям необходимы разнообразные игры, различные виды детского труда, различные виды и разновидности обучающих занятий, общения, вот почему они важны для литературно-ролевой игры.

В традиционных сюжетно-ролевых играх дети приобретают элементарные представления о том, что все люди трудятся друг для друга, что виды труда разнообразны, а трудовые отношения между людьми требуют проявления положительных различных качеств, заботы друг о друге. В литературно-ролевой игре, благодаря содержательному общению воспитателя с детьми и определенной организации жизни детей в группе, во всем общественном дошкольном образовательном учреждении, это понимание поднимается на более высокий теоретический уровень. В литературно-ролевой игре значительно расширяется сфера совместной посильной и воспитательно ценной для ребенка 3-7 годов жизни деятельности взрослых и детей. В этой совместной деятельности взрослые выступают перед детьми не только руководителями и организаторами детского труда, но и непосредственно действующими участниками.

Шире и более эффективно используются в литературно-ролевой игре методы педагогического воздействия (побуждения, убеждения, приучения), так как они действуют на фоне этического просвещения детей, в процессе которого дети уясняют общественную и личностную значимость положительных и отрицательных поступков. Все это в известных играх, хотя и имеет место, но выражено гораздо слабее.

- В чем заключается специфика литературно-ролевой игры?

Литературно-ролевая игра – специфический вид детской деятельности, направленный на постепенное постижение сущности художественного персонажа-ориентира, отражение его ребенком в своей жизни (его мыслей, чувств, поступков в отношении к дальним и близким людям, к окружающей общественной жизни, к общему делу детского коллектива).

Содержанием литературно-ролевой игры является реальная жизнь детского коллектива, пронизанная героическими элементами военной романтики,

борьбой за лучшие нравственные качества личности в каждом из участников игры, в детском коллективе в целом.

Литературно-ролевая игра – длительная романтическая игра, которая заблаговременно конструируется с учетом потребностей, интересов, склонностей и возможностей детей 3-7 годов жизни, а затем стимулируется, организуется, поддерживается и регулируется воспитателем (как минимум, на протяжении всего учебного года) в направлении отношений, свойственных гуманистически направленной личности.

Литературно-ролевая игра в основном проходит во внеучебное время. Одна из ведущих педагогических задач литературно-ролевой игры – изучить героев идейно насыщенной литературной сказки через систему различных форм диалектического познания литературного ориентира. Диалектика познания художественного персонажа-ориентира рождает диалектику воспитания. При этом воспитательные процессы протекают в игре в трех плоскостях: как организуемые руководителем игры (воспитателем), как самовоспитание на положительном примере художественного героя, и, наконец, как взаимное воспитание. Все они сходятся на объекте воспитания – ребенке.

Формирование гуманистической направленности у детей в литературно-ролевой игре – целенаправленный, планомерный, систематический, циклический и логически целостный процесс. Он осуществляется благодаря диалектическому способу формирования понятия «человек» с учетом возрастных особенностей и возможностей детей, представлений о Человеке как высшей ценности на Земле, о художественном персонаже-ориентире – использованию тематических периодов, этапов общей творческой жизни, элементов совместной организаторской деятельности. Длительная подготовка к праздникам сливается в единый поток с углубленной работой над художественным персонажем-ориентиром. Это позволяет сформировать глубокие и полные представления о художественном персонаже-ориентире (и его антиподе) в современной исторической обстановке, вывести детей из узкого учебно-бытового мира, создать возможность для более полного и глубокого воздействия на все сферы их личности, и, в первую очередь, на познавательно-мировоззренческую сферу. В основу различных форм познания в процессе литературно-ролевой игры положена гуманистическая идея. Эта идея пронизывает все этапы игры и отражается в содержании бесед, методах педагогического воздействия, видах и целях детской деятельности, организационных формах воспитательной работы. Организующая и направляющая деятельность воспитателя и проявление детской инициативы и творчества составляют диалектику литературно-ролевой игры.

В литературно-ролевой игре различные виды детской деятельности, тесно связанные с результатами духовной деятельности человека (наукой, техникой, искусством, праздничной игровой культурой) способствуют реализации художественного и научного пути познания сущности понятия «человек». Литературно-ролевая игра позволяет организовать разнообразную общественно значимую деятельность.

Педагогический процесс с ребятами организуется при сочетании воспитательных разнообразных форм работы, которые объединяет литературно-ролевая игра.

Таким образом, литературно-ролевая игра представляет собой комплексное средство формирования гуманистической направленности личности детей.

1.5. Психологические предпосылки формирования гуманистической направленности детей

- **Каковы основные черты подражательной активности детей 3-7 годов жизни?**

В психолого-педагогической литературе, как отечественной, так и зарубежной, имеется ряд работ, раскрывающих существенные особенности социально-нравственного развития детей 3-7 годов жизни (Л.И. Божович, А.В. Запорожец, А.А. Люблинская, В.С. Мухина, Н.Н. Поддъяков, Д. Селли и др.)

Одной из специфических черт развития человеческой психики в раннем возрасте является развитие подражания как механизма научения. Именно через механизм подражания детям передаются формы поведения окружающих людей, и дети лучше усваивают личностные качества, свойственные людям.

Помимо этого способность к подражанию лежит в основе двигательного и интеллектуального развития ребенка. Когда он умело и забавно подражает кому-либо, взрослые эмоционально подкрепляют действия ребенка, хвалят его, улыбаются ему. Это закрепляет у ребенка стремление к усвоению нового путем подражания, оказывает влияние на выбор им форм подражательного поведения.

Развитие подражания в онтогенезе идет в следующих направлениях: от подражания близким к подражанию отдаленным во времени и пространстве примерам; от подражания внешним проявлениям личности к подражанию внутренним (качествам личности); от подражания непровольного к произвольному; от подражания несознательного к сознательному; от бесцельного к целенаправленному подражанию; от примитивного к творческому подражанию [382].

Ряд отечественных и зарубежных психологов: Л.Н. Галигузова, М.И. Лисина; Mussen P. H. и др. отмечают особую роль в социализации личности ребенка подражанию сверстникам, выразителям положительного или отрицательного поведения в детском коллективе.

Значительное увеличение подражания сверстникам происходит на третьем году жизни (по данным Л.Н. Галигузовой и М.И. Лисиной). Рост достигает почти двух порядков. Подражание сверстникам качественно отличается от подражания взрослым, оно носит раскованный характер, сопровождается активным выражением эмоций.

В этот период также резко возрастает стремление ребенка приобщиться к жизни окружающих, принять участие в их деятельности. Это стремление в определенной мере реализуется в простейших формах бытового, хозяйственного труда, в виде выполнения поручений взрослых. Наиболее полно это стремление реализуется в форме детских игр.

В этих играх, как правило, дети стремятся подражать образцам, обладающим определенной новизной и сложностью. Наиболее популярный образец для подражания – это, как правило, «не абсолютно новый, но и не слишком известный, не чересчур сложный, но и не совсем простой» [340].

- **Каковы психологические предпосылки подготовки к литературно-ролевой игре детей 3 года жизни?**

С психолого-педагогической точки зрения ранний детский возраст требует наибольшего внимания к себе в плане активизации психического развития ребенка. Ранний возраст обладает значительными потенциальными возможностями для всего психического развития: в процессе антропогенеза чувствительность ребенка к воспитательным воздействиям, идущим от взрослых, чрезвы-

чайно возросла. Этот исторический процесс обуславливается отмиранием врожденных, наследственно фиксированных, инстинктивных форм поведения, и в распаде лежащих в их основе функциональных мозговых систем.

В период от полутора до двух лет дети начинают усваивать нормы поведения (необходимость быть аккуратным, сдерживать свою агрессию, быть послушным и т.п.) В случае, если собственное поведение соответствует заданной извне норме, дети испытывают удовлетворение, а при несоответствии – огорчаются. В возрасте, приближающемся к трем годам жизни, многие дети явно переживают, если им по каким-то причинам не удастся выполнить, то или иное требование или просьбу взрослого.

В возрасте трех лет дети начинают сравнивать себя с другими людьми, в результате чего у них постепенно складываются предпосылки формирования самооценки, стремление соответствовать требованиям, предъявляемым взрослыми людьми, формируется чувство гордости, чувство стыда, складывается определенный уровень притязаний. В целом же следует отметить, что свои возможности и собственные качества личности ребенок начинает осознавать примерно с полутора лет [166], [278].

К концу раннего возраста складывается мыслительная деятельность, происходит постепенный переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению, действия с материальными предметами все чаще заменяются действиями с их образами. Внутреннее развитие мыслительных процессов, в свою очередь, идет в направлении развития интеллектуальных операций и формирования понятий.

В данном возрасте ребенок овладевает речью. Она существенным образом влияет на последующее развитие его личности. Благодаря речи возникает основа для целенаправленного обучения и воспитания ребенка.

Ребенок открывает тот факт, что все в мире имеет свое название [510]. Большинство житейских представлений на элементарном уровне дети усваивают на втором году жизни. Так, к концу второго года жизни детей их словарь насчитывает уже примерно 300, а к 3-летнему возрасту – 1200-1500 слов. Приблизительно с 1,5-2 лет значение слова для ребенка постепенно приобретает обобщающий смысл, абстрагируется, отделяется от конкретно-чувственного содержания [501].

И.П. Павлов [348] подчеркивал, что способность к высокой степени обобщения и абстрагированию от конкретных образов является наиболее важной чертой второй сигнальной системы. Высокие формы абстрагирования и обобщения могут быть достигнуты с помощью слова. В этом И.П.Павлов видел огромное преимущество, которое получают люди: возникают общие понятия о времени, пространстве, причинности и т.д., которые дают возможность правильной ориентации в окружающем мире. Только у человека становится возможной истинная произвольность – осуществление преднамеренных, осознаваемых актов. Именно с помощью слова происходит необходимое осознание причинно-следственных связей объектов и явлений окружающего мира [211], [212], [213]. Главным свойством человека является реализация этой способности, проявляющаяся в накоплении и передаче навыков и знаний от человека к человеку, от группы к группе, от старшего поколения к младшему. Каждый отдельный человек является обязанным своим умственным развитием всему обществу.

Предпосылки для научного освоения мира у ребенка формируются уже в ходе знакомства со всем окружающим на уровне житейских понятий.

Большинство житейских представлений (предметы домашнего обихода, способы их использования и т.д.) дети усваивают на втором году жизни. В связи с этим ребенок все больше осваивает предметную деятельность. В отношении тех предметов домашнего обихода, которыми ребенок пользуется, предметная деятельность уже формируется к началу третьего года жизни.

Примерно в это же время возникает и в практических взаимоотношениях с окружающими людьми проявляется потребность в самостоятельности. Дети заявляют «я – сам», когда кто-либо из взрослых пытается им помочь в том, что ребенок хотел бы сделать самостоятельно, например, в игре или в практической деятельности. В начале третьего года жизни у ребенка складываются предпосылки для формирования потребности в достижении успехов.

На 2 году жизни появляется сюжетно-отобразительная игра, а на 3 году жизни она переживает период расцвета. Постепенно складываются предпосылки сюжетно-ролевой игры [170], [171], [350].

Примерно к трем годам память, восприятие, воображение и внимание ребенка достигают значительного уровня развития. В данном возрасте ребенок овладевает речью – умением, которое существенным образом влияет на его последующее поведенческое, интеллектуальное и личностное развитие. Ребенок впервые обнаруживает для себя тот факт, что все в мире имеет свое название. Через речь он приобщается к важнейшим достижениям человеческой материальной и духовной культуры. В процессе речевого общения с окружающими людьми он получает в десятки раз больше информации об окружающем его мире, чем с помощью всех своих органов чувств.

Познание окружающего мира осуществляется как под воздействием взрослых – родителей, воспитателей, так и по инициативе самого ребенка. Типичным в развитии ребенка является наступление так называемого периода вопросов. В своих чрезвычайно разнообразных вопросах дети охватывают все области знаний о мире, природе, обществе, человеке. Это во многом связано с формированием у ребенка основ морального мировоззрения, которые включают дифференциацию добра и зла, хорошего и плохого.

Как свидетельствуют наблюдения, эта первичная дифференциация проявляется и в первичной ориентировке в широких общественных явлениях, которые, прежде всего, разделяются по этическому критерию на «плохие» и «хорошие».

Мысль ребенка этого возраста направлена также на дифференциацию и обобщение объектов, явлений и событий действительности (дифференциация живого и неживого, природных явлений и общественных, прошлого и современности, и т.п.). Именно на основе такой дифференциации начинают формироваться общие представления о природных и общественных явлениях, закладывающие основы того, что условно может быть названо мировоззрением.

В ходе этого процесса складывается специфическая форма мыслительной деятельности ребенка – диалектическое мышление. Это утверждается в целом ряде психологических исследований (Веракса А.А., Запорожец А.В., Луков Г.Д., Эльконин Д.Б., Венгер А.Л., Поддъяков Н.Н., Говоркова А.Ф. и др.). Развитие диалектического мышления проявляется в гибкости, динамичности мыслительных процессов. Для ребенка хорошо знакомый предмет – это тот, который рассмотрен с различных сторон. Представление о нем может легко использоваться в различных контекстах, что является очевидным проявлением гибкости мышления [87]. В работе Н.Н.Поддъякова [371] экспериментально доказано, что дети могут отражать объекты, явления и события в их связях и взаимопереходах.

В результате постоянного речевого взаимодействия с окружающими людьми ребенок из биологического существа превращается по своим поведенческим и психологическим качествам в человека, а к концу раннего детства – в личность.

В жизни ребенка речь – не только незаменимое средство общения. Она играет важнейшую роль в развитии мышления и в саморегуляции поведения. Направленная не только на окружающих людей, но и на самого себя, она позволяет ребенку контролировать собственное поведение и собственные психические процессы, в какой-то степени осуществлять их произвольное регулирование. Благодаря речи между взрослым и ребенком возникает деловое сотрудничество, возникает основа для целенаправленного обучения и воспитания [315].

С возникновением самосознания постепенно развивается способность ребенка к пониманию эмоционального состояния другого человека. Так, у полуторагодовалых детей наблюдается явное стремление утешить расстроенного человека, обнять, поцеловать его, дать ему игрушку или что-нибудь вкусное.

В результате воспитательных воздействий, идущих от взрослых, а также в процессе наблюдения за поведением окружающих людей и подражания у ребенка третьего года жизни продолжается личностная социализация.

К концу 3 года жизни дети начинают совершать первые поступки на основе симпатии или сочувствия, объективно отражающие некоторые этические нормы. Симпатия выражается в отказе от личного удовольствия в пользу лица, которое вызывает симпатию. Сначала это происходит под воздействием взрослого, а затем – по собственной инициативе. Более сложные проявления чувства симпатии - сочувствие, помощь, заботливость, предупредительность, защита – возникают в результате целенаправленных воспитательных воздействий со стороны взрослых [177].

В этом возрасте у ребенка начинают складываться такие важные черты характера, как сила воли, настойчивость, целеустремленность. Детям доставляет удовольствие преодоление препятствий.

Резюмируя наблюдения над психологическим развитием ребенка от двух до трех лет, можно выделить следующие предпосылки формирования начал гуманистической направленности личности в процессе подготовки к литературно-ролевой игре.

Познавательльно-мировоззренческая сфера личности: оформление речи, первые признаки образного мышления, отделение себя от внешнего мира, появление самосознания.

Эмоционально-волевая сфера личности: формирование потребности в достижении успехов, чувства гордости и стыда.

Действенно-практическая сторона личности: развитие ручных предметных движений, расцвет сюжетно-отобразительной игры, возникновение управления собственным поведением, освоение нравственных первичных норм, усвоение правил человеческого поведения.

Уже в этом возрасте важно направить процесс формирования личности в гуманистическое русло.

- Каковы психологические предпосылки введения в литературно-ролевую игру детей 4 года жизни?

В трехлетнем возрасте продолжается интенсивное физическое и психическое развитие ребенка. В сюжетных играх детей 4 года жизни наблюдается появление роли и ролевого действия. Вместе с тем роль в игре выражена еще слабо. Ролевые действия отрывочны. Детей увлекает действие само по себе безотносительно роли. Слабо выражены правила игры, связанные со смыслом роли.

В этом возрасте дети уже с удовольствием рисуют, конструируют, танцуют, поют, слушают сказки. Этому способствует такая возрастная особенность детей, как «реактивность» на непосредственные впечатления, доставляемые органами чувств, характерное для этого периода соотношение первой и второй сигнальной систем [253].

Особое место в изобразительной деятельности ребенка принадлежит рисованию. Оно развивается под влиянием обучения и знакомства с предметами окружающей действительности. На протяжении четвертого и последующих лет жизни ребенка складывается конструктивная деятельность.

Младшие дошкольники также проявляют значительный интерес к музыке и музыкальной деятельности. Сюда можно отнести как восприятие музыки, так и детское музыкальное исполнительство.

Трудовая деятельность детей в трехлетнем возрасте носит подражательный характер. Детям нравится помогать взрослым. Эта помощь скорее символическая, но ребенок получает удовольствие от ощущения своей причастности к серьезному делу. Таким образом, у детей формируется такое важное качество личности, как трудолюбие.

Маленькие дети не в состоянии ставить перед собой сознательные цели, поэтому вначале для них это делают взрослые. Лишь постепенно у детей развивается способность наметить цель и добиваться ее осуществления. Дети успешнее достигают цели при игровой ее мотивации. Волевое усилие ребенка находит свой смысл в игровой деятельности. Таким образом, игра является важным средством формирования таких свойств личности, как целенаправленность, целеустремленность и сила воли [85], [315].

В этот период развития ребенка в его поведении появляется целый ряд новых мотивов. Среди них можно выделить мотив честолюбия, мотив общественного значения или мотив интереса к содержанию деятельности. Большое значение для ребенка имеет мотив установления и сохранения положительных взаимоотношений с взрослыми и другими детьми. По мере развития контактов со сверстниками их отношение становится все более важным для ребенка. С образованием детского коллектива и развитием совместной деятельности завоевание положительного отношения сверстников становится важным мотивом развития действенно-практической сферы личности ребенка.

В этом возрасте начинают проявляться мотивы самоутверждения, самолюбия. Оно проявляется в том, что дети приписывают себе все известные им положительные качества. У детей формируются познавательные и соревновательные мотивы поведения.

Особое значение приобретают нравственные мотивы, выражающие отношение к другим людям. Младшие дошкольники могут выполнить несложное задание, чтобы доставить радость другим людям: под руководством воспитателя изготовить флажок в подарок малышам или салфеточку в подарок маме. Но для этого нужно, чтобы дети ярко представляли себе людей, для которых они изготавливают подарок, испытывали к ним симпатию, сочувствие. Сознание ребенка начинает осуществлять соподчинение различных мотивов.

У ребенка этого возраста формируется самосознание - понимание того, что он собой представляет, какими качествами обладает, как относятся к нему окружающие. Наиболее выражено самосознание проявляется в самооценке. Ее основой является сравнение себя с другими. Ведущую роль в этом процессе играют взрослые, их оценки и мнения. На этой основе у детей начинает складываться понятие об основных этических категориях – хорошего и плохого, добра и

зла. Сначала объектами оценки становятся другие дети. Позже младшие дошкольники начинают оценивать и свои собственные поступки. В связи с этим чрезвычайно важно приобщить детей к гуманистическим идеалам и ценностям на доступном им уровне при помощи специально организованной воспитательной работы.

На основе осознания этических категорий у детей начинают формироваться высшие чувства. Для детей этого возраста характерна недифференцированность чувств. В дальнейшем, с развитием умения давать оценку на основе различных критериев осуществляется дифференциация эстетических, этических и интеллектуальных высших чувств. У детей появляется чувство дружбы. Младшие дошкольники, как правило, дружат поочередно со многими детьми. Основным мотивом подобных дружеских отношений является совместная игра. Вообще в игре, как в наиболее соответствующем возрасту виде деятельности, развитие эмоций и высших чувств осуществляется наиболее интенсивно.

Таким образом, можно выделить следующие предпосылки введения детей 4-го года жизни в литературно-ролевую игру:

- формирование различных видов детской деятельности;
- соподчинение мотивов поведения;
- формирование основ детского самосознания.
- **Каковы психологические предпосылки проведения/подведения итогов литературно-ролевой игры с детьми 5-7 годов жизни?**

Пятый год жизни является периодом активного повышения самостоятельности дошкольников в осуществлении всех видов детской деятельности: в самообслуживании, в хозяйственно-бытовом труде, в труде в природе, в рисовании, лепке, конструировании, а также в игровой деятельности.

В среднем дошкольном возрасте ведущими критериями оценки ребенком других людей становятся общественные нормы и правила поведения. В то же время навыки самооценки развиты еще недостаточно. В этом плане устойчиво большое значение имеет мнение взрослых.

Продолжается активное развитие познавательно-мировоззренческой сферы личности ребенка. У детей совершенствуется восприятие, они овладевают умением обследовать предметы, обнаруживать в них составные части и выявлять соотношение между ними. Таким образом, они получают больше конкретных представлений об окружающем. Манипулируя с вещами под руководством взрослого, ребенок приобретает определенный опыт, облачая его в слова и понятия. Начинается переход от наглядно-действенного мышления к рассуждающему мышлению. Оно проявляется в том, что ребенок начинает оперировать уже не самими вещами, а элементарными житейскими понятиями – сначала в плане громкой, а затем и внутренней речи [166], [167], [299]. У ребенка пятого года жизни возрастает объем и четкость памяти, способность к управлению собственным поведением, повышается самостоятельность действий, умозаключений. Дети выполняют определенные правила на занятиях, проявляют целеустремленность в труде, учатся обдумывать замысел рисунка, лепки или конструкции.

В этот период ребенок все более сталкивается с необходимостью учета причинных отношений между событиями и явлениями окружающей действительности. Накапливаемый им в процессе трудовой, художественной деятельности, при общении с взрослыми и другими детьми (особенно в ходе различных игр) опыт создает основу для формирования причинного мышления [211], [212], [213]. Таким образом становится возможным и следует считать необходимым

такое построение системы развития познавательного-мировоззренческой сферы личности, которая предполагает учет причинно-следственных взаимосвязей в неживой природе, между живой и неживой природой, между растительным и животным миром, между природой и человеком, между личностью и обществом.

Вместе с тем, следует отметить определенную трудность развития различных видов условного торможения. Для закрепления навыков соблюдения правил поведения дети нуждаются в постоянном упражнении.

Дети все более активно стремятся к совместной деятельности со сверстниками. Они охотно участвуют в совместном труде, в художественной и конструктивной деятельности. Наиболее привлекательной формой совместной деятельности по-прежнему остается игра, которая приобретает все более развитые формы. Развивается сотрудничество детей внутри коллектива, активизируется интерес к достижению общей цели. Дети начинают сознательно соотносить и согласовывать собственные действия с поведением товарищей.

У детей формируется осознание нравственных норм и правил, понимание их действительного значения в человеческом обществе. Дети все более активно используют их при самоконтроле и самооценке. Наиболее активно ребенок сопереживает событиям и явлениям окружающей действительности, свидетелем или участником которых был он сам.

Наблюдаются изменения и в учебной деятельности детей. У ребенка появляется познавательный интерес, умение обобщать, самостоятельно ставить цели, обдумывать способ ее достижения, корректировать свои действия.

Дети начинают понимать необходимость и важность труда на пользу и радость людям, у них развивается уважение к результату труда.

У детей все более активно развивается связная речь. Они овладевают средствами эмоциональной выразительности (интонация, жесты, мимика и т.д.).

Знания и умения, полученные детьми в различных видах деятельности, находят отражение в играх. В этом возрасте особое значение приобретает совместная сюжетно-ролевая игра. Дети получают навыки коллективного решения игровых задач. Они учатся согласовывать свои замыслы друг с другом, придерживаться правил игры.

Игровые коллективы детей становятся более устойчивыми и существуют более длительное время. Некоторые игры на одну тему могут продолжаться несколько дней. Если в младшем возрасте детей интересует ролевое действие, то в среднем возрасте они уже стремятся к изображению определенного лица.

Игровая ситуация складывается на основе реального опыта детей, их знаний об окружающем. В первую очередь к таким знаниям следует отнести те, которые связаны с общественной жизнью и отношениями людей в процессе их общения, труда, отдыха. Вот почему так важно уже в этом возрасте проводить активную работу по ознакомлению детей с сущностью понятия «человек», тем самым, обогащая их знания и представления об окружающей действительности.

В своих играх дети изображают людей различных профессий, их поступки в необычных, критических условиях, когда характер человека, его отношение к делу, к людям проявляется наиболее отчетливо. В связи с этим ряд исследователей (Р.И.Жуковская, Т.А.Маркова, Д.В.Менджеричкая) подчеркивают значительную потребность детей 5 года жизни в героическом поступке. Героические поступки становятся привлекательным мотивом сюжетно-ролевых игр.

Замечается предпочтение одной роли другой, связанное с тем, что детей больше всего привлекают деятельные, активные, героические роли, имеющие

высокое социальное значение. Игры усложняются, правила становятся все более сложными, дети требовательнее относятся к их соблюдению.

Познание окружающей действительности в старшем дошкольном возрасте осуществляется как под воздействием взрослых – родителей, педагогов, так и по инициативе самого ребенка. Дети овладевают как видовыми понятиями, так и рядом родовых понятий. Они начинают устанавливать между ними иерархические отношения. Эти процессы способствуют правильной ориентации ребенка в окружающем мире, закладывают основы его мировоззрения.

У детей формируются начальные представления о таких общих природных и общественных явлениях, как время, пространство, причинность, движение и покой, изменение и развитие, живое и неживое, количество и качество, природные явления и общественные, прошлое и современность, зло и добро и т.д. В речи ребенка отчетливо заметен относительный рост слов, означающих глагольные формы прошедшего времени.

В мышлении ребенка 4-6 летнего возраста происходит дифференциация и обобщение объектов, явлений и событий окружающей действительности. Выделяются и оформляются внутренние умственные операции и действия с познавательными и с личностными целями. Можно утверждать, что в этот период у ребенка формируется внутренняя личная жизнь – сначала в познавательно-мировоззренческой, а затем в эмоционально-волевой сфере.

Детскому мышлению присущи такие характеристики, как образность и символизм. Эти процессы приводят к интеграции наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического способов освоения мира. В своих играх дети увлеченно следуют героическим и романтическим образам, активно используя соответствующие символы и атрибуты.

У детей проявляется способность мыслить логически, что дает возможность выделять существенные моменты в предметах, событиях и явлениях окружающей действительности и на этой основе находить решение различных задач.

Завершение процесса формирования речи в дошкольном возрасте приводит к активизации общения. Это создает благоприятные условия для воспитательной работы и, следовательно, для развития личности дошкольника. В период дошкольного детства выделяются такие формы общения, как ситуативно-деловая, внеситуативно-познавательная и внеситуативно-личностная. Высшей формой общения дошкольников является внеситуативно-личностная форма. Это общение осуществляется речевыми средствами и служит целям познания общества, человеческих взаимоотношений, а не вещей.

На протяжении дошкольного детства происходит значительное повышение роли внеситуативно-личностного общения. В процессе внеситуативно-личностного общения дети знакомятся с социальной ролью взрослых и детей, у них складывается определенное отношение к тем или иным людям. [По экспериментальным данным лаборатории психологии детей раннего и дошкольного возраста НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР, 1986 г.]

В этом возрасте у ребенка продолжается активное развитие познавательных процессов. Формируется такая потребность, как логическое запоминание. Значительно расширяется объем, точность и прочность памяти.

У детей 6-7 лет появляется потребность занять более значительное, более взрослое положение в жизни, заниматься важной не только для него, но и для окружающих людей деятельностью. Стремление быть признанным со стороны окружающих, прежде всего взрослых приводит к тому, что выполнение правил

поведения по привычке сменяется сознательным выполнением, основанном на понимании их значения.

Важной особенностью дошкольного возраста следует считать зарождение творческого процесса, способности преобразовывать окружающую действительность, создавать что-то новое. Впервые проявляется возможность создавать нечто интересное, полезное не только для себя, но и для других.

У детей формируются более высокие мотивы коллективной трудовой деятельности. Это проявляется в том, что дети к старшему дошкольному возрасту начинают ставить интересы других людей выше своих собственных; стремятся добросовестно выполнять работу и без напоминания взрослых доводить ее до завершения; при необходимости оказывать помощь товарищам; проявляют трудовую инициативу [Я.З.Неверович].

Дети продолжают накапливать опыт самостоятельной деятельности: планировать работу и игровые действия, распределять обязанности между участниками коллектива, определять цели и результаты деятельности. Детям постепенно становятся доступны все более сложные и далекие цели, достижение которых требует больших усилий.

Успешность совместной трудовой, художественной, игровой и учебной деятельности вызывает у детей радостные переживания, развивает уверенность в своих целях. Таким образом, имеет место взаимная стимуляция действенно-практической, познавательно-мировоззренческой и эмоционально-волевой сфер личности.

В играх детей старшего дошкольного возраста значительно возрастает плановое начало, – ребенок оказывает противодействие посторонним вмешательствам в игру, препятствующим выполнению задуманного. В связи с этим становится возможным целеустремленное педагогическое воздействие на игровую деятельность детей, связанное с совместной (педагога и детей) разработкой плана и перспектив игры.

В этом возрасте ребенок погружается в игру настолько глубоко, что начинает настойчиво требовать, чтобы окружающие обращались к нему в соответствии с его игровой ролью. Для педагога важно, чтобы дети стремились к ролям, выполняя которые они бы приобщались к идеалам и нормам гуманистического поведения.

В результате развития самосознания ребенок способен разумно объяснить свои поступки, определить свои возможности, используя для этого необходимые нравственные понятия. Эта способность проявляется в оценке не только текущего момента, но и прежних и предстоящих поступков. Размышляя о будущем, дети выражают желание стать людьми, обладающими такими положительными качествами, как сила, доброта, смелость, ум и т.п. Такой уровень нравственного самосознания обеспечивает более высокую нравственную саморегуляцию поведения, нравственную оценку и самооценку. Мотивы нравственных поступков детей начинают распространяться не только на родственников и ближайших друзей, но и на более широкий круг людей, не имеющих с ребенком непосредственной связи.

В этом плане следует отметить большую роль образцов-ориентиров персонажей художественных произведений и игровых ролей. В силу их притягательности ребенок активно усваивает с их помощью нормы гуманистического поведения [61]. Это реализуется через механизмы самооценки и самоконтроля: ребенок соотносит свои поступки с положительно оцениваемыми образцами, понимая, что сходство с ними дает ему основание гордиться собой.

Но это желание носит преимущественно ситуативный характер, поэтому важная роль здесь принадлежит педагогу. Воспитатель должен способствовать тому, чтобы детское подражание привело к усвоению гуманистических идеалов и ценностей.

Резюмируем данные о развитии ребенка 4-7 лет.

- **Каковы предпосылки формирования гуманистической направленности дошкольников?**

Познавательнo-мировоззренческая сфера личности. Значительна потребность детей дошкольного возраста в героических поступках, интерес к художественному персонажу-ориентирu. Продолжается развитие памяти, восприятия, воображения, внимания, мышления, речи. Формируется система начальных представлений о фундаментальных категориях, складываются основы мировоззрения. Развивается самосознание ребенка, самооценка прежних и предстоящих поступков. Формируется внутренняя личная жизнь.

Эмоционально-волевая сфера личности. Разнообразные чувства усложняются, приобретают большую устойчивость, более яркое выражение. Чувства приобретают все большую нравственную направленность, распространяясь на более широкий круг людей.

Действенно-практическая сфера личности. Формируются простейшие виды продуктивной деятельности, происходит возрастание социальных мотивов труда, развиваются творческие способности. Накапливается опыт самоорганизации труда. Активно развиваются различные формы игровой деятельности, среди которых выделяются сюжетно-ролевые игры. Дети умеют общаться, осуществлять совместную деятельность. Усваивают основные правила и нормы игрового и неигрового поведения в коллективе. Развивается способность ребенка управлять собственным поведением.

Процессы психического развития ребенка, протекающие в дошкольном возрасте, а именно:

- склонность к подражанию;
- интерес к художественным персонажам-ориентирам;
- интенсивное развитие мышления, в том числе диалектического, памяти, в том числе логической, воображения, речи;
- развитие высшей формы общения – внеситуативно-личностной;
- расширение круга эмоций и содержания чувств;
- повышенная самостоятельность, стремление к активным действиям;
- формирование чувства долга, ответственности;
- глубокое погружение в мир игры – являются предпосылками для формирования гуманистической направленности детей 4-7 годов жизни в процессе литературно-ролевой игры.

Глава 2. Научно-теоретические основы гуманистического воспитания детей 3-7 годов жизни

2.1. Формирование системы элементарных научных представлений о человеке как основа гуманистического воспитания детей

Воспитание – сложный общественный процесс, предполагающий развитие в подрастающем поколении всех компонентов личности – познавательно-мировоззренческого, эмоционально-волевого, действенно-практического. Важнейшую роль в их развитии играет система общественных идеалов, отражающих человеческие ценности.

Процесс познания ребенком мира идет сначала путем чувственного, сенсорного восприятия, затем набор методов познания у маленького человека пополняется эмпирическим методом. Именно с его помощью формируются, в основном, житейские представления об окружающем. Став школьником, ребенок начинает широко пользоваться рационалистическим методом познания, у него формируется комплекс научных представлений об окружающем мире и самом себе. Существуют и другие методы познания мира – интуитивный, религиозный и т.д.

Автор полагает, что для целей воспитания, а именно – для формирования у детей системы элементарных научных представлений о человеке, человеческой морали, этических ценностях необходимо применить особый способ. При помощи этого способа, ребенок должен бы не только ознакомиться с этими понятиями, но и изучить их с точки зрения уже накопленного им жизненного опыта, изучив – скорректировать свои поступки, обрести новый жизненный опыт и развить эти понятия уже на этой, более совершенной основе.

Как было отмечено в параграфе 1.4, для детей дошкольного возраста наиболее органичным в этом плане является диалектический способ познания (восхождение от абстрактного к конкретному). В этом параграфе автор намерен раскрыть важность формирования научных понятий в человеке для целей гуманистического воспитания, раскрыть содержание применения в этих целях диалектического способа.

В подходе к понятию «человек», в целях эффективного овладения им есть два основных пути: путь формирования научных представлений о нем и путь художественного восприятия. В этом параграфе рассматривается первый путь.

- **В чем состоит сущность термина «понятие», и каким образом она постигается?**

Понятие выражает знание о существенных отношениях между определенными аспектами предмета или явления. Следовательно, для формирования понятия необходимо, прежде всего, определить эти аспекты. Понять, т.е. отразить, воспроизвести внутреннюю структуру предмета в движении понятий эффективно можно путем последовательного восхождения от абстрактного постижения к конкретному познанию [183]. Понять явление – значит выявить его место и значение в рамках той конкретной системы объектов, явлений или событий, внутри которой оно с необходимостью происходит и выяснить те специфические условия, которые обеспечивают эту роль явления в рамках системы. Для того чтобы понять явление, следует выяснить пути его возникновения, закономерность, согласно которой это возникновение совершается с необходимостью, заложенной в конкретной совокупности условий, необходимо исследовать и понять сами

условия возникновения явления. Это является общей формулой процесса понимания [183, 159-160].

Понимание берет свое начало в деятельности и осуществляется на различных ее уровнях. На первом этапе, – как в плане филогенеза, так и онтогенеза – понимание проявляется в практическом оперировании предметами. На следующем этапе понимание выражается в том, что предметы понимаются в их функциональных отношениях, в основном – в их инструментальном значении. Следующим этапом понимания является отнесение предмета к определенной категории, осуществляемое на основе определения через ближайший род и индивидуальный признак, выделение отдельных наиболее значимых свойств и т.д.

Восхождение от абстрактного к конкретному познанию является специфическим для научно-теоретического мышления способом формирования понятий на основе обработки материалов созерцания и представления. В этом отношении анализ и синтез (как индукция с дедукцией) являются не двумя разными разделенными во времени актами, а внутренне неразрывными проявлениями единого акта мышления.

- **Почему для гуманистического воспитания чрезвычайно важным является понятие «человек»?**

Формирование научных понятий о человеке ведет к воспитанию гуманистического мировоззрения. Оно не возникает в результате подражания. Гуманистическое мировоззрение формируется в результате сотрудничества ребенка с окружающими, совместной деятельности, общих интересов. И, прежде всего, – оно требует систематизации знаний, овладение диалектическим мышлением. Понятие о человеке закладывает основы системы представлений о действительности. Это понятие интегрирует, т.е. объединяет данные конкретно-чувственного восприятия в сложную систему связей и отношений и раскрывает сущность этих связей и отношений, недоступную для простого созерцания.

Образование понятий способствует развитию у ребенка основ владения диалектической мыслью. Диалектическое мышление является высшим этапом развития мыслительных процессов. Мышление понятиями приводит к вскрытию глубинной сущности связей, лежащих в основе действительности, к постижению закономерностей, управляющих действительностью, к построению логической системы мира. В процессе углубления в сущность предметов, явлений и событий окружающего мира, ребенок постигает общественные связи и закономерности. Именно понятие является основным средством приобщения ребенка к общественному (социальному) сознанию. С образованием системы элементарных научных представлений о человеке, его внутреннем мире, ребенок начинает понимать не только других, но и самого себя, у него интенсивно развивается самовосприятие, самонаблюдение, познание мира собственных переживаний.

Классики отечественной педагогики и, в частности, методики русского языка – Ф.И. Буслаев, И.И. Срезневский, В.Я. Стоюнин и др., исходя из изучения российской ментальности, из опыта отечественного воспитания, также считали необходимым в первую очередь формировать понятие о человеке. Так, В.Я. Стоюнин в статье «О воспитании» подчеркивал, что «такие генеральные понятия для всей практической деятельности человека должны обращать на себя все внимание воспитателя, ибо на них-то главным образом основывается направление всей человеческой жизни» [440,113].

- **В чем заключается сущность научного понятия “человек”?**

Сравним житейское и научное понятие “человек”. Житейское понятие «человек». Признаки, по которым происходит обобщение: способ передвижения,

внешний вид, способ общения. Житейское понятие «человек» выявляется в суждениях: человек – живое существо, имеющее голову, туловище, руки, ноги и т.д.; он передвигается на 2-х ногах, умеет говорить, думать (способен мыслить), работать, учиться и т.д. Человек может вести себя хорошо и плохо.

Научное понятие «человек». Признаки, по которым происходит обобщение во втором случае: время жительства, место жительства, национальные особенности, профессиональные особенности, возраст, направленность личности (эгоистическая, гуманистическая), способности и т.д. Человек – биологическое существо, выделившееся из среды животных способностью к абстрактному мышлению, речевому общению, изготовлению сложных орудий труда, живущее в обществе себе подобных.

Научное понятие «человек» - понятие в истинном значении этого слова. Это понятие высшего типа, понятие не спонтанное. Научное понятие «человек» – процесс всестороннего и глубокого отражения познаваемого объекта действительности в его сложности и многообразии, в связях и отношениях со всей остальной действительностью. Научное понятие «человек» предполагает наличие отношений между различными понятиями, т.е. системы понятий. Оно является системно-структурным образованием.

Научное понятие «человек» отражает не все в человеке, не всего человека во всей его непосредственности, а существенные свойства, стороны, связи и отношения их, закон движения, развития человека. В нем обобщаются, конкретизируются итоги познания. Иначе говоря, научное понятие «человек» как форма отражения действительности возникло в результате длительного пути познания.

Формирование системы элементарных научных представлений о человеке способствует воспитанию гуманистического мировоззрения. Оно не возникает в результате подражания. Гуманистическое мировоззрение формируется в результате сотрудничества ребенка с окружающими, совместной деятельности на основе общих интересов. Прежде всего, оно требует систематизации знаний, овладения диалектическим способом мышления. Система элементарных научных представлений о человеке закладывает основы системы представлений об окружающей действительности в целом.

Именно система элементарных научных представлений об окружающей действительности является основным средством приобщения ребенка к общественному (социальному) сознанию. С образованием системы элементарных научных представлений ребенок начинает понимать не только других, но и самого себя, у него интенсивно развивается самовосприятие, самонаблюдение, познание мира собственных переживаний.

Переход от конкретно-чувственного освоения мира к формированию системы элементарных научных представлений является подлинной революцией в представлениях ребенка об окружающем мире. На стадии мышления житейскими понятиями ребенок судит об объектах, явлениях и событиях окружающего мира со своей субъективной точки зрения. А с обращением к научной картине мира возникает необходимость полагать в основу таких оценок объективную общественную позицию. Ею может считаться та, которую занимают другие люди, причем не отдельный человек, даже очень авторитетный, а люди, выражающие систему общественных представлений, критериев, идеалов и ценностей.

Формирование системы элементарных научных представлений стимулирует развитие логического мышления. Логическое мышление – это важная предпосылка управления человека собой как мыслящим существом, управления своим поведением.

Формирование научных представлений способствует развитию творческих способностей ребенка. Познание в широком смысле этого слова, и в частности, искусство может быть успешно усвоено только при помощи понятий.

Формирование научных представлений об окружающем мире, о человеке способствует развитию речи детей – обогащению словаря, его уточнению, активизации; развитию диалогической речи; созданию предпосылок для развития связной монологической речи и формированию грамматически правильной речи; повышению уровня художественного восприятия литературных произведений.

Теоретическое мышление имеет свое особое содержание, отличное от содержания эмпирического мышления, - это область объективно взаимосвязанных явлений, составляющих целостную систему. Без нее и вне ее эти же явления могут быть объектом лишь эмпирического рассмотрения. Теоретическое воспроизведение реального конкретного как единство многообразного осуществляется способом восхождения от абстрактного к конкретному.

Понятие «человек» у ребенка 5-6 лет – житейское. За ним стоят эмоционально-образные связи. Оно представляет собой совокупность эмоциональных ассоциативных связей. Оно отражает объект в его внешнем проявлении.

Проблема необходимости перестройки содержания и способов ознакомления с окружающим миром прозвучала в новой концепции дошкольного воспитания, разработанной под руководством В.А.Петровского и В.В.Давыдова [225, 10-23] в направлении приобретения ребенком в дошкольном детстве основ личностной культуры, ее базиса.

В состав базиса личностной культуры включается “ориентировка в природе, в предметах, созданных руками человека, явлениях общественной жизни, явлениях собственной жизни и деятельности, в себе самом” [225].

Но одно дело – провозгласить весьма прогрессивную идею, другое дело – реализовать ее.

- Каким образом можно сформировать у ребенка систему элементарных научных представлений о человеке?

В современной дошкольной педагогике и психологии можно выделить следующие наиболее исследованные теоретические и методические вопросы в области создания базиса личностной культуры, формирования системы первоначальных элементарных научных представлений об окружающем мире: ботанических (Б.Н. Бонева, Н.Н. Кондратьевой, И.А. Хайдуровой), зоологических (Л.С. Игнаткиной, Н.Н. Кондратьевой, Л.М. Маневцовой, Е.Ф. Терентьевой, А.М. Федотовой и др.), географических (В.И. Каразану), обществоведческих (В.И. Логиновой, Л.А. Мишариной, Г.И. Панасенко, Н.Г. Смирновой и др.), экологических (С.Н. Николаевой, О.Ю. Тютюнник).

Формирование системы элементарных научных представлений достигается путем ознакомления ребенка, как с самим понятием «человек», так и с понятиями, связанными с разнообразной человеческой деятельностью. И.Кант писал: «...Знание родовых признаков людей как земных существ, одаренных разумом, особенно заслуживает название мироведения, несмотря на то, что человек только часть земных созданий» [190, 115].

Человек тесно связан с природой. Поэтому формирование представлений о человеке должно подразумевать также формирование представлений о природе – неживой и живой, растительном и животном мире. Человек как биологическое существо подчиняется регуляции общих законов живой природы, законов про-

текания биохимических и генетических процессов, которые характерны для всего живого [513, 137].

Формирование системы элементарных научных представлений у ребенка диалектическим способом предполагает следующие этапы:

I. Конкретно-чувственный этап. Этап выделения исследуемого объекта из массы других объектов, событий и явлений и определение присущих ему свойств.

II. Этап углубления в сущность. Выявленные на предыдущем этапе свойства и связи исследуемого объекта служат для определения его качественных и количественных характеристик. Происходит всестороннее рассмотрение исследуемого объекта. На этом этапе познания возникает возможность использования объекта в различных практических целях.

III. Конкретно-мыслительный этап. На основании всестороннего рассмотрения в объекте выделяются наиболее существенные качества и свойства. В результате этого понятие об объекте приобретает вид системы, в которой при помощи этих самых ведущих качеств и свойств объединяются все остальные [506,64].

Для решения этой чрезвычайно важной и сложной проблемы целесообразно обратиться к авторитету классиков отечественной педагогической мысли.

- **Какое содержание системы научных понятий об окружающем мире, о человеке предполагали отечественные педагоги XVIII-XIX веков?**

Отечественные педагоги XVIII – XIX веков предполагали следующее содержание системы научных представлений о человеке для формирования познавательно-мировоззренческой сферы личности подрастающего поколения в русле решения задач гуманистического воспитания:

- верное понимание живой и неживой природы (минералы, вода, воздух, земля и небо, различные растения и животные) (В.Я.Стоюнин, Д.Н.Тихомиров);
- познание того, каково отношение человека к миру (что и в какой степени он любит и не любит) (Л.Н.Толстой) и прежде всего к окружающим людям – близким и дальним, родным и чужим (Д.И.Тихомиров); к обществу и народу, как гражданина родной земли, как дружественного члена великой – мировой – семьи человечества (В.Я.Стоюнин, Д.И.Тихомиров); выяснить правильные понятия о добре и зле, т.е. что человеку полезно и нужно, и что вредно и недопустимо (В.Н.Татищев), о чести и бесчестии, о пороке и добродетели (А.Ф.Бестужев), понимать различие между внешними, преходящими, бранными благами и преимуществами и между теми, которые собственно нам принадлежат и которые мы навсегда сохраняем, научать правильно судить о цене вещей (здоровье выше богатства и красоты, похвала совести выше почтения и похвалы людской, добродетель выше богатства, здоровья и жизни) (Н.И.Новиков);
- узнавать о жизни других детей: в других странах, в другом климате, среди других народов; знать жизнь своей семьи (детство отца, матери, деда, бабушки и т.д.) (М.М.Манасеина);
- понимание, каким путем достигло общество, народ, человечество нынешней стадии своего развития (В.Я.Стоюнин); человечество – единая семья, все ближе соединяемая общим для всех ее членам стремлением к благу; понемногу узнавать обо всем, что сделано до него бесчисленными поколениями людей, о том, что сделано до него - делалось для него (А.М.Горький); человеку должно знать не только прошедшее, забывая о настоящем; равным об-

разом ему не должно знать одного будущего, забывая о настоящем (В.Ф.Достоевский);

- возможное познание самого себя как человека. Знать уровень нравственности своих отношений к окружающим людям, к самому себе (В.Н.Татищев, Д.И.Тихомиров, В.Я.Стоюнин).
- **Какие же аргументы приводили классики педагогической науки в пользу такого содержания системы научных представлений об окружающем?**

Учить надо для жизни, а не для школы. Все познания нельзя назвать достаточными, когда они не имеют предметом ни собственного, ни других благополучия. В этом плане важно преподавать нравственное учение для чего и как жить, в какой сфере искать себе идеалов; понятие о человеке, об обществе, о государстве, о гражданине. Эти знания дают твердую опору и для мысли и для поступков (В.Я.Стоюнин). Чем больше знает человек работу веков, труд мира – тем более он человек. Ничто не облагораживает, не смягчает и бодрит душу так, как бодрит ее знание великой истории человечества, знание труда прошлых веков (А.М.Горький).

Чем больше человек узнает об окружающем мире, тем больше он должен узнать о человеке. В знании, которых мы даем человеку, на первом месте должны стоять знания о человеке-гражданине, о величии и благородстве тех идей, которые лежат в основе его высоких моральных свершений (В.А.Сухомлинский).

Недостаточно знать свое имя и внешние особенности. Надо познать себя внутренне (В.Н.Татищев). «Жизнь человека есть стремление к человеческому благу, а стремление к человеческому благу и есть жизнь человеческая. Толпа, люди не мыслящие, понимает благо человека во благе его животной личности... Отречение от блага личности не достоинство, не подвиг, а неизбежное условие жизни человека. В то время как человек сознает себя личностью, отделенной от всего мира, он познает и другие личности отделенными от всего мира, и их связь между собою, и призрачность блага своей личности, и одну действительность только блага такого, которое могло бы удовлетворять его разумное сознание» (Л.Н.Толстой).

Научные представления, в отличие от житейских, являются для детей новыми и, следовательно, вызывают значительный интерес. «Детям скучно говорить о том, что они ясно видят и понимают с младенческих лет. Есть многое в жизни, что разумеется уже само по себе, чему никто не учится систематически и узнает вместе с жизнью; подводить же все это к системе – значит думать только о системе, а не о предмете, и, стало быть, учить этому значит развивать ум только в формальном отношении и не давать никакого существенного для мышления содержания (Ф.И.Буслаев).

В систему гуманистического просвещения подрастающего поколения выдающиеся мыслители и классики педагогики включали также актуализацию эмоционально-волевой сферы личности, а именно:

- чувство любви к людям – близким и дальним – за великий труд, который непрерывно совершается изо дня в день, за то неуклонное стремление ко благу, которое живет в каждом из нас и которое однажды сделает потомков наших добрыми, сильными, счастливыми людьми (А.М.Горький).

«Ты хочешь, чтобы все жили для тебя, чтобы все любили тебя больше себя. Есть только одно положение, при котором все существа жили бы для блага других и любили бы других больше себя. Тогда только ты и все существа были бы

любимы всеми, и ты в числе их получил бы то самое благо, которого ты желаешь. Если же благо, возможно тебе только тогда, когда все существа любили бы других более себя, и ты, живое существо, должен любить другие существа более себя» (Л.Н.Толстой);

- любовь ко всему тому, что истинно, справедливо и добро (Н.И.Новиков); развивать чувства положительные, возвышающие человека, а не отрицательные, его принижающие и подавляющие (М.И.Демков). В том числе и волевые, увлеченность героическими подвигами.

Увлеченность героическими подвигами создает у детей такое духовное состояние, что они стремятся героизировать собственное поведение. Непосредственное соприкосновение ребенка к героическому и величественному, к бесценным нравственным богатствам народа утверждает в его сознании привлекательность настоящего добра. Увлеченность коллектива рождает у детей желание проявить себя. Коллективное переживание благородных чувств утверждает в их душе большую чувствительность к мнению коллектива о своем поведении, о своей работе, о своем отношении к общественным интересам (В.А.Сухомлинский).

Выдающиеся отечественные педагоги прошлого в системе просветительской работы отводили большое место актуализации действенно-практической стороны личности: жизнь – лучший критерий не только истинности знаний, но и стойкости убеждений, единства мыслей и чувств (В.А.Сухомлинский).

- Что включали в содержание формирования действенно-практической сферы личности наши выдающиеся соотечественники?

В содержание воспитания действенно-практической стороны личности отечественные педагоги включали:

- в отношении к близким людям: с первых лет жизни детей воспитание должно быть направлено на привитие гуманных альтруистических черт психики. Нужно приучать детей уважать другого человека, не делать другому того, чего не желаешь себе и т.д. (В.Ф.Одоевский); что бы ни делал человек, он не получит блага до тех пор, пока не будет жить согласно закону своей жизни. Закон же его жизни не есть борьба, но, напротив, взаимное служение существ друг другу (Л.Н.Толстой);

- в отношении к дальним людям: «Быть полезным обществу заслугами, или произведениями ума, или важными открытиями, или дружескими наставлениями, или распространением просвещения» (М.М. Снегирев);

- формирование у детей полезных и предотвращение вредных привычек. Полезные привычки охватывают, прежде всего, сферу труда, взаимоотношений в коллективе (В.А.Сухомлинский). Привычка – вторая натура» человека; без этой второй природы человек при всей своей образованности может оказаться в лучшем случае бесплодным существом и общественным «пустоцветом», в худшем же случае оказывается эгоистическим существом, представляющим собой не только лишнего, но и вредного, а иногда даже и опасного члена общества. Все его образование с точки зрения общественной пользы будет простым балластом. Если образование дает нам человека с эрудицией, то воспитание создает интеллигентную и деятельную личность в лучшем смысле этого слова. Нравственное уродство и преступность является результатом недостатка воспитания и испорченности, идущей с раннего возраста... чем ранее вкореняются дурные привычки и чем дольше они остаются неустранимыми, тем труднее они подлежат исправлению (В.М.Бехтерев).

Добрая привычка есть нравственный капитал, положенный человеком в свою нервную систему; капитал этот растет беспрестанно и процентами с него пользуется человек всю свою жизнь. Капитал привычки от употребления возрастает и дает человеку возможность возродить нравственное здание своей жизни все выше и выше, не начиная каждый раз всей постройки с основания и не теряя своего сознания и своей воли на борьбу с трудностями, которые были уже раз побеждены. Но если хорошая привычка есть нравственный капитал, то дурная, в той же мере, есть нравственный невыплаченный заем, который в состоянии заморить человека процентами, беспрестанно нарастающими, парализовать его лучшие начинания и довести до нравственного банкротства [468,100].

Выдающиеся отечественные мыслители, педагоги и общественные деятели XVIII – XIX веков отмечали **единство и взаимосвязь познавательно-мировоззренческой, эмоционально-волевой и действенно-практической сфер личности в процессе формирования системы элементарных научных представлений о человеке**, писали о связи:

- познавательно-мировоззренческой сферы личности с эмоционально-волевой: чем рачительнее обрабатывается и образуется разум дитяти или юноши, тем большего можно надеяться успеха в рассуждении образования его сердца (Н.И.Новиков); те чувствования прочнее, которые могут соединяться с идеями, и те из них важнее и сильнее, которые сочетаются со сложными идеями (М.И.Демков);

- познавательно-мировоззренческой и эмоционально-волевой сфер личности с действенно-практической: мнения, желания, страсти, пользы понятия о добре и зле, о чести и бесчестии, о пороке и добродетели мы приобретаем сперва воспитанием, потом утверждением оных обхождением. Если сии понятия верны, согласованы с опытом и рассудком, мы становимся существами рассудительными; если же они лживы, если ум наш исполнен заблуждений и предрассудков, мы становимся неспособны ни к своему, ни к взаимному с прочим благосостоянием (А.Ф.Бестужев);

- познавательно-мировоззренческой и действенно-практической сфер личности: умственное и нравственное колебание от недостаточного развития высших понятий не может служить признаком образования. Если воспитатель даст своему воспитаннику истинный, не теоретический только, но и практический, т.е. проникнутый и желаниями, взгляд на человека, то получит незыблемую основу нравственного воспитания (В.Я.Стоюнин);

- различных сфер личности: воспитание состоит не в достижении умения держать себя в обществе, а в приобретении навыков вообще, навыков в сфере чувств, ума и воли, говоря языком субъективной психологии (В.М.Бехтерев); важно, чтобы знания о человеке-гражданине воспринимались умом и сердцем и сочетались с насыщенной, полноценной жизнью. Мы так организуем жизнь и труд детей, чтобы деятельность, нужная для утверждения полезных привычек, вызвала и углубляла в них жизнерадостные, светлые чувства, оставляла след в душе как что-то приятное. Эмоционально-эстетическое побуждение делает повторяющийся изо дня в день труд духовной потребностью. И только при условии, когда человек чувствует, переживает эту потребность, его собственные волевые силы становятся источником самовоспитания – важнейшего фактора закрепления полезных привычек (В.А.Сухомлинский).

Возникает необходимость построения специальной структуры познавательного материала, введения понятия «человек» в систему других понятий.

Формированию понятия «человек» у детей была предназначена учебная книга А.Я.Герда «Мир божий» [112,102]. Эта книга состояла из двух частей – “Земля, воздух и вода” и “Растения, животные и человек”.

Задачей книги было формирование у детей цельного представления об окружающем, о земле и ее обитателях.

Растение использует в своей жизнедеятельности минеральные вещества. Чтобы изучить растение и понять, как оно питается, дышит, необходимо иметь определенные сведения о почве, воде и воздухе. Жизнь животного зависит от растений и других факторов среды. Поэтому изучение неорганического мира должно предшествовать изучению мира органического.

В противном случае изучение растений и животных может свестись к простому перечислению внешних признаков, малосвязанных фактов. Это не сможет дать цельного представления о Земле и ее обитателях, способствовать интеллектуальному росту детей, воспитать в них любовь к природе.

Результатом такой работы с детьми должен стать «правильный и широкий взгляд на природу, на положение и значение в ней человека» [112].

Таким образом, предложенная последовательность в расположении материала (неживая природа – растительный мир – животный мир) была глубоко продуманным требованием. Главным является не описание явлений, а их объяснение, понимание важнейших природных процессов.

Для ознакомления с понятием «человек» целесообразно использовать сравнение человека с животными. Это помогает лучше усваивать информацию об устройстве человеческого тела и некоторых видах деятельности человека [29].

- Каким образом построено содержание познавательной деятельности детей в процессе литературно-ролевой игры?

В начале 80-х годов автор, опираясь на достижения философской, психологической, социологической и педагогической мысли, разработал систему формирования элементарных научных представлений о человеке и экспериментально доказал доступность и целесообразность ее применения для целей гуманистического воспитания, а именно – для формирования у детей системы элементарных научных представлений о человеке, человеческой морали, этических ценностях диалектическим способом познания.

Содержание познавательной деятельности дошкольников в процессе литературно-ролевой игры направлено на формирование представлений о художественном персонаже-ориентире как продукте творческой деятельности человека (в широком понимании смысла слова). Познавательная деятельность детей в связи с этим осуществляется в двух планах:

- внешнем, содержащем элементарные представления об окружающей действительности (традиционная система ознакомления детей с окружающим миром);
- внутреннем, содержащем углубленные, логически связанные между собой представления, знания, понятия. В процессе формирования глубоких и полных представлений о художественном персонаже-ориентире ребенок осмысливает реальность, постигает сущность человека, проникается уважением к нему, познает самого себя, свое место в этом мире, задачи, стоящие перед ним, и пути их решения.

Программный материал распределяется в соответствии со структурой учебного года по учебным четвертям, а точнее – по тематическим периодам. В тематических периодах «Ценность человека», «Планета Земля – наш общий

дом», «Забота о будущем Отечества», «Подвиг в жизни человека», «Мысли о человечестве» дети знакомятся с характеристиками человека: трудовой, интернационалистской, культурой взаимоотношений в близком окружении, героико-патриотической, интеллектуальной. При этом каждый последующий цикл познавательной деятельности тесно связан с предыдущим и создает предпосылки для успешного протекания последующего цикла. Каждый цикл бесед делится на пять подциклов: неживая природа, растительный мир, животный мир, человек, общество. Следовательно, содержание понятия «человек» в упорядоченном и связном виде раскрывается в системе элементарных научных представлений об окружающем мире.

Таким образом, в дошкольном возрасте ребенок достигает достаточно высокого уровня восприятия отдельных объектов и явлений окружающей действительности и способностей решения практических и познавательных задач, поставленных в наглядно-образной форме. Однако ребенок еще не способен самостоятельно постичь глубинную сущность объектов, явлений и событий окружающего мира. Это обусловлено тем, что они существуют для него и интересуют его только как объекты непосредственной практической деятельности. Воспринимаемые на конкретно-чувственном уровне свойства объектов, явлений и событий окружающей действительности ориентируют ребенка на их практическое употребление. Между сущностью и видимостью объектов, явлений и событий существуют разительные отличия. Сущность объектов, явлений и событий окружающей действительности не может быть обнаружена в процессе поверхностного восприятия, выведена исключительно из личного опыта. Она может быть раскрыта только в результате общественно-исторического познания и духовного производства. Формирование научных понятий – это познание мира таким, каким он воспринимается общественно-историческим сознанием человечества.

Исследования автора показали, что использование диалектического способа работы над понятием «человек», идейно насыщенной литературной сказкой, над художественным персонажем-ориентиром не только возможно, но и необходимо для гуманистического воспитания ребенка.

Таким образом, литературно-ролевая игра – синтез художественного и научного пути познания сущности понятия «человек». Литературно-ролевая игра обеспечивает взаимодействие научного познания понятия «человек» (опирающегося и на житейские представления о предметах и явлениях окружающей действительности), художественного восприятия системы гуманистических идеалов и ценностей и действенно-практического их освоения.

2.2. Анализ источников получения детьми элементарных научных представлений о человеке

- Что следует понимать под «источником»?

Источник – это то, “что дает начало чему-либо, откуда исходит что-либо”. Относительно предмета нашего исследования мы будем понимать под источником получения детьми 3-7 годов жизни элементарных научных представлений о человеке тот учебный материал и учебную деятельность, благодаря которым у воспитанника начинает активно формироваться познавательно-мировоззренческая сторона личности.

Для педагогического обоснования процесса гуманистического воспитания существенное значение имеет анализ источников формирования познавательно-мировоззренческой сферы личности дошкольника.

- Каковы основные источники получения детьми информации о человеке?

В результате исследования процесса формирования гуманистической направленности личности ребенка 3-7 годов жизни можно выделить следующие источники:

В восприятии, в понимании персонажа-ориентира в процессе литературно-ролевой игры можно выделить две стороны – игровой образ и мотивационную характеристику. В связи с этим в исследовании наметилось две основные группы источников получения детьми в общественных дошкольных образовательных учреждениях информации о человеке:

1 группа – источники, направленные на ознакомление детей с игровым образом художественного персонажа-ориентира:

1.1. литературно-ролевая игра:

а) организация жизни и деятельности детей с использованием тематических периодов, этапов общей творческой жизни, совместной организаторской деятельности;

б) различные виды игр, детского труда, общения с взрослыми и сверстниками и т.д.

1.2. детские художественные произведения («Сказка военной тайне, о Мальчише-Кибальчише и его твердом слове» А.П.Гайдара, «Вовка-добрая душа» А.Барто, «Мальчик-Помогай» П.Воронько, «Надежный человек», «Чужая калитка», «Трудовой огонек», «Волшебные краски», Пермьяка, «Дудочка и кувшинчик» В.Катаева, «Повелитель ветров» Рытхэу и др.);

2 группа – источники, нацеленные на ознакомление детей с побудительной (мотивационной) характеристикой художественного персонажа-ориентира:

2.1. свободные беседы об окружающей действительности;

2.2. детские познавательные и художественные произведения;

2.3. иллюстрации. Рассмотрим эти источники более детально.

1 группа источников

1.1. Литературно-ролевая игра.

Познавательная деятельность ребенка должна строиться на действенно-практической основе. К историко-культурному материалу, заданному в определенной социальной ситуации, ребенок приобщается в процессе совместной деятельности с взрослыми и сверстниками, когда сама эта деятельность заинтересовывает ребенка [1, 80].

1 а). Такой деятельностью для детей-дошкольников является литературно-ролевая игра, в процессе которой используются тематические периоды, этапы общей творческой жизни коллектива, совместная организаторская деятельность.

- Из чего состоит и каким образом проводится тематический период литературно-ролевой игры?

Тематический период – это определенный отрезок времени, заполненный подготовкой к центральному событию (или событиям) данного периода.

Каждый тематический период условно делится на следующие стадии общей творческой жизни коллектива:

1. Подготовка к тематическому периоду. Воспитатель определяет содержание и формы работы, оборудует игровую комнату, подбирает необходимый ди-

- дактический и наглядный материал, проводит соответствующую работу с шефами.
2. Постановку перспективы. Воспитатель ставит перед группой среднюю перспективу: уточняет дату предстоящего праздника, знакомит с задачами подготовки к нему и обсуждает вместе с детьми содержание этой работы.
 3. Подготовка к празднику – это сочетание углубленной просветительской работы с такой организацией жизни детей, которая моделирует гуманистические отношения к действительности. Это самый длительный по времени этап. Он включает следующие элементы: беседы об окружающей действительности, проводимые по специально разработанной программе; настольно-печатные, подвижные, сюжетно-ролевые и др. игры, связанные по тематике и содержанию с беседами; физические упражнения и игры с элементами спорта; общественно-полезные совместные дела; соревнование между микрогруппами; выпуск иллюстрированной газеты; общение в процессе совместных творческих дел с людьми разных возрастных категорий.
 4. Проведение праздничного утренника – кульминационное событие тематического периода. В процессе учебного года отмечаются следующие праздники: 1 четверть – праздник Согласия; 2 – Новогодний; 3 – День защитников Отечества; 4 – День космонавтики, День Победы; 5 (лето) – День Знаний. Утренники – своеобразная форма отчета детей в приобретении знаний, умений и навыков, в выполнении общественно полезных дел.
 5. Подведение промежуточных итогов литературно-ролевой игры проходит в форме сбора, в процессе которого обсуждается деятельность детского коллектива, определяются пути закрепления достижений и устранения недостатков.
 6. Коррекция. Исходя из отмеченных на сборе недостатков, в жизнь группы (учебно-воспитательную работу) вносятся соответствующие поправки.
- В чем состоит суть совместной организаторской деятельности дошкольников, их шефов, родителей и педагогов?**

Совместная организаторская деятельность старших дошкольников, их шефов и родителей тесно связана с общей творческой жизнью и проявляется в различных формах.

Сбор – высший орган детского коллектива, где дети, их шефы и родители во главе с руководителем игры (воспитателем) сообща решают самые важные вопросы жизни группы. Разновидности сбора – сбор-старт, сбор-огонек, сбор-молния и др.

На сборе-старте руководитель игры (воспитатель) ставит перед группой детей среднюю перспективу.

Сбор-огонек организуется руководителем игры (воспитателем) в конце каждого тематического периода при активном участии детей. На нем подводятся итоги работы на определенном временном отрезке. Сбор-огонек – это своего рода подведение краткосрочных (промежуточных) итогов литературно-ролевой игры руководителем игры (воспитателем). При необходимости обсуждаются неожиданно возникшие проблемы, проводится совместный обмен мнениями, принимаются срочные решения, осуществляется анализ собственного опыта или опыта других и т.д.

В период подготовки детей к игре оборудуется игровая комната. В оборудование входят: атрибуты и эмблемы, участки для работы (игровая ситуация «пост»), стенгазеты, иллюстрации и другие изобразительные средства. В оформлении игровой комнаты есть постоянные компоненты (атрибуты, участки

для работы) и временные, эпизодически сменяемые (художественное оформление, игровое оборудование, спортивный инвентарь). Игровая комната является организующим центром литературно-ролевой игры.

Чередующиеся трудовые поручения выполняются ежедневно как проявление заботы друг о друге и о детском коллективе. Они направлены на решение повседневных задач и подготовку к празднику. К повседневным поручениям относятся: уход за растениями, дежурство в столовой, организация игр и др. Трудовые поручения, связанные с подготовкой к праздничному сбору, носят временный характер, например: изготовление фонариков на елку или цветов для весеннего праздника, разучивание стихотворений, поговорок, пословиц. Существует график выполнения детьми чередующихся трудовых поручений (в картинках).

Совместные творческие дела организуются, как правило, для близких людей (родителей) и дальних людей: коллектива детского сада, ровесников других стран, моряков-полярников и т.д. Они выполняются в виде трудовых дел, приуроченных к празднику, за две недели до него. Например, «Концерт-молния», «Рассказ-эстафета», «Труд-забота» и др. Их содержание связано с идеями тематического периода.

Содружество в литературно-ролевой игре – одно из эффективных средств расширения представлений ребят о художественном персонаже-ориентире, воплощения этих представлений в реальной действительности. Это отношения между младшими и старшими детьми, проникнутые заботой друг о друге и направленные на совместное выполнение общественно значимых дел. Содружество осуществляется в трех направлениях: забота шефов - старших дошкольников о младших ребятах, а их, в свою очередь, - о своих шефах; общая забота о дошкольном образовательном учреждении.

Забота шефов проявляется через знакомство с кругом обязанностей на постах, руководство работой на постах, участие в беседах, подготовке и проведении различных праздников (международных, общенародных, локальных), подвижных, настольно-печатных игр и т.д.

Забота младших детей о шефах (старших дошкольниках) означает: теплый, доброжелательный прием в игровой комнате, внимание (поздравление с праздниками, чествование именинников и т.д.).

Общая забота шефов и подшефных о дошкольном образовательном учреждении проявляется в совместной организации общественно полезных дел: «Концерт-молния», «Праздничная почта» и др. Содружество расширяет социальные контакты детей и развивает у них гуманистические начала.

1 б). Составными компонентами литературно-ролевой игры, в процессе которых дети знакомятся с художественным персонажем-ориентиром, являются:

- различные виды игр: настольно-печатные («Так и не так» и др.); сюжетно-ролевые («Школа» и др.); игры-драматизации (по сказке «Кот, петух, лиса» и др.); подвижные («У медведя в бору» и др.); интеллектуальные (шашки и др.);

- различные виды детского труда (хозяйственно-бытовой, ручной, в природе) и формы его организации (самообслуживание, трудовые поручения, коллективный труд);

- общение с взрослыми, сверстниками и шефами (эмоциональное, деловое, внеситуативно-познавательное, внеситуативно-личностное);

- физические упражнения и игры с элементами спорта (городки, волейбол, футбол, бадминтон и др.) и т.д.

Все вышеперечисленные виды внеучебной детской деятельности осуществляются под руководством воспитателя. Они обеспечивают восприятие детьми предметов при активном действии с ними.

1.2. Детские художественные произведения.

Основные детские художественные произведения, по мотивам которых организуется литературно-ролевая игра – «Сказание о Руси великой, о храбрых богатырях и о сыне богатырском Иванушке» И.Е.Авериной, «Сказка о военной тайне, о Мальчише-Кибальчише и его твердом слове» А.П.Гайдара.

К дополнительным произведениям относятся: «Мальчик-Помогай» П.Воронько, «Вовка-добрая душа» А.Барто, «Чужая калитка» Е.Пермяк и др. Их цель: пополнить представления ребят о художественном персонаже-ориентире.

В группе 3-го года жизни по мотивам драматических народных сказок («Машенька и медведь», «Теремок» и др.) организуются сюжетно-отобразительные игры с развитием гуманистических действий и поступков на игрушках и перенесением их в жизненные ситуации.

Детям также читают много других сказок, анализируют поступки героев. Это также обогащает гуманистический опыт детей.

- **В чем состоит сущность и основные черты свободных бесед с детьми?**

2.1. Свободные беседы способствуют ознакомлению с побудительной (мотивационной) характеристикой художественного персонажа-ориентира, благодаря тому, что в процессе их проведения одновременно осуществляется:

- ознакомление с подтекстом идейно насыщенной литературной сказки;
- углубленное ознакомление с художественным персонажем-ориентиром;
- формирование системы элементарных научных представлений о человеке (об этом подробно см. в 3. 1);
- углубленная подготовка к современным праздникам: международным (Новый год), всеобщим (День согласия, День Защитников Отечества, День Победы, день Знаний).

Цель бесед – выявить, уточнить, систематизировать и пополнить представления детей. В каждой последующей беседе закрепляются представления, полученные детьми в предыдущей беседе. Широко используется наглядность: картины, тематические иллюстрации и т.д.; детские познавательные и художественные произведения, малые формы фольклора и др. Беседы преимущественно проводятся в виде игр-диалогов, игр-загадок, игр-путешествий, игр-предположений [433]. Беседы называются свободными оттого, что осуществляются в виде свободного, неформального, товарищеского общения всех ее участников.

Ряд ученых – Д.Болдуин, Ж.Пиаже, Э.Риньяно, Эбли – отмечают важность проведения общей дискуссии для более активного формирования понятий. Во время дискуссии ребенок осознает, что его товарищи рассматривают обсуждаемый объект с иной точки зрения и выдвигают предложения, несхожие с его собственными мнениями. Ребенок, заметив это, начинает выяснять связи между различными мнениями и выстраивать систему взглядов, учитывающую возможные мнения [519,338]. В процессе спора, дискуссии ребенок становится

перед необходимостью обосновывать и проверять свою мысль и мысль собеседника [Пиаже].

При проведении бесед используются различные методы выявления познаний детей, полученных ими в дошкольном образовательном учреждении, через непосредственный личный опыт, житейские наблюдения, общение с окружающими, при помощи средств массовой информации. Среди этих методов можно выделить: использование специально составленных вопросников (примеры – в конспектах проведения свободных бесед в книгах автора [410]), тестирование (например, детям может быть предложено из предъявленных им предметов выбрать те, которые соответствуют сложившемуся у них представлению об объекте, явлении); анализ выполнения детьми различных практических заданий и поручений; постановка задания по зарисовке предмета, явления; предложение детям рассказать о предложенном предмете, явлении все, что они знают и т.д. [207].

Формирование системы элементарных научных представлений о человеке у детей должно происходить в процессе сотрудничества с ними взрослых, в совместном поиске, когда ребенок напрягает свой ум и волю. Участие, даже минимальное, в такой совместной деятельности дает ему возможность почувствовать себя соавтором творческого процесса. Если работать с опорой на зону ближайшего развития ребенка, то его потенциальные возможности раскрываются полнее и ярче. У него укрепляется вера в свои силы [359,159].

Свободные беседы с детьми носят эвристический характер. Воспитатель, создавая в ходе литературно-ролевой игры проблемную ситуацию, побуждает детей к поиску решения познавательной задачи. При помощи наводящих вопросов воспитатель привлекает к решению имеющиеся у детей знания, их жизненный опыт. С целью активизации поиска, сообщения новых фактов, требующих сравнения, сопоставления с имеющимися фактами, используется словесная и зрительная наглядность. В ходе этих бесед дети открывают для себя разнообразные проявления трудовой, героико-патриотической, интеллектуальной и других характеристик человека.

Эвристические беседы обеспечивают большие возможности для управления мыслительными процессами ребенка, для последовательного формирования у него понятия о каком-либо явлении или событии [361].

Итак, в систему просветительской работы входит пять циклов свободных бесед. Конкретное тематическое и информационное содержание циклов свободных бесед строится на основе учета возрастных и психологических возможностей детей. Характеристика содержания тематических периодов в просветительской работе с детьми 3-го, 4-го, 5-го, 6-го годов жизни дана в работах автора [410].

В I младшей группе проводятся:

- в I полугодии – 1-й цикл;
- во II полугодии. – 3-й цикл;
- летом – 5-й цикл. Со II младшей группы проводятся все

пять циклов соответственно учебным четвертям. Это обусловлено возрастной спецификой психологического развития детей – уровнем жизненного опыта, степенью развитости образной (чувственной) и словесной (внечувственной) форм отражения действительности.

У детей третьего года жизни наряду с сенсорными сигналами начинают функционировать и словесные сигналы. Осуществляется формирование ассоциативных связей между сенсорными сигналами и словами, которые не имеют

пока главенствующего значения. Процессы отражения окружающего мира у ребенка этого возраста происходят в образно-словесной форме. На четвертом году жизни происходит переход к установлению контроля второй сигнальной системы над нижележащими уровнями деятельности мозга [211,143-144].

Дети третьего года жизни уже созрели для того, чтобы с ними можно было проводить три цикла бесед, но не созрели для пяти циклов бесед. Идет подготовительный период, накопление опыта, знаний, знакомство с окружающим миром. Для них все является новым. Им не с чем сравнивать увиденное, что не скажешь о детях четвертого года жизни. Кругозор детей-четырёхлеток значительно расширяется (См. более подробно в 1.5). У детей четвертого года жизни наличествуют широкие познавательные интересы. Это связано с тем, что с 4-х летнего возраста ведущее значение в нервной высшей деятельности ребенка начинают приобретать словесные сигналы, сенсорные же играют теперь только вспомогательную роль. У детей формируется словесно-образная форма отражения действительности.

2.2. Познавательные и детские художественные произведения.

- **Какую детскую литературу следует применять в процессе формирования понятия о человеке?**

В.Г.Белинский писал: «Лучшими книгами для чтения детей первого возраста могли бы быть такие книги, которые бы занимательно знакомили их с землей, с природой и отчасти с историей... [43, 155].

Если бы нашлась книжка с картинками, изображающими горы, моря, острова, полуострова, минералы, разные чудеса физической природы, потом явления растительного и, наконец, животного царства...такую книжку всякий отец должен бы поспешить купить для своих детей, в полной уверенности, что это бесценный, по своей полезности, гостинец для них» [43, 150] . Таким образом, при определении тематики познавательного материала для детей Белинский обратил внимание на три царства природы, на нравы и обычаи разных народов, населяющих земной шар.

Белинский настойчиво желал пропагандировать знания среди детей и требовал создать новый вид литературы – научно-популярную детскую книгу, возродить лучшие традиции первого русского детского журнала Н.И.Новикова «Детское чтение для сердца и разума». Им был, выдвинут ряд требований к содержанию научно-популярных книг для детей: глубокая идейность, одушевленная мыслью и чувством; занимательность, увлекательность изложения; показ преодоления трудностей; наглядность изображения фактов; научность и энциклопедичность материала [507].

Создания для детей не только художественной, но и научно-популярной книги по различным отраслям знаний требовал также Н.Г.Чернышевский [508].

А.М.Горький считал необходимым познакомить ребенка с историей науки, техники и изобретательства, облегчающим жизнь и труд людей. Поэтому он рекомендовал знакомить детей с книгами и альбомами на темы, относящимися к истории различных ремесел и орудий труда – плуга, корабля, ткацкого станка и т.д.

А.П.Усова писала: «Вскрыть внутреннее содержание сведений о том или ином явлении природы, общества – трудная задача, однако она с успехом решается в детской литературе» [463,171].

К разряду познавательных относятся книги, написанные, главным образом, с целью дать детям специальные знания из определенной области науки, техники, искусства, культуры и т.д. В них познавательный элемент выступает

ярче, чем в книге с нравственно-этическим или другим содержанием. Приведем ряд примеров книг на тему о природе: Г.Скребицкий “Четыре художника”, Г.Ганейзер “На лугу”, Е.Благинина “Одуванчик”, Вс. Рождественский “Василек”, “Сосенки”, В.Чаплина “Коварный слон”, В.Бианки “Лесной хор”, М.Пришвин “Гаечки”, “Лесной пожар”, “Сухостойное дерево”, Л.Толстой “Ласточка и воробей”.

Детской познавательной литературой называется литература, основной целью которой является формирование у детей представлений об окружающей действительности. Так, дети старшего дошкольного возраста в состоянии воспринимать познавательную литературу не только о непосредственно окружающей их действительности, но и об отдаленных и незнакомых предметах, явлениях и событиях – о природе, народах и их обычаях в других странах [282].

Между интересом детей к познавательной книге, восприятием ее и уровнем знаний ребенка существует прямая взаимозависимость. Если кругозор ребенка узкий, знаний об окружающей действительности недостаточно, то интерес к познавательной книге у него крайне мал. Для решения этой проблемы следует расширять кругозор детей, вызывать интерес к окружающему путем, например, специально организованных ярких и интересных наблюдений. Это послужит делу формирования интереса к книге, содержание которой близко к тому, что наблюдали дети.

Одним из источников получения детьми информации о прошлом России, о диалектике общества явились сказки А.М.Шимко и И.Е.Авериной, специально написанные для проведения литературно-ролевой игры. Памятуя о том, «что детям нравится история только тогда, когда содержание ее художественно» [456,173], для детей были сочинены сказки в жанре гайдаровской: “Киб и его родичи”, “Аль и его владелец”, “Сказание о Руси великой, о храбрых богатырях и о сыне богатырском Иванушке”. Они помогают детям через сказочную биографию сверстников, живущим в разные исторические эпохи, понять глубочайший философский подтекст “Сказки о военной тайне, о Мальчише-Кибальчише и его твердом слове” А.П.Гайдара, подчеркнуть гражданский пафос “Сказки”, нивелировав тем самым в значительной степени классовый подход в трактовке изображенного в сказке общественного конфликта, включить в литературно-ролевую игру девочек без всяких сомнений с их стороны в правомочности своего участия в ней, так как они являются в сказании равноправными и равноценными действующими лицами, сформировать более глубокие и полные представления о художественном персонаже-ориентире как продукте человеческой деятельности.

Таким образом, одним из источников получения детьми информации о системе элементарных научных представлений о человеке являются познавательные произведения.

- Каким образом стимулируются познавательные интересы детей в процессе литературно-ролевой игры?

2.3. Детская книга сочетает в себе два вида искусства – слово и рисунок. Особенно большое значение имеют яркие, многокрасочные рисунки для детей 3-4 лет. Мир цветов и линий, отражающих на рисунке то, что ребенок непосредственно наблюдает в окружающем мире, более близок ему, чем текст. Это связано с тем, что малыш воспринимает его лишь по общему звучанию, по интонации, по отдельным словам. Интуитивность характерна и для восприятия рисунка.

В связи с этим взрослые должны научить детей рассматриванию художественных иллюстраций: видеть композицию рисунка, ее замысел, воспринимать цветовую палитру, ее эмоциональную выразительность; обращать внимание на художественные детали, характеризующие персонажей и их взаимоотношения; приобщаться к чувствам и настроениям, которые выражаются в рисунке [490, 12].

Способность к зрительному восприятию существенно опережает речевые возможности ребенка и способности к пониманию текста. В дальнейшем текст приобретает все большую роль, но для пяти-семилетнего ребенка для лучшего его восприятия нужны рисунки. Они делают содержание книги более живым, более доступным, лучше запоминающимся. Именно поэтому книги для детей тщательно иллюстрируются.

В процессе формирования системы элементарных научных представлений о человеке познавательные интересы стимулируются при помощи содержания учебного материала. Следует выделить:

1. Такой стимул познавательного интереса, как новизна содержания. Фактор новизны проявляется в виде новых сведений, новых сравнений, новых аспектов подачи информации, новых приемов решения задач. Стимул новизны проявляется также в содержании познавательного материала, дает возможность расширить кругозор детей, приобщить их к жизни общества, активизировать процесс формирования гуманистической направленности личности (1 тематический период).

2. Обновление уже сложившихся у детей представлений. Оно осуществляется путем использования нового угла зрения, рассмотрения новой стороны явления (2, 3, 4, 5 тематические периоды).

3. Исторический аспект изучаемых объектов, явлений и событий (историзм), например, сообщение сведений из истории общества, науки.

Они дают возможность увидеть в знакомом новое, привносят элемент новизны в то, что стало обыденным и привычным. Ознакомление с историей общества и науки помогают осознать все трудности научных поисков, способствует повышению престижа науки в глазах детей, вызывает стремление к дальнейшему познанию.

В содержании свободных бесед историзм проявляется в использовании биографических сведений, сведений из истории общества, истории вещей, профессий, изобретений, открытий и т.д.

4. Насущную практическую необходимость в знаниях для жизни, для игры, для различной деятельности.

Стимуляция познавательного интереса путем демонстрации практической, игровой значимости получаемых сведений чрезвычайно важна. Это связано с тем, что дети в силу недостатка опыта не всегда могут понять полезность и значимость получаемых представлений.

Одним из стимулов познавательного интереса является раскрытие перед детьми достижений современной науки. Это поможет ребенку ознакомиться со сложностями научной деятельности, которые стоят за внешним блеском открытий.

В процессе литературно-ролевой игры (то есть в учебное и внеучебное время) стимулируются познавательные интересы детей. Это достигается с помощью:

1. Многообразия форм самостоятельной деятельности детей.

2. Проблемности в обучении. Она способствует проявлению у детей ряда психологических состояний, свойственных познавательному интересу: удивление, озадаченность, интеллектуальная активность, эмоциональная приподнятость, стремление к более глубокому ознакомлению с предметом своего интереса, с художественным персонажем-ориентиром.

При использовании проблемного подхода в обучении у детей вызывается ориентировочно-исследовательская реакция, у них возникают разнообразные вопросы. А появление вопросов свидетельствует об активизации потребности в познании данного явления, которое, в свою очередь, служит укреплению познавательного интереса. Проблемная ситуация проявляется в познавательных коллизиях, которая побуждает ребенка к мобилизации и активизации всех своих познавательных возможностей с помощью педагогов.

В тесной связи с проблемностью выступает такой стимул познавательного интереса, как исследовательский подход и приобщение детей к методам научного анализа художественного персонажа-ориентира в современной исторической обстановке в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Стимулирующее влияние исследовательского подхода на познавательный интерес находится в тесной связи с таким стимулом, как творческая деятельность детей. В ходе этой деятельности активизируются эмоционально-волевые и интеллектуальные психические процессы, что содействует более успешному формированию творческих способностей ребенка.

Стимулирующее влияние на познавательный интерес оказывает трудовая деятельность детей в свободное от занятий время.

Таким образом, в содержании и методике просветительской работы в ходе литературно-ролевой игры использована эффективная система подачи учебного материала (раскрытия сущности понятия «человек») на основе применения:

- анализа – такого метода исследования объекта, который проявляется в выделении отдельных частей из целого и их самостоятельном изучении. Анализ – это необходимый этап познания целого. Он дает возможность исследовать отдельные элементы целого, раскрыть отношения, которые являются существенными для всей системы и тем самым выявить особенности возникновения и развития объекта в целом;
- синтеза. Поскольку сложный, развитый объект, каким является человек, его психологические особенности не сводятся к сумме элементов, то для отражения его в мышлении во всей сложности взаимосвязей необходимо применение синтеза;
- дедуктивного метода познания мира, когда раскрытие сущности понятия «человек» ведется от общего к частному;
- индуктивного метода, когда раскрытие сущности понятия «человек» ведется от частного к общему с опорой на реализацию традиционной программы ознакомления детей с окружающим миром в дошкольном образовательном учреждении;
- генетического (генезис) метода, когда раскрытие идет в последовательности: начало развития человека как родовой сущности – процесс развития – состояние на данный момент – перспективы развития;
- эвристического, заключающегося в самостоятельном решении детьми задач с помощью специально составленной системы вопросов.

Таким образом, литературно-ролевая игра способна стать важным источником и организующей макросредой других источников получения детьми 3-7 годов жизни элементарных научных представлений о человеке.

2.3. Воспитательные возможности искусства. Роль художественного образа в гуманистическом воспитании детей

- Почему наряду с научным путем формирования представлений о человеке важно использовать путь художественного восприятия?

В подходе к понятию «человек», в целях наилучшего овладения им есть два основных пути: путь формирования научных представлений о нем и путь художественного восприятия.

А. Тоффлер [457] писал, что, находясь перед лицом вероятного будущего, необходимо вызвать в обществе большое чувство завтрашнего дня. К жесткой дисциплине науки необходимо добавить пламенное воображение искусства. В наше время, как никогда раньше, существует потребность в множественности видений, мечтаний, образов потенциального будущего. Потому что это будущее требует, чтобы человек был не только грамотным и здоровым, но и психологически подготовленным к грандиозным грядущим переменам.

Чтобы быть готовым к восприятию будущего, человеку надо развивать и тренировать воображение – одну из наиболее важных своих адаптационных способностей. Особенно это относится к человеку-творцу, который избирает не проторенные дороги, подражательство, а трудный путь исследований и открытий. Можно с уверенностью заявить, что общество получит от человека отдачу настолько, насколько он подготовлен к будущему [230].

Наука устремляется к вопросам человеческого бытия, нравственного мира человека, ставит сложнейшие вопросы этики и гуманизма, ценностной ориентации познания. И все же ее аппарат не является универсальным.

Наука не может заполнить человеческую душу полностью, до конца. Только обращаясь к искусству, человек может выйти за пределы рациональной однозначности; искусство открывает ему нечто загадочное, не поддающееся рациональному научному познанию, то, что заключено в нем самом и в мире, который он познает и который будит в нем чувства.

Художественное восприятие ориентировано на непосредственное осмысление понятий, на восприятие реальных воздействий. Оно подходит к объекту с точки зрения его жизненного значения. Художественное восприятие осуществляется в результате оценки и переживания, связанных с нею эмоций. Оценка здесь дается не для единичного случая, а для целого ряда жизненных позиций.

Художественная деятельность имеет особое назначение и свое собственное психологическое содержание. Качественная самостоятельность и своеобразие искусства заключается в том, что оно ориентировано не только на познание, но и на проявление эмоционально-ценностного отношения, на постижение гармонии, красоты. Сущность психологического восприятия произведения искусства заключается в сопереживании личности художественному образу, соотносению с неповторимыми нюансами внутреннего мира человека.

Постоянная обращенность искусства к иррациональной стороне человеческого бытия, к миру чувств и эмоций, к нравственному миру человека приводит к тому, что именно в искусстве в предельно напряженной форме ставятся нравственно-философские проблемы жизни и смерти, добра и зла, свободы и чести человека. Эти проблемы, как и сам человек, остаются неизменными на

протяжении целых эпох. Нравственные идеалы не меняются так быстро, как открытия науки. Они в определенном смысле «вечны», как вечно и искусство, отражающее их. Таким образом, искусство, в отличие от науки, обращено не к мышлению, не к рациональному познанию, а к переживанию. Логика эмоциональных состояний, определяющих механизмы художественного постижения, принципиально отличается от логики систематического научного мышления.

- **В чем заключается сущность и значение искусства?**

Искусство является глубоко социальным явлением и обладает полифункциональностью. Оно активно выполняет общественно-преобразующую функцию, выступая как вид творческой человеческой деятельности. Искусству присуща познавательная-эвристическая, мировоззренческая функция, оно направлено на постижение многих объектов, явлений и событий мира, окружающего человека. Отражая систему общественных идеалов и ценностей, искусство не только выполняет аксиологическую функцию, но и является важнейшим средством воспитания. Искусство является также источником эстетического наслаждения — выполняет гедонистическую функцию [482].

Именно искусство в состоянии сделать жизнь человека интереснее, торжественнее, веселее, значительнее. А самой большой ценностью, которой награждает человека искусство, можно бесспорно считать ценность доброты. Овладевший даром постижения искусства становится нравственно совершеннее, а, следовательно, и счастливее. Получивший в процессе общения с искусством дар доброго понимания мира, окружающих его людей, прошлого и далекого, человек легче устанавливает контакты с другими людьми, с другими культурами, жизнь его будет более богатой.

Источником доброго и прекрасного является всякое подлинное искусство. Оно обладает изначально высокой нравственной направленностью именно потому, что вызывает в читателе, в зрителе, - во всяком, кто его воспринимает, - сопереживание и духовное приобщение к людям, ко всему человечеству. Лев Толстой подчеркивал объединяющее начало искусства и придавал этому его качеству первостепенное значение. В силу своей образной формы искусство наилучшим способом приобщает человека к человеческому. Оно заставляет с большим вниманием и пониманием относиться к чужой боли, к чужой радости, к нуждам и чаяниям всего человечества. Оно делает эту боль, радость, нужды и чаяния в значительной мере своими, родными для человека. Искусство в самом глубоком смысле этого слова гуманистично. Оно исходит от человека и обращено к человеку — к самому живому, доброму, к самому лучшему в нем. Оно является мощным фактором единения человеческих душ.

А зло в человеке во многом вызвано непониманием другого человека, мучительным чувством недоброжелательности, недовольством своим общественным положением, разочарованием в жизни. Ведь он погружает в тьму прежде всего самого себя.

Искусство является светлым и священным началом в жизни человека. Оно делает его добрее, а значит, счастливее [264].

Искусство является мощным средством формирования личности, направления ее психики, регулирования ее поведения; это средство психического обоснования, мотивировки и закрепления идей, принципов, взглядов. Необходимо подводить детей к гуманистическим ценностям, разворачивать перед ними художественные образы, заключающие в себе гуманистический подход к жизни и ее явлениям, определенную оценку действительности.

- **Каковы функции образа в искусстве?**

Сформированный в результате совместной работы восприятия, мышления и речи образ-представление является качественно новой, прогрессивной ступенью познания, средством более обобщенного, но вместе с тем наглядно-чувственного постижения реальности. Образ несет ряд функций:

- приобретения, хранения и репродуцирования информации;
- прогнозирующую функцию, сущность которой заключается в том, что образ выступает в качестве упреждающей программы поведения;
- структурирующую, селективную, контролирующую и корректирующую. Выступление образа в качестве ориентира структурирует хаос стимулов и обеспечивает селекцию необходимой информации, контроль и коррекцию текущих действий, поступков, как в краткосрочном, так и в долгосрочном плане [267];

- образы являются важными регуляторами действий и состояний личности. Они участвуют в регулировании личностного и духовного развития, способствуют решению жизненных проблем, совершенствованию личностных отношений [123].

- Почему литература занимает важное место в мире искусства?

В литературе воплощено все лучшее, все талантливейшее, что создавалось народом и человечеством в области творчества мысли и чувства. Литература – это душа нации. Литература в лице величайших представителей художественного гения, всегда и всюду являлась величайшей воспитательной силой. Именно литература способна воспитать молодое поколение, отличающееся чуткостью чувств, силой воображения при помощи художественного образа, действующего на чувства и воображение, управляемые серьезной и глубокой мыслью. Литература способна открыть широкие горизонты познания, пробудить в сердце нравственные чувства, возвышая личность и устремляя ее к идеалам человеческого счастья.

Литература есть искусство слова, а всякое слово в той или иной степени выражает собой понятие. Литература – это искусство слова, искусство, наиболее близкое к понятию. Оно отличается от других искусств большей ролью содержания по сравнению с формой. В литературе поток мыслей и чувств, воплощенных в образах или связанных с образами, является основным художественным содержанием произведения [271].

Художественный текст является сложной системой, которая образуется словами, связанными по смыслу, эмоционально, интонационно и ритмически музыкально. Поэтому художественное слово показывает значительно большее влияние на воображение и фантазии человека, чем обычная речь.

Литература является важным путем проникновения в духовный мир человека, в его отношении к окружающему. Она позволяет глубже и шире познать разнообразие этих отношений, вызывающие их причины, прочувствовать их. Литература дает возможность лучше постичь взаимоотношения людей в реальной жизни.

- Почему художественный образ обладает большими воспитательными возможностями?

Ребенок, как отмечалось ранее, постигает мир в значительной степени путем подражания. Это отмечалось как педагогами Ш.А.Амонашвили, В.А.Сухомлиным и др., так и психологами Л.И.Божович, Л.С.Выготским и др. На это воздействие примером, ориентиром рассчитаны многие литературные произведения – сказки, былины, рассказы, стремящиеся побудить ребенка поступать так же, как их герои.

Многие отечественные исследователи указывали на большие воспитательные возможности художественного образа: С.С.Моложавый, Е.А.Шимкевич, А.В.Запорожец, В.А.Разумный, Э.С.Паперный, Г.Л.Ермаш, И.А.Гризова, Л.П.Бочкарева, А.С.Мигунов, Е.С.Громов и др. Возможности художественного образа имеют специфический характер. Художественный образ обладает огромной силой воздействия на интеллект, эмоции и волю ребенка. «Образ вбирает в себя и обобщает, сгущает, концентрирует в себе жизненный опыт и, прежде всего - эмоциональный. Разворачиваемый как история, образ апеллирует к чувствам и стимулирует их. Эмоциональное врежется в память и нередко воспроизводится подсознательно в самые ответственные моменты человеческого существования» [54,36].

Художественный образ является не примитивной копией жизни, а воплощает обобщение выделенных сознанием художника ее качеств, которые, по его мнению (гипотезе), характеризуют реальность наиболее полно и метко. Выделяя отдельные качества, явления жизни, художник в то же время добивается их органического единства в одном образе. Этот синтез достигается при помощи преувеличения, гиперболизации определенных свойств и сторон жизни.

- Каковы особенности восприятия детьми литературных произведений?

Самый доступный для маленького ребенка вид сказок – это сказки о животных. Детей привлекают сказки, отличающиеся предельной простотой содержания и формы («Репка», «Теремок»), а также сказки с острым, захватывающим сюжетом («Машенька и медведь»). Для детей этого возраста характерно большая тяга, пристрастие к поэзии, к ритмичной речи, к звучным рифмам, выразительной интонации.

Восприятие литературы детьми 3-4 годов жизни отличается тесной зависимостью понимания художественного произведения от непосредственного опыта ребенка. Литературные представления и образы, которые перекликаются с жизненным опытом малышей, осознаются ими правильно и без заметных трудностей. То, что противоречит этому опыту, часто осознается неверно, воспринимается фрагментарно.

При ознакомлении с литературным произведением в центре детского внимания оказывается главный персонаж. Ребенок интересуется его внешностью, манерами, поступками. Для воссоздания его образа в своем воображении дети нуждаются в наглядной опоре – иллюстрациях, игрушках. Характерной особенностью детского восприятия в этом возрасте является то, что ребенок, прежде всего, обращает внимание на поступки персонажа, но плохо понимает его переживания, мотивы поступков. Вместе с тем, восприятие литературных произведений облегчается с приобретением малышами первого литературного опыта.

В старшем дошкольном возрасте у детей возникает значительный интерес к содержанию произведения, стремление проникнуть в его внутренний смысл. Ребенок уже не так восторженно относится к иллюстрациям, к сугубо внешнему проявлению чувств и мотивов персонажей. Это создает новые возможности для активизации работы с детьми в плане восприятия художественной литературы.

Глубина восприятия художественной литературы зависит, прежде всего, от степени постижения художественного образа. Художественный образ – это достаточно конкретная и в то же время носящая обобщающий характер картина человеческой жизни, созданная при помощи вымысла и обладающая эстетиче-

ским значением [451, 69]. Обобщение, которое выражается в образе, составляет его художественный смысл, делает его явлением искусства. В процессе восприятия художественного произведения осуществляется не просто усвоение прочитанного, а происходит взаимодействие познавательного и эмоционального содержания произведения с личным опытом человека, со сложившимися у него представлениями, понятиями и образами. В результате этой мыслительной деятельности возникает не просто знание, усвоение прочитанного, а формирование собственного отношения к произведениям искусства.

Художественный образ – основная и наиболее сложная составляющая литературного произведения. Существенное, главное в художественном образе познается человеком не в результате начального, моментально разового знакомства с ним, а в процессе углубленной работы. Постигание художественного образа-ориентира ребенком-дошкольником осуществляется диалектически, то есть, в первую очередь, на основе деятельности, практики. Без глубокого проникновения в сущность художественного образа он превращается для ребенка в простое впечатление, звуковое или зрительное. Оно не оставляет значительных следов в его познавательной, эмоциональной и действенной сфере, не является для него стимулом и примером для будущих поступков, не формирует в нем определенной установки психики.

Воздействие литературы на духовный мир личности происходит в результате ее восприятия. В психологии и педагогике под восприятием произведений искусства понимается деятельность, в которой происходит синтез различных процессов мышления, памяти, воображения, эмоциональной сферы (О.И. Никифорова, А.А. Смирнов, П.М. Якобсон, Н.Д. Молдавская). Восприятие тесно связано с пониманием – проникновением в сущность художественного образа, которое достигается в процессе анализа и синтеза воспринятой информации.

Чрезвычайно важным моментом в вопросе о воспитании при помощи художественного образа является вопрос о силе воздействия на психику того или иного художественного образа. Важно подготовить сознание ребенка к восприятию образа. Есть опасность не найти отзвука в психике ребенка или вызвать восприятие человека как единичного факта. Тогда восприятие не вызовет в ребенке художественного впечатления, не раскроет перед ним сущность понятия «человек», не внесет ясности, осмысленности в его духовный мир, не преобразует его мыслей, чувств, стремлений.

Педагогическая наука сформулировала ряд принципов работы с детьми, направленной на овладение ими искусством, а именно:

- принцип учета первоначальных, непосредственных эмоциональных впечатлений, возникающих в процессе конкретно-чувственного восприятия самим ребенком сущности художественного образа. Только таким путем у ребенка может быть вызвано чувство сопереживания художественному образу, которое служит основой овладения художественным произведением. Эти непосредственные впечатления затем развиваются и усложняются в процессе углубления в сущность художественного образа;
- принцип неповторимости, глубокого своеобразия художественных представлений каждого ребенка;
- принцип одновременности сопереживания ребенком художественному образу и самому себе, своим наиболее значимым жизненным установкам. Показателем полноценного восприятия художественного образа становится

непроизвольный перенос ребенком на себя представлений о художественном образе;

- принцип непроизвольного характера воспитывающего влияния художественного произведения на ребенка [46].

Единство, взаимное дополнение науки и искусства в духовном становлении человека будущего – вот основной, главный путь, который является результатом многовековых поисков в науке и искусстве, в философских дискуссиях, ведущихся вокруг них. Ложным является не только этический нигилизм, навязываемый науке, но и нигилизм эстетический, подрывающий идеал человека как всесторонне развитой личности. Воплощение этого идеала заключается в гармонии всего «человеческого в человеке» и в первую очередь – науки и искусства как основных форм духовной человеческой деятельности [482].

2.4. Игровая деятельность в жизни ребенка и сущность литературно-ролевой игры как средства гуманистического воспитания детей

В человеческой культуре и в человеческой деятельности важное место занимает игровой феномен. Платон провозгласил: “Надо жить, играя” [350,150]. В последующее время внимание к игре также не ослабевало. Ф. Шиллер: «Человек играет только тогда, когда он в полном значении слова человек, и он бывает вполне человеком лишь тогда, когда он играет» [509,302].

- **В чем состоит сущность игры?**

Любая игра в принципе представляет собой деятельность в глубоком и подлинном значении этого слова. Она является системой сознательных действий, которые носят организованный, целесообразно направленный, известным способом мотивированный характер. Игра в значительной мере выявляет отношение субъекта игровой деятельности к окружающей социальной и природной действительности. Игра есть деятельность, заключающаяся в «совокупности осмысленных действий, объединенных единством мотива» [397, 588].

Игра по праву может считаться основной формой активности ребенка. Игра обладает собственным потенциалом стимулирования деятельности в своих рамках. Этот потенциал заключается в активности интеллектуальных процессов – воображения, фантазии, эмоций. Игровая деятельность носит условный, обобщенный, импровизированный характер. Игра не содержит жесткой установки на завершение ее в каком-то конечном продукте – поделке, рисунке и т.п. В конечном счете, целью игры является не результат, а сам процесс игры, смысл игры – изменить человека, доставить ему радость самообновления.

Проявляясь в раннем детстве в виде манипулятивной деятельности ребенка с предметами, игра постепенно распространяется на все основные области его психического развития. Игра способствует развитию самосознания ребенка. Она оказывает значительное влияние на формирование структуры личности, давая возможность пережить, отобразить в условно-обобщенной форме мир человеческих отношений.

Игра дает возможность ребенку освоить (приблизить к себе, сделать своим) окружающий мир, обогащает его эмоциональную сферу, формирует основы эстетического восприятия и отношения к окружающему миру. Таким образом, игра в онтогенезе является важным средством формирования целостной личности, а особенности игры, роднящие ее с эстетической деятельностью и искусством (образность, условность, метафоричность, эмоциональность и др.), позволяют

эффективно решать задачи развития способностей, эстетического воспитания и обучения.

Роль игры в психическом развитии дошкольников изучалась в исследовании ряда ученых. Т.В.Ендовицкая [151] установила, что в процессе игры у ребенка повышается эффективность сенсорных процессов. З.М.Богуславская [57] обнаружила, что в ходе игры дети достигают более высокого уровня абстракции и обобщения, чем в обычной деятельности. З.М.Истомина [186] доказала, что в игре создаются наиболее благоприятные условия для формирования таких психических процессов, как произвольное запоминание и припоминание. Это еще раз подтверждает то, что психические процессы ребенка не только проявляются, но и формируются в играх.

Любая игра, помимо всего прочего, является стихийным воспитательным институтом. В игре, где ребенок приобретает умения и знания, где у него формируется система ценностей, навыки общения, - развиваются механизмы творческого сознания, осуществляется приобщение ребенка к интеллектуальным и нравственным достижениям социума. Вот почему детская игра является объектом самого тщательного научного анализа.

- Какие игры и почему имеют наибольшее влияние на воспитание дошкольников?

В дошкольной педагогике уже давно, с XIX столетия, была сформулирована проблема использования игры в воспитательных целях, в целях формирования личности (Е.И.Водовозова, Н.К.Крупская, Р.И.Жуковская, Д.В.Менджеричкая, А.П.Усова).

Игра имеет преимущество перед всеми другими формами организации жизни и деятельности детей. В игре моделируется смысл деятельности и система тех отношений, в которые вступают люди в их реальной жизни [520]. Как установлено исследованиями И.В.Королевой, Д.Б.Эльконина и др. к «миру людей» особенно сензитивна ролевая игра. В ней задачи и мотивы деятельности, система общественных идеалов и ценностей моделируются наиболее адекватно.

Сегодня существует две точки зрения на воспитательные возможности игры детей дошкольного возраста. Одна – уповает на сюжетно-ролевые игры (Д.Б.Эльконин). Другая - на игру как форму организации жизни и деятельности детей (А.П.Усова).

А.С.Макаренко, давая высокую оценку игре как средству формирования цельной человеческой личности, подчеркивал: «У ребенка есть страсть к игре, и ее надо удовлетворять. Надо не только дать ему время поиграть, но надо пропитать игрой всю жизнь» [280].

Особую роль в игре А.С.Макаренко отводит воспитателю. Он, по его мнению, должен проецировать качества общественно направленной личности на жизнь и деятельность ребенка и привести их, в сочетании со специально разработанной системой просветительской работы, «к одному... синтезу, к тому комплексу черт, которые обращают... воспитанника в ... деятельную и ответственную фигуру» [280, 120].

Чтобы руководить игровым процессом, чтобы направлять его, необходимо знать закономерности развития игры, механизм ее влияния на психическое развитие ребенка.

- Каковы основные элементы сюжетно-ролевой игры?

Основным элементом сюжетно-ролевой игры являются: роль, воображаемая ситуация и правила.

Роль – это в каком-то смысле собирательный образ (Р.Г.Надежина, Л.С.Славина, Д.Б.Эльконин и др.). В ролевой игре происходит отождествление участника с тем или иным человеком и действие в игре идет от его имени: ребенок соответствующим образом оперирует с предметами, вступает в определенные отношения с партнерами по игре. Роль может выражаться в действиях, речи, мимике, пантомимике. Роль является центральным моментом, объединяющим все элементы игры [319], [422], [520].

С.Л.Рубинштейн отмечал, что когда ребенок выполняет ту или иную роль, он переносится в чужую личность не фиктивно, а, принимая на себя и входя в нее, расширяет, обогащает и углубляет свою собственную личность [397]. Таким образом, при помощи роли, которую ребенок принимает в игре, через деятельность, в которую он таким путем включается, он осознает качества человеческой личности вообще и свои собственные в частности.

В онтогенезе роль развивается, проходя путь от внешних предметных действий до выражения социальной сущности явлений, и становится важным направлением воспитательного влияния сюжетно-ролевой игры.

Содержание правил игры заключается в отображении социального характера роли и норм взаимоотношений людей между собой. Правила ориентируют игру на то, чтобы отражалась не просто деятельность «бойца», «врача», «шофера», «учителя», «школьника», а выделялся нравственный смысл роли – доброта, внимание, отзывчивость.

В воображаемую ситуацию вводят детей сюжет и содержание игровых ролей. Ее создание требует своеобразного использования вещей и предметов, эмблем, символических названий и т.д. Это поддерживает у детей желание соответствовать роли, вносит в игру радостный, эмоциональный тон.

Содержание игры – это то, что воспроизводится ребенком в качестве существенного и характерного для деятельности и отношений между изображаемыми людьми в их трудовой и общественной жизни. Содержание игры ориентировано на проникновение ребенка в той или иной степени в деятельность людей. Так, оно может отражать внешнюю, наглядную сторону человеческой деятельности; отношения человека к себе, своей деятельности и другим людям; глубинную сущность системы общественных идеалов и ценностей. В содержании игры воспроизводятся социально значимые отношения между людьми: сотрудничество, взаимная помощь, разделение труда, внимание и забота людей друг о друге [520].

Сюжет игры – это система игровых событий, объединенных жизненно мотивированными связями, которые воспроизводятся в содержании игры. В сюжете раскрывается характер ролевых действий и отношений [404].

Осваивая в процессе игры правила ролевого поведения, ребенок приобщается и к нравственным ценностям, нашедшим отражение в роли – забота, взаимопомощь, ответственность и т.д. В ходе игры дети осваивают мотивы и цели труда взрослых, их отношения к вещам, к своему труду, к другим людям, и к самим себе. Это способствует формированию у детей нравственного отношения к труду, к объектам, событиям и явлениям общественной жизни [224], [494].

Наличие в игре определенных правил, которые ребенок добровольно выполняет, несмотря на возникающие импульсивные желания, формирует у детей умение сдерживать себя, развивает эмоционально-волевую сферу личности. Благодаря правилам, в игре осуществляется развитие двух важных аспектов мотивационной сферы психики ребенка: во-первых, вырабатывается иерархия мотивов – подчинение ситуативных мотивов общим и значимым; во-вторых, укреп-

пляются сами мотивы более высокого типа в процессе выполнения ребенком взятых на себя ролевых обязанностей [254].

Игра является важным и специфическим средством нравственного воспитания ребенка. Разыгрывая принятую на себя роль, ребенок сам выделяет из окружающей его социальной среды все наиболее существенное и характерное, и воплощает это в своем игровом поведении. Игра способствует выделению в сознании ребенка системы нравственных идеалов и ценностей и их осмыслению. Именно в игре эти идеалы и ценности, нормы социального поведения становятся собственными, а не навязанными извне критериями самооценки личности ребенка. В результате ребенок становится способным самостоятельно определять, как надо вести себя в той или иной ситуации, а не ждет на это указаний окружающих. Стимулом этому являются чувства удовлетворения и радости, возникающие в нем в процессе выполнения игровой роли [61].

- **Чем обусловлен низкий воспитательный потенциал сюжетно-ролевых игр?**

Помимо взаимоотношений, которые воспроизводятся детьми в соответствии с принятой на себя ролью, сюжетом игры, в рамках игры или по ее поводу возникают отношения иного характера – уже не мнимые, не изображаемые, а действительные, реальные. Несмотря на их тесную взаимосвязь, они не являются тождественными и могут расходиться друг с другом.

Например, ребенок может выполнять игровую роль учителя, который заботливо беседует и учит своих учеников. Игровые отношения в данном случае носят высоконравственный характер, воспроизводят такие важные человеческие черты, как заботливость, чуткость, внимание. Между детьми, исполняющими те или иные роли в этой игре, может быть полное дружеское согласие. В то же время между ними может произойти конфликт вследствие того, что дети, изображающие учеников, тяготятся своими малопривлекательными ролями. Следовательно, моральный сюжет игры может оказаться не в состоянии преодолеть низкий нравственный уровень реальных взаимоотношений детей в игре.

Рядом исследователей [307] отмечены и такие недостатки традиционных сюжетно-ролевых игр, как:

- предпочтение детьми знакомых сюжетов и ролей. Это ограничивает кругозор ребенка, вызывает отторжение попыток внести в игру элементы новизны;
- ограничение круга играющих, вследствие неспособности организовать эффективный обмен игровым поведением. Это связано с тем, что многие дети неспособны навязать свое лидерство в игровом коллективе.

Таким образом, традиционные сюжетно-ролевые игры и традиционные игры по мотивам литературных произведений не могут служить эффективным средством гуманистического воспитания личности дошкольника из-за того, что реальные отношения часто не соответствуют игровым, игры мало способствуют расширению кругозора детей, далеко не все дети принимают в них активное участие.

Диссонанс между игровыми и реальными отношениями детей в игре является следствием несоответствия уровня нравственного воспитания детей той системе нравственных идеалов и ценностей, которые воспроизводятся в сюжете, ролях и правилах игры.

- **Каким образом можно преодолеть недостатки известных сюжетно-ролевых игр?**

Преодолеть эту ситуацию возможно только сделав объектом повышенного внимания реальные отношения детей в коллективе. Необходимо проводить с детьми такие игры, которые являлись бы для них практикой гуманистических взаимоотношений. Важнейшим объектом гуманистического воспитания должны стать реальные отношения детей в играх.

Если построить игру так, чтобы в ней мнимой ситуации, в строгом смысле этого слова, не было, то, что получится? Получится, что мнимая и реальная ситуации во многом совпадут, - делает вывод Д. Селли [414].

Для того чтобы игровая деятельность детей стала средством организации и воспитания детского коллектива (а не просто стихийно протекающей деятельностью), необходимо придать игре те черты, которые сделают ее влиятельным средством педагогического воздействия.

Л.С.Выготский выделял на линии психического развития детей две позиции – уровень актуального развития личности ребенка и зону ближайшего развития. Он писал: «То, что ребенок оказывается в состоянии сделать с помощью взрослого, указывает на зону его ближайшего развития» [105, 91]. Автор полагает, что зоны ближайшего развития, то есть уровня, которого ребенок достигает, став более воспитанным и интеллектуально развитым, он может достичь при помощи собственного воображения, в игре. Вообразив себя почти таким же ребенком, но более нравственным, более интеллектуально развитым, дошкольник способен совершить рывок в эту самую зону ближайшего развития.

И.В.Гете писал: «Принимая человека таким, какой он есть, мы делаем его хуже, принимая его таким, каким он должен быть, мы заставляем его быть таким, каким он может стать» [114, 466].

Л.С.Выготский считал, что взрослый путем примеров, показа, наводящих вопросов может целенаправленно продвигать ребенка в зону ближайшего развития, направлять развитие ребенка вообще. А если объединить воспитательное воздействие взрослого и воображения ребенка? Очевидно, что это сочетание должно дать еще больший эффект. Но для этого надо разработать такую систему воспитания и просвещения дошкольника, которая бы активно стимулировала детское воображение, целенаправленно конструировала воспитательное и образовательное содержание зоны ближайшего развития ребенка, эффективно использовала направляющую роль взрослого, педагога.

Как показало исследование А.Г.Ковалева, для детей более доступны для копирования поступки сверстников, чем взрослых [204].

А.С.Макаренко подчеркивал, что ребенок хотя бы немного должен играть каждую минуту своей жизни, подниматься хотя бы на невысокую ступеньку фантазии, что-то из себя немного изображать, чем-то более высоким себя чувствовать, играя.

В педагогике уже были примеры того, что дети играли, исполняли роли образцовых детей (например, у Д.Селли). Они были более развиты нравственно, чем обычные, не игравшие дети. Опыт проведения игры по методике, разработанной автором, подтверждает наличие такого феномена. В свое время предпринималась попытка организовать в одном из московских детских садов игру в образцовый детский сад.

Действуя в зоне ближайшего развития, ребенок всегда оказывается выше своего среднего возраста, выше своего обычного повседневного поведения. Играя, ребенок теоретически, эмоционально и практически ориентируется в мире человеческих отношений, постигает смысл и мотивы человеческих поступков.

Как мы уже показали, именно ролевая игра может стать средством, активно стимулирующим воображение и деятельность ребенка, игра в «образцовых», в «настоящих» – ребят, детский коллектив. Но эта игра должна быть необычной не только в содержательном плане, но и в плане ее оформления. В этом отношении неocenимую роль (как показано в параграфе 2.3) может сыграть искусство.

«Нравственная культура», сконцентрированная в искусстве, - одна из лучших школ жизни. Развитие ума невозможно без включения мощных эмоциональных компонентов психики, вовлекаемых в познание именно искусством» [51,7].

Писатель учитывает жизненный опыт читателя и воспитывает его на живых, выразительных образах. Художественные произведения с элементами драматизма будят детское воображение, вызывают чувство братского единения со всеми людьми, приучают к анализу и выделению существенного и характерного, способствуют формированию качеств личности, обладающей стойкостью и большой жизненной силой. Герои таких художественных произведений могут оказывать длительное воздействие на поступки и решения детей, поскольку выражают глубинную сущность нравственных идеалов, ценностей человеческого общества.

А.С.Макаренко считал, что воспитатель сможет организовать подобную игру на основе художественного произведения, которое не идет вслед за актуальным состоянием детской психики, а всегда опережает это состояние, ведет ребенка вперед, дает притягательные примеры людей, которые вызывают желание следовать за собой.

Ролевая игра по мотивам литературных произведений, в которой осуществляется интеграция мнимых и реальных игровых отношений детей, автор называет ее литературно-ролевой игрой – является по своей сути формой организации жизни и деятельности детей. Такая игра опирается на литературные произведения, а самым главным из них является литературная сказка с элементами философии, героики, романтики, драматизма и реализма.

Такая игра в свое время была разработана автором. Литературно-ролевая игра может продолжаться в течение длительного времени. Она позволяет значительно расширить и обогатить сюжет произведения за счет того, что переносит свойства и качества персонажей, а порой и самих героев в реальную действительность. Ребенок здесь не учится жить, а уже живет своей содержательной, общественно значимой жизнью. Привлечение художественных образов в реальную жизнь ребенка позволяет преодолеть декларативный характер воспитания, многократно увеличить силу воздействия на интеллект, эмоции и волю малыша, способствует развитию личности ребенка.

- Какие произведения могут стать литературной основой подобной игры?

Сказки являются наиболее привлекательными и доступными для детей литературными произведениями. Это обусловлено своеобразием духовного мира ребенка, спецификой его мышления. Сказки отличаются динамичностью, живописностью языка – в нем много метких сравнений, ярких эпитетов. В свое время сказки были основным источником приобщения ребенка к социальным и культурным структурам общества.

Особо важное значение для гуманистического воспитания личности дошкольника имеют аллегорические сказки, которые «имеют силу, свойственную лишь самым значительным творениям литературы вообще» [432, 11]; а также те произведения, в которых ребенок знакомится с парными эталонами: добра и зла,

эгоистической и гуманистической направленности личности – для того, чтобы дошкольник знал не только как поступать нужно, но и как поступать не следует. Необходимо учитывать, что у детей удивление и восхищение вызывают не обладатели низменных, материальных благ, а те люди, которые, имея полную возможность пользоваться подобными благами, «гордо отвергают их с высоты своего духовного величия» [335,14-15].

«Малышей, - пишет А.В.Запорожец, - не удовлетворяют неопределенные ситуации, когда неизвестно, кто хороший, а кто плохой. Они стремятся сразу же выделить положительных героев, безоговорочно принимают их позиции и становятся в резко отрицательное отношение ко всем, кто препятствует осуществлению их замыслов. Делается это с такой прямолинейностью, что иногда даже неодушевленные предметы подвергаются суровой оценке, когда ребенок не находит подходящего живого персонажа, на которого можно было бы возложить ответственность за случившееся» [166, 245].

Благодаря своим жанровым особенностям, сказки вызывают у ребенка реакцию содействия, проявляющуюся в мысленном принятии им позиции героев, в прослеживании хода их действий, сочувствии успехам и неудачам, стремлении вместе с ними достичь определенных целей.

Над жанром литературной сказки работали многие зарубежные (Х.К.Андерсен, В.Гауф, Ш.Перро, Дж.Харрис) и отечественные писатели (А.С.Пушкин, Л.Н.Толстой, А.М.Горький, К.И.Чуковский, В.Ф.Одоевский, С.Я.Маршак, Е.Л.Шварц и др.). Отечественные литературные сказки, опираясь на устную народную и мировую литературные традиции, изображают современных мальчиков и девочек, жизнь которых происходит в наши дни (или в сравнительно близкий исторический период) в знакомой ребятам обстановке города или деревни, детского коллектива или семьи.

Но для разработки литературно-ролевой игры необходима сказка особенная. Нужно, чтобы главными ее героями были дети, близкие по возрасту к дошкольникам. Необходимо, чтобы главный положительный герой воплощал в полной мере качества гуманистической личности. Нужно, чтобы в произведении сохранился элемент экзотики: «детские и юношеские годы никогда не обходятся без экзотики, будь то экзотика тропических стран или гражданской войны. Экзотика придает жизни ту долю необыкновенности, которая необходима каждому юному и впечатлительному существу» [358,29]. Необходимо также, чтобы герой действовал в сказке не в одиночку, а в коллективе – это позволит вовлечь в игру всех детей группы. Чрезвычайно важно, чтобы у положительного героя был выразительный антипод – для более успешной оценки детьми своих поступков и поступков партнеров по игре. И, естественно, не обойтись без ярких, впечатляющих атрибутов и ритуалов, применяемых в игровой деятельности.

В процессе анализа широкого круга сказок автор остановился на «Сказке о военной тайне, о Мальчише-Кибальчише и его твердом слове» А.П.Гайдара. Это произведение относится к возвышенным аллегорическим сказкам, гармонически сочетает элементы философии, героики, романтики, драматизма и реализма.

Но и целый ряд других произведений для детей был тщательно изучен. Материалы этого исследования приводятся ниже. Итак, каковы же причины отказа выбрать то или иное произведение в качестве литературной основы для игры? Оценка перечисленных произведений проводилась исключительно с точки зрения пригодности для литературно-ролевой игры и не претендует на абсолютный характер. Кроме того, перечень их далеко не исчерпывающий.

Анализ отечественных литературных произведений. Русские народные сказки со всеми бесчисленными Иванушками, несмотря на то, что они бросают «вызов жадной обывательской морали, для которой чистый и бескорыстный – значит глупый» [499, 128], обладают недостаточными воспитательными возможностями для работы с детьми дошкольного возраста.

Былины не для этого возраста. В них нет связи с окружающей реальностью. Положительные герои сильно отличаются от обычных людей, тем более от детей. Они больше берут силой, а не умом, действуют индивидуально.

«Данко» М.Горького. Слишком абстрактно. Единственный именованный персонаж – сам Данко. Остальная масса – безымянная. Подвиг ненатуральный. Не вполне понятно, чего он хотел добиться, куда вел людей.

«Приключения Буратино» А.К.Толстого. У главного героя отсутствуют какие-либо патриотические, социальные мотивы. Ничем не пожертвовал для пользы окружающих. Борьба с Карабасом превратилась в легкую прогулку. Буратино не устойчив в своем поведении. Совершает как отрицательные, так и положительные поступки.

«Приключения Незнайки и его друзей» Н.Н.Носова. Книга многотомная. Имеет ряд недостатков. Сам Незнайка – не образец, потому что совершал в основном отрицательные поступки, хоть и по незнанию. Знайка обрисован схематично, никаких выдающихся поступков не совершил.

«Волшебник изумрудного города» А.М.Волкова. Западноевропейская литературная основа – ведьмы, сказочные народы, знакомые их детям по другим сказкам, а нашим детям не знакомы. Слишком большой объем. Отсутствие центрального события – подвига.

«Три толстяка» Олеси. Классовая борьба. Книга великовата по объему. Технически усложнена. К современной реальности имеет очень отдаленное отношение.

«Двенадцать месяцев» в обработке С.Я.Маршака. Поступок положительного героя подневольный. Нет подвига.

«Аленький цветочек» С.Т.Аксакова. Нет отрицательного героя. Отсутствует какая-либо патриотическая основа.

«Крокодил Гена и Чебурашка» Э.Успенского. Нет подвига. Совершает обыкновенные добрые поступки. По существу нет отрицательного персонажа.

«Цветик-семицветик» В.Катаева. Нет отрицательного героя. Нет подвигов.

«Тимур и его команда» А.П.Гайдара – для старшего возраста. Произведение длинное.

Анализ произведений зарубежных авторов. «Маленький принц» А.С.Экзюпери. Отсутствие детского коллектива, ярких событий, никакой борьбы. Герой просто путешествует и философствует.

«Маугли» Р.Киплинга. Отсутствие человеческого коллектива. Описывается действительность, которая мало понятна для детей дошкольного возраста.

«Золушка» Ш.Перро. Нет никаких подвигов. Торжество Золушки основывается на потустороннем вмешательстве. Трудолюбие персонажа вызвано не доброй волей, а унижительными причинами – это не пример для детей.

«Красная шапочка» Ш.Перро. Нет детского коллектива. Нет подвига.

«Приключения Чипполино» Д.Родари. Описывается классовая борьба. Образы аллегорические, не совсем понятные детям. Герой не понес весомого ущерба.

Образ Мальчиша-Кибальчиша, на взгляд автора, способен выступить в качестве личности-ориентира для дошкольников, т.е. тем самым воображаемым образом, который будет вести ребенка в зону его ближайшего развития. Мальчиш-

Кибальчиш – гуманист, борец с фашизмом, человеконенавистнической идеологией и практикой. Он патриот – защищает Родину. Он – романтик – мечтает о всеобщем счастье. Деловитый практичный организатор, командир боевого отряда. Мальчиш – герой, выдерживает натиск превосходящих сил врага, не сломался под пытками, силой своего духа устрасил врагов. Кибальчиш – интернационалист, враг для него – не представитель какой-то определенной национальности, а просто фашист, а друзья – все народы мира, ведущие борьбу с фашизмом. Так что образ Мальчиша-Кибальчиша в качестве персонажа-ориентира действительно удачен.

Создавая свою сказку, А.П.Гайдар знал, что «надо с малых лет учить человека быть верным, не изменять данному слову, другу, товарищу, памяти друга, общему делу..., самому себе, самому лучшему, что есть в человеке». Образ Мальчиша-Кибальчиша и его товарищей – ориентир, на который должны равняться дети. Образ Плохиша – антипод, сходства с которым дошкольники должны избегать. В этой сказке герои-взрослые являются лучшими друзьями детей. Такое соединение отвечает естественной тяге детей к взрослым, согласуется с требовательностью взрослых к ним.

Именно война дает примеры величайшего самопожертвования во имя свободы, чести, независимости и процветания Родины. Изображение войны может вызвать также стремление делать все, чтобы предотвратить ее. Не следует также забывать, что война до сих пор является важным элементом общественной деятельности.

Определенный интерес в этом отношении представляют и былины. Стиль былин может быть успешно применен при работе над сказкой А.Гайдара. Использование былин, литературной сказки А.П.Гайдара с элементами философии, героики, романтики, драматизма и реализма и целого ряда других художественных детских произведений, в которых воплощены качества гуманистически направленной личности сверстника, на взгляд автора, позволит отразить преемственность в культурном развитии России.

- В чем состоит специфика литературно-ролевой игры как формы организации жизни и деятельности?

Эта игра организуется по мотивам литературных произведений. Между игрой на сюжет литературного произведения, методика руководства которой разработана Т.А.Марковой в 1953 году и такой игрой есть общее и различное. Игра на сюжет литературного произведения рассматривается в педагогике как разновидность сюжетно-ролевой игры. Ее иногда называют автономной. Она организуется педагогом или самими детьми. В ней дети чаще всего берут на себя роли взрослых и выполняют их в воображаемой ситуации. Она предполагает воспроизведение детьми фабулы, сюжетной стороны и поэтому довольно кратковременна.

Важные теоретические и практические подходы к исследованию игры как средства формирования гуманистической направленности личности дошкольника сделаны современными учеными: Л.И.Божович, Л.С.Выготским, Р.И.Жуковской, А.В.Запорожцем, И.П.Ивановым, Т.Е.Конниковой, Д.В.Менджерицкой, С.Л.Новоселовой, Р.М.Римбург, П.Г.Саморуковой, Ю.П.Сокольниковым, А.П.Усовой, Н.Е.Щурковой, Д.Б.Элькониним и др.

Литературно-ролевая игра по мотивам событий, изображенных в литературной сказке с элементами философии, героики, романтики, героизма, драматизма и реализма является научно обоснованной и экспериментально проверен-

ной методикой воспитания гуманистической направленности личности ребенка [407-410].

- Какие компоненты включает литературно-ролевая игра?

Литературно-ролевая игра включает следующие компоненты:

- роль руководителя игры (выполняет воспитатель);
- роль образцового ребенка (каждый ребенок берет на себя). В ней воплощены качества гуманистически направленной личности; полномочия руководителя (сменные) и исполнителя;
- игровые действия (речевки, призывы, «рапорт» (отчет), соревнование и др.);
- реальные действия (различные виды детского труда, известных игр, свободные беседы и др.);
- воображаемая ситуация, создаваемая при помощи атрибутов, эмблем, ритуалов, тона речи, игровой терминологии.

Деление детского коллектива на микрогруппы, установление сменности при выполнении роли руководителя микрогруппы позволяет осуществить эффективный обмен игровым поведением, так как каждый ребенок бывает в роли руководителя. Активное участие в игре взрослого дает возможность целенаправленно вносить в игровую деятельность детей элементы новизны.

Специфика структуры литературно-ролевой игры обусловлена психологическими особенностями детей дошкольного возраста. В литературно-ролевой игре ознакомление с художественным персонажем-ориентиром нацелено на постижение связей между отдельными его характеристиками. Очень важно выделять связи не внешние, формальные, а внутренние, существенные.

Чем глубже понимается психология персонажа-ориентира, тем яснее становятся мотивы его поступков. Чем богаче по содержанию поступки персонажа, выражающие его гуманистическую направленность, тем глубже мысли ребенка, сильнее его эмоции, и, как следствие, - активнее его собственные положительные поступки. Углубляясь в сущность художественного персонажа-ориентира, ребенок начинает смотреть на события и явления окружающей действительности с точки зрения этого персонажа, критически оценивать выполнение взятой на себя роли с учетом точки зрения окружающих людей.

Литературно-ролевая игра обеспечивает взаимодействие научного познания понятия «человек» (опирающегося на житейские представления о предметах и явлениях окружающей действительности), художественного восприятия системы гуманистических идеалов и ценностей и действенно-практического их освоения. Научный компонент проявляется в системе гуманистического просвещения и в реальной деятельности ребенка. Художественный компонент позволяет облечь педагогическую деятельность в форму игры, в процессе которой жизнь детей окрашивается романтикой героизма, постигается сущность художественного персонажа-ориентира, воплощающего черты гуманистической личности.

Глава 3. Методические основы проведения литературно-ролевой игры

3.1. Методические основы гуманистического просвещения детей 3-7 годов жизни в процессе литературно-ролевой игры

Основой процесса гуманистического воспитания личности, как показано в параграфе 1.3., является познавательнo-мировоззренческая сфера. В этом параграфе рассматриваются методические основы гуманистического просвещения детей 3-7 годов жизни.

Методические основы гуманистического просвещения детей 3-7 годов жизни включают: проектирование (цель, содержание, средства, этапы), критериальное оценивание варианта педагогической деятельности (диагностику), корректировку.

- Какова цель просветительской работы с детьми?

Целью гуманистического просвещения является формирование системы элементарных научных представлений о мире. В системе научных представлений о мире главным, как было доказано в параграфе 2.1., является понятие «человек». Гуманистическая направленность подразумевает, что познание осуществляется для человека и во благо человека.

- Как можно добиться гуманизации просветительской работы?

Как уже отмечалось, в подходе к понятию «человек» можно использовать два основных пути: путь формирования научных представлений о нем и путь художественного восприятия.

Важно с раннего детства заложить предпосылки к активному и действенному изучению действительности и развитию элементов научных представлений об окружающем мире. Первые знания становятся стержневыми в познании сущности человека и его места в этом мире.

С точки зрения философии гуманизация просвещения достигается путем включения в арсенал познающего субъекта, как самого центрального понятия «человек», так и понятий, связанных с его непосредственной деятельностью (неживая природа, растительный, животный мир, общество).

Изучение связи с неживой и живой природой необходимо для осознания им своей зависимости от окружающего мира. Не менее важно рассмотреть отличия человека, его своеобразие, что в совокупности со знанием связей его с природой позволяет понять его место в мироздании и тем самым сформировать предпосылки для осуществления научного познания, являющегося наиболее важным направлением в формировании личности.

Неживая природа, растительный и животный мир познаются детьми в процессе ознакомления с системой элементарных научных представлений о человеке и его отношениях к этим сторонам действительности. Систематическое и целенаправленное ознакомление детей с ростом и развитием живых существ, сезонными явлениями в природе способствует развитию познавательнo-мировоззренческой сферы их личности. Необходимо научить ребенка любить родную природу, гуманно и бережно к ней относиться, защищать все живое, – оно должно быть неприкосновенно во имя всех людей, во благо всего человечества. В то же самое время «человек – это мир человека, государство и общество» [290,37].

- Как строить систему просветительской работы с детьми?

Вопрос о том, как строить систему гуманистического просвещения детей раннего и дошкольного возраста, в педагогике практически не разработан. В связи с этим автор сделал попытку разработать такую систему самостоятельно, опираясь на достижения философии, социологии, психологии, педагогики и др. В основе методики гуманистического просвещения детей 3-7 годов жизни лежит следующая цепочка рассуждений.

Понятие о человеке складывается из знаний о существенных отношениях между отдельными сторонами личности. Следовательно, для формирования понятия необходимо, прежде всего, определить эти стороны. Анализ, проведенный в главах 1 и 2, дает основание считать наиболее существенными характеристиками человека следующие составляющие: трудовую, интернационалистскую, культуру отношений в близком окружении, героико-патриотическую, интеллектуальную. Эти характеристики являются традиционными для национальной русской культуры.

Они не даны в непосредственном восприятии. Поэтому для их постижения нужно осуществить определенные действия в предметной и социальной сферах, такие действия, которые бы создали условия, в которых эти характеристики будут проявлены. Педагогическая наука, и в частности исследования И.П.Иванова, В.А.Караковского и других, в качестве подобных действий предлагает праздники, детский труд, общие, игры и т.д.

- В чем заключаются социально-культурные свойства праздников?

Праздники, как свидетельствуют исследования Д.М.Генкина, А.И.Мазаева, К. Жигульского, имеют следующие специфические социально-культурные свойства:

- на протяжении веков праздник органически связан с объективной действительностью; выступает как существенный постоянный фактор в истории человечества; праздник представляет особый тип социального действия людей, утверждающий мировоззрение данного общества, его идеалы, синтезирующий политическую, эстетическую ценностно-ориентационную, познавательную, компенсаторно-рекреационную деятельность человека;

- своеобразии праздника как вида человеческой деятельности состоит в том, что социальное в нем тесно сливается с эстетическим, ибо жизненные факты, лежащие в его основе, важны для праздника не сами по себе, а взятые в их эстетической ценности. Праздник синтезирует различные формы профессионального и самодеятельного творчества людей, является одной из форм общения и коммуникативной деятельности людей;

- являясь частью социальной жизни общества, праздник выступает как средоточие свободной жизнедеятельности людей, обеспечивающей по отношению к отдельно взятой личности функцию физической разрядки, снятия эмоциональной напряженности, отдыха. В сфере праздника зарождается эстетическое сознание, умение ценить красивое, способность радоваться, смеяться.

В русской народной культуре отдых от физического труда, веселье никогда не понималось как безделье, как полностью свободное, ничем не занятое время. Праздник всегда выполнял важные общественные функции, имел глубокий смысл, в нем человек наиболее явственно ощущал себя одновременно личностью и членом коллектива.

Автор считает, (это обосновывается и экспериментальными данными), что детей в современных дошкольных образовательных учреждениях целесообразно углубленно готовить к следующим современным праздникам, которые открывают существенные свойства современного светского человека, россиянина: к

международным (Новый год), к всеобщим (8 Марта, День защитников Отечества, День Победы, День Согласия, День Знаний), а с сущностью народно-национальных праздников, таких как колядки, масленица и другие, знакомить детей вкупе с международными или с так называемыми сезонными (маленькими) праздниками.

Важнейшей особенностью усвоения элементарных научных представлений является то, что их нельзя заучить. Понятие надо сформировать, и сформировать его должен ребенок под руководством воспитателя.

Таким образом, квинтэссенцией методических основ гуманистического просвещения следует признать:

- подлежащую усвоению детьми систему элементарных научных представлений о неживой природе, о растительном, животном мире, о человеке, обществе;
- способы действий, посредством которых элементарные научные представления и их системы формируются у детей.

Содержание системы элементарных научных представлений о человеке для усвоения детьми определяется в соответствии со следующими принципами: научность, энциклопедичность, гуманистическая направленность, связь с окружающей жизнью, связь с содержанием литературного произведения, по мотивам которого организуется игра, доступность. Просветительская работа проводится в рамках тематических периодов в соответствии со структурой учебного года.

- Что такое тематические периоды и какую функцию они выполняют в системе гуманистического воспитания детей?

В тематических периодах дети знакомятся с основными (стержневыми) характеристиками гуманистически направленной личности: трудовой, интернационалистской, культурой отношений в близком окружении, героико-патриотической, интеллектуальной. Наиболее адекватно они проявляются в процессе длительной углубленной подготовки к праздникам.

Тематический период – это определенный отрезок времени, заполненный подготовкой к центральному событию (или событиям) данного периода. В течение года проводится пять тематических периодов, главным содержанием которых является углубленная подготовка к праздникам: Согласия (1 четверть), Нового года (2 четверть), День защитников Отечества, Международный женский день (3 четверть), День Победы (4 четверть), День Знаний (5 четверть).

Эти праздники в их хронологическом порядке представляют для работы над понятием «человек» хороший исходный материал. Праздник как воплощение памяти народа, его истории, наивысших проявлений народного духа и радостное событие в жизни людей придает каждому тематическому периоду высокое идейно-нравственное звучание: трудовое, интернационалистское, героико-патриотическое, интеллектуальное. Мерилом этих нравственных проявлений является герой, гражданин, патриот. Тематические периоды служат тем фоном, который вбирает в себя определенную личностную характеристику Человека.

- Какова ведущая идея каждого из тематических периодов?

Первая тема: «Ценность человека». В.Н.Мясищев писал: «В основе всех отношений человека лежат его трудовые отношения. Сознание объективной общественной значимости труда определяет в первую очередь отношение к процессу трудовой деятельности» [317, 176].

Дети должны усвоить, что труд – основа человеческого бытия. Он является основным видом практической деятельности человека. Он наиболее полно

характеризует человека. По отношению человека к труду судят о его моральном облике. Человек трудится не только для того, чтобы заработать. Он трудится потому, что он человек, потому что именно сознательное отношение к труду отличает его от животного, выражает его природную сущность.

Знакомство с трудовой характеристикой человека будет еще более убедительным, если будет организован детский труд, ибо он является важнейшим средством приобщения детского коллектива к жизни общества, особенно если он станет средством развития творческих способностей ребенка, плодом его инициативы. Наиболее полезен в этом отношении труд на пользу и радость окружающим людям.

При ознакомлении с трудовой характеристикой человека дети приобретают также представления о ценности знаний, учения. В.А.Сухомлинский подчеркивал: «Человек должен учиться, потому что он человек» [443].

Вторая тема: «Планета Земля – наш общий дом». Цель: убедить детей в том, что успехи человеческого общежития созданы совместными усилиями всех народов; Земля – общий дом человечества, а главным условием существования Земли и человечества является мир – покой и согласие между людьми, народами, государствами. Знакомство с историей цивилизации способствует воспитанию миролюбия, уважения к общему труду, объединяющему людей разных народов. Детей можно знакомить с достижениями мировой цивилизации через доступные для них продукты духовной деятельности людей: сказки, игры и т.д. Так, дети видят, что игровые интересы их сверстников из других стран очень сходны с их собственными. А некоторые игры, несмотря на другое название и небольшие детали, почти полностью совпадают.

Третья тема: «Забота о будущем Отечества». Цель: подвести детей к пониманию того, что Отечество – единственная уникальная для каждого человека Родина, данная ему судьбой, завещанная ему предками; семья – структурная начальная единица общества, закладывающая основы личности; о детях заботится семья, государство, общество. В семье дети знакомятся с культурой отношений к близким людям. Они повседневно являются не только наблюдателями, но и активными участниками жизни своей семьи, самых близких и дорогих им людей. Дети должны проявлять заботу о близких и дальних людях своего Отечества, заниматься самовоспитанием.

Четвертая и пятая темы выделяют наиболее существенные интегрированные характеристики человека. Четвертая тема – «Подвиг в жизни человека». Ее цель - ознакомить детей с людьми подвига, подвести к пониманию сущности подвига; учить осознавать необходимость упорного каждодневного физического и умственного труда, учить участвовать в нем.

Пятая тема: «Мысли о человечестве». Цель: убедить детей в том, что человек сознательно стремится принести пользу наибольшему числу людей, понимая, что его благополучие, благополучие его детей, внуков зависит от благополучия всех. Человек также понимает, что, проявляя разумную заботу о близких, он тем самым способствует всеобщему благу.

В данном тематическом периоде у детей закрепляется представление о планетарной общности и зависимости людей друг от друга, о необходимости каждому использовать свой интеллектуальный потенциал. При этом каждый последующий цикл познавательной деятельности тесно связан с предыдущим и создает предпосылки для успешного протекания последующего цикла.

Просветительская работа в рамках тематического периода осуществляется в следующей последовательности: неживая природа, растительный, животный

мир, человек и общество, так как цель просветительской работы – сформировать правильный и широкий взгляд на природу, на положение и значение в ней человека [12].

Просветительская работа осуществляется в форме различных видов игр, чтения познавательных и детских художественных произведений, свободных бесед и т.д.

- В чем состоит сущность свободных бесед об окружающем мире?

Цель свободных бесед – выявить, уточнить, систематизировать и пополнить представления детей об окружающем мире. В каждой последующей беседе закрепляется материал предыдущей. В процессе бесед широко используется наглядность, игры. Беседы преимущественно проводятся в виде игр-диалогов, игр-загадок, игр-путешествий, игр-предположений (классификация А.И.Сорокиной). Беседы называются свободными оттого, что осуществляются в виде свободного, неформального, товарищеского общения всех ее участников.

«Просвещение детей проходит в сотрудничестве с ними, в совместном поиске, когда ребенок не получает готовых знаний, а напрягает свой ум и волю. Даже при минимальном участии в такой совместной деятельности он чувствует себя соавтором в решении возникающих проблем. Работа с опорой на зону ближайшего развития ребенка помогает полнее и ярче раскрыться его потенциальным возможностям. Она воспитывает у него веру в свои силы» [359,158-159].

Свободные беседы с детьми носят эвристический характер. Воспитатель, создавая в ходе занятия проблемную ситуацию, побуждает детей к поиску решения познавательной задачи. При помощи наводящих вопросов воспитатель привлекает к решению имеющиеся у детей знания, их жизненный опыт. С целью активизации поиска, сообщения новых фактов, требующих сравнения, сопоставления с имеющимися представлениями, используется словесная и зрительная наглядность. В ходе этих бесед дети открывают для себя разнообразные проявления трудовой, интернационалистской, героико-патриотической, интеллектуальной и других нравственных характеристик человека.

Ценность эвристических бесед состоит в том, что они имеют большие возможности для управления мысленным поиском, для постепенного подведения к понятию какого-либо явления или события [361, 93-94].

Программа бесед находит отражение в дидактических, подвижных играх, проводимых с детьми, в детских художественных произведениях, малых формах фольклора, используемых воспитателем.

Каждый цикл бесед делится на пять подциклов: неживая природа, растительный мир, животный мир, человек, общество. Содержание понятия «человек» в упорядоченном и связном виде раскрывается в системе суждений об окружающем мире, о человеке.

- В чем заключается возрастная специфика построения системы просветительской работы с детьми?

Конкретное тематическое и информационное содержание циклов свободных бесед строится на основе учета возрастных и психологических возможностей детей. Характеристика содержания тематических периодов в просветительской работе с детьми 3-го, 4-го, 5-го, 6-го, 7-го годов жизни дана в работах автора [407;410].

В I младшей группе проводятся:

- в I полугодии - 1-й цикл;
- во II полугодии – 3-й цикл;

- летом – 5-й цикл. Со II младшей группы проводятся все пять циклов, соответственно учебным четвертям. Это обусловлено возрастными и психологическими особенностями детей, их жизненным опытом и, в первую очередь, динамикой становления у детей образной (чувственной) и словесной (внечувственной) формы отражения действительности.

Так, у детей третьего года жизни наряду с сенсорными сигналами начинают действовать и словесные сигналы. Происходит становление ассоциативных связей между сенсорными сигналами и словами, которые имеют пока второстепенное значение. Процессы отражения окружающего мира у детей этого возраста носят образно-словесный характер. Этот этап является переходным на пути к установлению контроля второй сигнальной системы над нижележащими уровнями деятельности мозга [211, 143-144].

Дети третьего года жизни уже созрели для того, чтобы с ними можно было проводить три цикла бесед, но не созрели для пяти циклов бесед. Идет подготовительный период, накопление опыта, знаний, знакомство с окружающим миром. Для них все является новым. Им не с чем сравнивать увиденное явление, чего не скажешь о детях четвертого года жизни. Кругозор детей-четырехлеток значительно расширяется (см. более подробно в 1.5.). Об этом свидетельствует и наше исследование, результаты которого представлены в публикациях автора. Так, дети 4-го года жизни одной из групп детского сада № 95 г. Могилева на вопрос: «В какие игры ты любишь играть?», назвали 21 творческую игру, 5 игр с правилами и 1 игру с предметами. Эти данные опроса свидетельствуют о наличии широких познавательных интересов детей четвертого года жизни, о готовности детей к углубленному ознакомлению с окружающей действительностью.

С 4-х летнего возраста ведущее значение в нервной высшей деятельности ребенка начинают приобретать словесные сигналы, сенсорные же играют теперь только вспомогательную роль. У детей формируется словесно-образная форма отражения действительности.

Все пять циклов свободных бесед повторяются во всех последующих возрастных группах. Необходимость же повторения всех пяти циклов бесед в последующих возрастных группах обусловлена необходимостью закрепления детьми полученных представлений.

Познавательную деятельность необходимо строить на действенно-практической основе: «к заданному в социальной ситуации развития историко-культурному материалу ребенок приобщается через совместную деятельность с взрослыми и сверстниками, когда сама деятельность заинтересовывает ребенка» [1, 80].

Тематические периоды помогают установить тесную связь системы гуманистического просвещения с реальной действительностью, с жизнью общества. Тематические периоды помогают углубить представления о человеке, стимулировать общественные поступки.

В целях повышения эффективности педагогической работы каждый тематический период целесообразно (о чем говорит имеющийся опыт работы И.П.Иванова, Н.П.Царевой, Л.С.Нагавкиной и др.) условно делить на стадии общей творческой жизни коллектива.

- **Какие стадии общей творческой жизни детского коллектива используются в процессе просветительской работы?**

1. Подготовка к тематическому периоду. Воспитатель определяет содержание и формы работы, оборудует игровую комнату, подбирает необходимый ди-

- дактический и наглядный материал, проводит соответствующую работу с шефами.
2. Постановка перспективы. Воспитатель ставит перед группой среднюю перспективу: уточняет дату предстоящего праздника, знакомит с задачами подготовки к нему и обсуждает вместе с детьми содержание этой работы.
 3. Углубленная подготовка к празднику – это сочетание углубленной просветительской работы с такой организацией жизни детей, которая моделирует гуманистические отношения к действительности. Это самая длительная по времени стадия. Она включает следующие элементы: беседы об окружающей действительности, проводимые по специально разработанной программе; настольно-печатные, подвижные, сюжетно-ролевые и другие игры, связанные по тематике и содержанию с беседами; физические упражнения и игры с элементами спорта.
 4. Непосредственная подготовка к празднику: общественно-полезные совместные дела; соревнование между микрогруппами; выпуск иллюстрированной газеты; общение в процессе совместных творческих дел с людьми разных возрастных категорий; подготовка концерта; праздничное оформление помещений.
 5. Проведение праздничного утренника – кульминационное событие тематического периода. В процессе учебного года отмечаются следующие праздники: 1 четверть – праздник Согласия; 2 – Новогодний; 3 – День защитников Отечества; 4 – День космонавтики, День Победы; 5 - (лето) День Знаний. Утренники – своеобразная форма отчета детей в приобретении знаний, умений и навыков, в выполнении общественно значимых дел.
 6. Обобщающие беседы по всему циклу свободных бесед.
 7. Проведение промежуточных итогов деятельности проходит в форме сбора, в процессе которого обсуждается деятельность коллектива, определяются пути закрепления достижений и устранения недостатков.
 8. Коррекция. Исходя из отмеченных на сборе недостатков, в жизнь группы (учебно-воспитательную работу) вносятся соответствующие поправки.

Система гуманистического просвещения детей находит отражение в перспективном плане формирования элементарных научных представлений. В нем находит отражение все вышеперечисленное: этапы работы над понятием «человек», тематические периоды, этапы общей творческой жизни, структура учебного года.

Наличествуется специфика в организации воспитательной работы с детьми 3-7 годов жизни: в содержании и методике проведения свободных бесед; в организации трудовых поручений; в организации сотрудничества; в организации детских собраний, совместных творческих дел и традиций.

Диагностика усвоения программы гуманистического просвещения детей происходит в процессе проводимых с детьми бесед по тематическим циклам (в том числе и в обобщающих беседах, проводимых в конце каждого тематического периода) и в жизненных различных ситуациях (знает ли, как надо поступать, владеет ли необходимыми для этого умениями). Показатели степени усвоения программы раскрыты (опосредованно) в стандартизированных характеристиках уровней гуманистического развития.

Если поведение ребенка нуждается в корректировке, соответствующая работа проводится с ним в дошкольном образовательном учреждении и с его родителями. Она направлена, как правило, на расширение кругозора, развитие рече-

вой активности и активизацию действенно-практической сферы его личности, гуманистических мотивов поступков.

Система гуманистического просвещения, основными элементами которой являются тематические периоды, свободные беседы, этапы общей творческой жизни, различные виды игр и труда и т.д., создает необходимую базу для гуманистического воспитания детей.

Учебное задание. Начертить схему перспективного плана работы с детьми над формированием элементарных научных представлений о человеке.

3.2. Методические основы гуманистического воспитания детей

Гуманистическое воспитание личности ребенка осуществляется в процессе формирования системы элементарных научных представлений о человеке как высшей ценности на Земле.

В подходе к понятию «человек» используются два основных пути: путь формирования научных представлений о нем и путь художественного восприятия.

В предлагаемой автором методике гуманистического воспитания личности ребенка эти два пути образуют системное единство. Первоосновой постижения сущности понятия «человек» является научный путь. Методические основы его реализации были представлены в предыдущем параграфе.

В методические основы гуманистического воспитания личности дошкольника 3-7 годов жизни с использованием пути художественного восприятия, базирующегося на научном постижении сущности понятия «человек», входят: проектирование (цель, средства, этапы), диагностика, корректировка. Остановимся на каждом из них:

Проектирование. Цель воспитания: формирование гуманистической направленности личности ребенка, понимаемое как воспитание гуманистических отношений к людям, к общественной жизни страны и к общему делу детского коллектива.

Такая цель воспитания требует, как установлено В.Н.Мясищевым, В.С.Мерлиным, А.С.Макаренко, И.П.Ивановым, и другими исследователями, организации системного воспитательного процесса, формирования целостной личности ребенка.

- Какова характеристика этапов формирования гуманистической направленности детей?

Процесс формирования гуманистической направленности личности состоит из внутренне взаимосвязанных этапов в двух измерениях: в «вертикальном», имея в виду возраст воспитанников, в течение которого проводится воспитательная работа, и в «горизонтальном». Что подразумевает систему работы с детьми каждой возрастной группы в течение года.

В «вертикальном» измерении внутреннюю связь между разными возрастными группами составляет один и тот же идеал (гуманистически направленной личности, владеющей навыками в сфере гуманистических чувств, ума и воли), а различие – в степени его постижения, в степени полноты высших понятий.

Этапы в «вертикальном» измерении обусловлены также этапами развития психики ребенка, морфологическим и функциональным созреванием мозга [211, 152].

Исходя из этого, предлагается следующая структура многолетнего педагогического процесса на основе сюжетно-ролевой игры по мотивам литературной

сказки с элементами философии, героики, романтики, драматизма и реализма (литературно-ролевой игры) для детского сада. На протяжении раннего и дошкольного возраста игра проходит следующие этапы:

I младшая группа – подготовка детей к игре;

II младшая группа – введение детей в игру;

средняя, старшая группа - проведение игры;

подготовительная к школе группа – подведение итогов игры.

Этапы в «горизонтальном» измерении связаны с формированием углубленных представлений о художественном персонаже-ориентире.

- **В чем заключается педагогическая работа с детьми 3-го года жизни?**

Подготовка детей к игре проводится в I младшей группе. Она осуществляется при помощи сюжетно-отобразительных игр по мотивам драматических народных сказок и произведений детских поэтов. Для детей I младшей группы (3 года жизни) используются следующие художественные детские произведения, персонажи которых, как правило, совершали гуманистические поступки в отношении к близким и дальним людям, животным: «Репка» (взаимопомощь, взаимовыручка), «Теремок» (дружба), «Маша и медведь» (гуманное отношение к животному; смелость, любовь к труду; находчивость и стойкость в экстремальной ситуации), Н.Баказде «Моя лошадка» (заботливое отношение к домашним животным), А.Барто «Мишка», «Зайка» (бережное отношение к игрушкам-зверям).

Работа над художественным персонажем-ориентиром, изображенным в каждом из этих произведений, осуществляется в следующей последовательности:

- показ детям кукольного спектакля (спектакля игрушек);
- воспроизведение нравственного поступка на игрушках;
- воспроизведение нравственного поступка в реальных жизненных ситуациях;
- демонстрация на игрушках действий с развертыванием и продолжением изображенных в произведении событий. Например, уборка в доме «медведя», стирка, приготовление еды; забота и внимание Маши к людям, пришедшим в дом медведя в его отсутствие (они ходили в лес по ягоды, устали и проголодались). Или строительство теремка для всех жителей кукольного и обитателей игрушечного зооуголка и т.д.;
- воспроизведение и развитие нравственных поступков сверстников в жизненных различных ситуациях.

Главная задача руководства сюжетно-отобразительной игрой – помочь отобразить впечатления от гуманистических поступков, развить их и использовать в реальной жизненной ситуации.

- **В чем заключается педагогическая работа с детьми в последующих возрастных группах?**

Со II младшей группы и для всех последующих групп отбор произведений для игры осуществляется по двум направлениям: основному и дополнительному. Основное направление требует отбора литературных сказок с элементами аллегии, философии, героики, романтики, содержащих парные эталоны: добра и зла; любви и ненависти; безразличия и сострадания. Сказка должна содержать художественные образы, в которых воплощена эгоистическая и гуманистическая направленность личности.

Сказка должны быть такой, в которой: герой действует не в одиночку, а в коллективе; главные ее герои – дети, близкие по возрасту дошкольнику; дети действуют под умным, ненавязчивым руководством взрослых.

К таким произведениям относятся, например, «Сказание о Руси великой, о ее храбрых богатырях и о сыне богатырском Иванушке» И.Е.Авериной; «Сказка о военной тайне, о Мальчише-Кибальчише и его твердом слове» А.П.Гайдара (вариант сказки А.П.Гайдара, адаптированный к современной трактовке новейшей истории России).

Дополнительное направление отбора произведений включает: сказки, былины, стихотворения, содержащие примеры гуманистических поступков сверстников в отношении к людям, к труду, к природе и т.д. Их назначение – пополнить представление ребят о поступках героев-детей в мирное время.

Итак, со II младшей группы начинается знакомство с литературной сказкой, с художественным персонажем-ориентиром, и воспитатель старается таким образом организовать жизнь детей в группе, чтобы создать условия для углубленной работы над художественным образом.

В этапы «горизонтального» измерения входят:

I этап, подготовка детей к игре (1-я декада сентября). Он предусматривает формирование у детей представлений о художественном персонаже-ориентире на конкретно-чувственном уровне.

II этап, проведение литературно-ролевой игры (1-я четверть со второй декады сентября, 2-я, 3-я четверти и первая декада 4-й четверти). На протяжении этого этапа осуществляется работа над художественным персонажем-ориентиром с целью углубления в его сущность.

На III этапе происходит формирование представлений о художественном персонаже-ориентире на конкретно-мыслительном уровне (со второй декады 4-й четверти до конца августа).

Таким образом, гуманистическое воспитание детей включает гуманистическое просвещение детей (формирование мировоззрения, системы элементарных научных представлений о человеке) и формирование углубленных представлений о художественном персонаже-ориентире как продукте человеческой деятельности (художественное познание сущности понятия «человек»).

Ребенок, таким образом, знакомится с художественным персонажем-ориентиром, начиная с 3 года жизни. Это объясняется возрастными особенностями памяти ребенка. Для закрепления образа в памяти ребенка необходимо многократное обращение к этому образу на протяжении длительного периода времени.

- Какова характеристика средств, необходимых для успешного проведения воспитательной работы?

Теперь более обстоятельно остановимся на особенностях организации жизни детского коллектива в рамках предлагаемой методики гуманистического воспитания личности ребенка.

Согласно Л.С.Выготскому, «функции сперва складываются в коллективе в виде отношений детей, затем становятся психическими функциями личности» [105, 47]. Иначе говоря, совместная деятельность является необходимым этапом и важным средством развития высших форм поведения [1, 80].

Для ребенка в рамках данной методики эти процессы связаны с игрой по мотивам литературной сказки с элементами философии, героики, романтики, драматизма и реализма, с углубленной работой над образами сверстников, в которых воплощены качества гуманистически и эгоистически направленной личности.

Успешное проведение воспитательной работы требует, что подтверждается экспериментальной и опытной работой, проводимой в период с 1986 по 1999

г.г., использования целого ряда средств, среди которых необходимо выделить следующие:

1. Кадровые (людские). Они предполагают участие:
 - 1.1) воспитателя с ярко выраженной гуманистической направленностью личности; профессионала, владеющего методикой гуманистического воспитания детей;
 - 1.2) шефов (старших дошкольников, младших школьников);
 - 1.3) других работников детского сада (администрация дошкольного учреждения, обслуживающий персонал);
 - 1.4) родителей/родственников воспитанников.
2. Содержательные:
 - 2.1) основные: программа бесед, нацеленных на гуманистическое просвещение;
 - 2.2) вспомогательные: программа обучения детей изобразительной деятельности, музыкальной, физической культуре, элементарным математическим представлениям и др.
3. Дидактические:
 - 3.1) основные: художественный персонаж-ориентир; художественное оформление групповой комнаты; атрибуты к литературно-ролевой игре; оборудование для известных игр (сюжетно-ролевых, подвижных, настольно-печатных и др.), труда (хозяйственно-бытового, ручного, в природе); художественно-речевой деятельности (персонажи кукольного, пальчикового театра и др.), физкультурно-оздоровительной (спортивные и физкультурные пособия); детские художественные и познавательные произведения; записи детского музыкального репертуара;
 - 3.2) вспомогательные: оборудование для занятий изобразительной деятельностью, музыкальной, физической культурой, элементарной математикой и др.
4. Организационные:
 - 4.1) основные: литературно-ролевая игра;
 - 4.2) вспомогательные: занятия изобразительной деятельностью, музыкальной, физической культурой, элементарной математикой и др.
5. Документальные:
 - 5.1) для администрации (перспективный план руководства литературно-ролевой игрой, срезы уровней сформированности гуманистической направленности личности ребенка);
 - 5.2) для воспитателя (рабочая тетрадь). В нее входят: данные об уровне развития гуманистической направленности детей группы; перспективный план руководства литературно-ролевой игрой на весь год; календарный план руководства литературно-ролевой игрой (подготовки к ней); распорядок жизни детей группы; график чередующихся трудовых поручений; перечень обязанностей на различных участках работы;
 - 5.3) для детей (экран труда, экран соревнования);
 - 5.4) для шефов (план игры, график чередующихся трудовых поручений);
 - 5.5) для родителей (папки-передвижки). Основным организационным средством воспитательной работы является сюжетно-ролевая игра по мотивам литературной сказки с элементами философии, героики, романтики, драматизма и реализма (например, «Сказки о военной тайне, о Мальчише-Кибальчише и его твердом слове» А.П.Гайдара).

- Какова характеристика литературно-ролевой игры как основного организационного средства воспитательной работы?

Сюжет игры включает, во-первых, игровую ситуацию «мобилизация на службу» – ознакомление детей с художественным персонажем-ориентиром на конкретно-чувственном уровне; создание «отряда» – деление группы на микрогруппы и постановка дальней перспективы – как сложится жизнь детей в детском коллективе в настоящем и в будущем (подготовка детей к углубленному ознакомлению с художественным персонажем-ориентиром); постановка средней перспективы (всего таких перспектив пять – соответственно количеству учебных четвертей, почти совпадающих с тематическими периодами); распределение обязанностей между микрогруппами. Во-вторых, в сюжет игры входит развертывание его («отряда») жизни и деятельности в соответствии со средними перспективами (праздниками) и близкими перспективами (так называемой «завтрашней радостью»). А именно: знакомство с кругом обязанностей (игровая ситуация «пост»), выполнение обязанностей согласно графику чередующихся трудовых поручений, оценка; проведение бесед, нацеленных на гуманистическое просвещение детей, коллективный просмотр спектакля, празднование дней рождения и др.

В сюжет игры входит также проведение праздничного утренника – кульминационное событие тематического периода. Утренники – своеобразная форма отчета детей в приобретении знаний, умений и навыков, в выполнении общественно полезных дел.

Проведение промежуточных итогов жизни отряда (игры) проходит в форме сбора. На нем определяются пути закрепления достижений и устранения недостатков.

Коррекция. Исходя из отмеченных на сборе недостатков, в жизнь группы (учебно-воспитательную работу) вносятся соответствующие поправки. Дети старшего дошкольного возраста, как показали исследования В.А.Горбачевой, автора и других исследователей вполне могут оценивать поведение своих товарищей и свое в различных видах деятельности. Объективность и точность оценки растут по мере освоения детьми того, что такое «хорошо» и что такое «плохо».

Игровые роли:

Постоянные (на протяжении всего года)

- детский коллектив, состоящий из детей, в которых воплощены качества гуманистически направленной личности (например, игровая ситуация «отряд»);
- микрогруппы (например, игровая ситуация «экипажи»);
- руководитель игры, образцовый воспитатель (например, игровая ситуация «командир отряда»);

сменные - ответственные микрогрупп (например, игровая ситуация «Мальчиш-Кибальчиш»);

эпизодические (например, игровая ситуация «Плохиш», «Недоброжелатели» - исполняют шефы).

Таким образом, взрослый так строит действие дошкольника, чтобы тот получил возможность рассмотреть задачу (каким должен быть герой, патриот, гражданин, отвечают ли участники игры этим требованиям) с различных игровых позиций (например, игровая ситуация «командир отряда», «командиры экипажей», «рядовые члены отряда»).

В процессе литературно-ролевой игры заметно проявляется сигнификативная функция языка как средства гуманистического воспитания личности дошкольника. Сигнификативная функция, как считает Н.Г.Комлев, является фиксатором воспитательных представлений. Уже само соответствующее именование вещей и объектов может производить известный воспитательный эффект [216]. Простейшим примером могут служить названия микрогрупп (например, «Дружные», «Смелые», «Всадники» и др.), ролей (например, «Мальчиш-Кибальчиш», «верные товарищи», «отряд Мальчишей-Кибальчишей и их верных товарищей», «командир отряда» и др.), названия атрибутов игры (флаг, горн, барабан). Эти слова при определенных педагогических условиях сами по себе вызывают патриотические чувства, желание трудиться на благо общества, делать добро людям.

Воображаемая ситуация в игре. Созданию воображаемой ситуации способствуют положительные и отрицательные роли. В положительных ролях, как показали труды А.С.Макаренко, автора и других, должен быть воплощен идеал детского коллектива и гуманистически направленной личности организатора и исполнителя. Взрослый изображает передового педагога, дети – образцовую группу, примерных во всем ребят. Ребенок принимает на себя роль сверстника, верного патриотическим традициям нашего народа. В своем сознании он отождествляет себя с ним, говорит и действует в игре от его имени, отражая его отношение к окружающим людям, к обществу, к делам коллектива. Воспитатель выступает перед детьми как равноправный партнер, обладающий руководящими полномочиями:

- воспитатель задает тон в обращении с детьми (например, в игровой ситуации – четкость и лаконизм команд, требует «рапорта» о выполнении «наряда» и т.д.);
- педагог сохраняет воображаемую ситуацию, поддерживая игровую атмосферу в любом деле детского коллектива;
- все меры педагогического воздействия – требования, поощрения, наказания осуществляются в игровой форме, не разрушая воображаемой ситуации.
- **Какие методы педагогического воздействия используются в процессе проведения литературно-ролевой игры?**

На стимуляцию познавательных интересов, связанных с проникновением в сущность художественного персонажа-ориентира, направлены методы педагогического воздействия. При этом используются различные методы: убеждения, приучения и побуждения.

Исследования Л.И.Божович и других обнаруживают, что на протяжении всего раннего и дошкольного детства важным фактором формирования личности ребенка продолжает оставаться взрослый человек, поддержка и одобрение которого составляют необходимое условие «уравновешенности» ребенка с окружающей его социальной средой и переживания им эмоционального благополучия. Это подтверждается и нашими данными.

Для правильного воспитания надо постараться, чтобы ребенок «принял» требование взрослого, поверил в него, захотел его выполнить. Иначе говоря, надо добиваться того, чтобы требование, предъявляемое к ребенку, стало бы и его собственным требованием к самому себе. Для этого применяются специальные методы побуждения. Например, увлечение: радостной перспективой; добрым делом; творческим поиском; героическим; прекрасным; необычным; таинственным; загадочным; веселым.

В гуманистическом воспитании личности ребенка большое значение имеют методы приучения (правильный режим, поручения, творческая игра, традиции, личный пример). Ежедневно как проявление заботы друг о друге и о детском коллективе выполняются чередующиеся трудовые поручения. Они направлены на решение повседневных задач и на подготовку к празднику. К повседневным поручениям относятся: уход за растениями, дежурство по столовой, организация игр. Трудовые поручения, связанные с подготовкой к праздничному сбору (утреннику), носят временный характер.

Совместные творческие дела, например, «Концерт-молния», «Трудовая атака» и другие организуются, как правило, на благо других людей за две недели до праздника. Их содержание связано с идеей тематического периода.

К методам убеждения относятся: краткое разъяснение, рассказ-размышление, беседа-размышление, убеждение на собственном опыте, обсуждение опыта других, товарищеский спор. Одной из важных форм реализации метода убеждения являются свободные беседы (неподготовленные разговоры с детьми), проводимые во внеучебное время по теме: «Мир вокруг нас, и мы в этом мире». Они выполняют несколько функций:

- способствуют формированию системы элементарных научных представлений о человеке, его внутреннем мире;
- содействует углубленному ознакомлению с художественным персонажем-ориентиром (с его трудовой, интернационалистской, героико-патриотической и интеллектуальными характеристиками, культурой отношений в близком окружении);
- способствуют углубленной подготовке к современным праздникам: международным (Новый год), всеобщим (День согласия, День защитников Отечества, День Победы, День Знаний).

Памятуя о том, «что детям нравится история только тогда, когда содержание ее художественно» [456], для детей были сочинены сказки наподобие гайдаровской. Они помогают детям через сказочную биографию сверстников, живущим в разные исторические эпохи, понять подтекст «Сказки о военной тайне, о Мальчише-Кибальчише и его твердом слове» А.П.Гайдара, сформировать более глубокие и полные представления о художественном персонаже-ориентире.

Организуя центр литературно-ролевой игры является игровая комната. В ее оборудовании и оформлении есть постоянные компоненты (участки для работы, атрибуты) и временные, эпизодически сменяющиеся (иллюстрации, стенгазета, спортивный инвентарь и др.).

Содружество в литературно-ролевой игре следует рассматривать как одно из эффективных средств расширения представлений детей о художественном персонаже-ориентире, воплощения их в реальной действительности.

Содружество – это отношения между младшими и старшими детьми, проникнутое заботой друг о друге и направленное на совместное выполнение общественно-значимых дел [178]. Содружество осуществляется в трех направлениях: забота старших детей о младших; забота младших детей о старших; общая забота младших и старших детей (шефов) о детском саде.

Забота старших детей (шефов) о младших выражается через знакомство с кругом обязанностей на участках работы, руководство работой микрогрупп; участие в свободных беседах, подготовку и проведение различных праздников (исторических, сезонных, бытовых), подвижных, настольно-печатных игр и т.д.

Забота младших о старших (шефах) означает: теплый, доброжелательный прием в игровой комнате/участке, общение, внимание (поздравление с праздниками, чествование именинников и т.д.).

Общая забота старших и младших детей о детском саду проявляется в совместной организации общественно-полезных дел: «Концерт-молния», «Праздничная почта» и др.

Вышеперечисленные формы организации, виды детской деятельности и методы педагогического воздействия используются на протяжении всей литературно-ролевой игры.

Таким образом, для методики формирования гуманистической направленности личности ребенка в процессе литературно-ролевой игры характерен учет:

- закономерностей воспитания: воспитание путем активности самого ребенка; учет потребностей детей в познании, признании, деятельности, игре и т.д.; создание благоприятного психологического микроклимата в коллективе; единство и целостность воспитательного процесса [518, 377-378];
- принципов воспитания: гуманистическая целенаправленность; воспитание личности в коллективе; личностный подход в коллективном воспитании [314]; уважение и требовательность к личности воспитанника;
- средств воспитания (система свободных бесед, художественная литература, игры, речевая деятельность и др.);
- форм организации воспитательного процесса (общие/основные и промежуточные) [314];
- методов воспитания (методы и приемы побуждения, убеждения и приучения) [178].

В данной методике содержание, средства, формы организации и методы педагогического воздействия образуют систему гуманистического воспитательного процесса. Содержание гуманистического воспитания составляют духовные ценности личности. Они определяют отношения человека к внешнему миру, способы общения и деятельности, систему средств и методов педагогического воздействия. В эту систему входит комплекс методов воспитания познавательно-мировоззренческой, эмоционально-волевой и действенно-практической сфер личности.

Методы и приемы воспитания эмоционально-волевой сферы гуманистически направленной личности (увлечение: радостной перспективой, добрым делом, творческим поиском, героическим, прекрасным, необычным, таинственным и загадочным, смешным, веселым) связаны со средствами, развивающими высокие чувства, стремления, интересы, способности. К таким средствам относятся праздники, общественно-полезные дела, детская художественная и познавательная литература и др.

Методы и приемы формирования познавательно-мировоззренческой сферы личности (беседа, рассказ-размышление, короткое разъяснение, личный пример и др.) сочетаются с такими средствами, как познавательные и детские художественные произведения, периодическая печать (детские газеты, журналы), другие знаковые средства мировой и национальной культуры. Они выполняют функции средств информационного обеспечения воспитательного процесса: научного, эстетического, нравственного, бытового и др. Освоение общественного сознания в индивидуальном сознании ребенка осуществляется воспитателем с помощью соответствующих методов в общении и совместной деятельности.

Методы и приемы формирования действенно-практической сферы личности ребенка (режим, традиции, трудовые поручения, творческая игра, соревнование, личный пример) сочетаются с такими средствами воспитания, как воздействие коллектива, различные виды трудовой и художественно-речевой деятельности и др. Взаимосвязи этих методов, приемов и средств обеспечиваются с целью воспитания устойчивых качеств личности, привычек культурного поведения и норм межличностных отношений.

Использование методов и приемов гуманистического воспитания зависит от возраста и воспитанности детей. В младших группах детского сада основными приемами являются четкие требования, помощь и поощрение, личный пример. В старших группах – предупреждение, доверие, напоминание. Полезны беседы авторитетных взрослых для осознания ребенком общественной значимости гуманистических отношений. В воспитании старших дошкольников большую роль играет коллектив, выполняющий следующие функции:

- общественного мнения, требующего от воспитанника культуры поведения;
- формы организации коллективного обсуждения содержания гуманистической культуры и отношений к ней без персонализации и конкретики поведения отдельной личности, но с целью осознания культуры как основы человеческих отношений;
- коррекции поступков детей и их мотивов путем оценки.

Методика гуманистического воспитания личности ребенка реализуется с учетом возрастных особенностей и возможностей детей каждой возрастной группы.

- **Каково содержание процессов, входящих в систему воспитательной работы?**

Процесс воспитания в ходе литературно-ролевой игры складывается из операций с объектами детского труда, известных игр, художественно-речевой деятельности, двигательной-спортивной, свободных бесед, праздников, действий с атрибутами.

Анализ строения процессов.

1. Анализ операций, входящих в процесс:

1) труда. Операции, входящие в:

- а) самообслуживание (одевание, раздевание, умывание, приготовление постели ко сну и т.д.);
- б) хозяйственно-бытовой труд (уборка помещения, накрывание на стол, подготовка комнаты к занятиям);
- в) ручной труд (изготовление сувениров из бумаги, природного и бросового материала, ремонт коробок, книг, пришивание пуговиц и т.д.);
- г) труд в природе (уход за комнатными растениями и животными уголка природы, уход за растениями и животными на участке детского сада, уборка территории);
- д) интеллектуальный труд (рассматривание тематических иллюстраций, заучивание поговорок, пословиц, придумывание загадок в соответствии с программой гуманистического просвещения детей);

2) организации детского труда:

- а) чередующихся трудовых поручений (ЧТП) (действие с экраном ЧТП, выполнение поручений детского коллектива, распределение обязанностей на посту порядка, здоровья, охраны зеленого друга, знаний, затейников, приготовление оборудования);

- б) коллективных творческих дел (КТД) (художественных, спортивных, познавательных, трудовых, организаторских);
- 3) свободных бесед;
- 4) различных видов игр:
- а) настольно-печатных (игровые, коммуникативные, трудовые);
- б) подвижных (игровые, коммуникативные, трудовые);
- в) сюжетно-ролевых (выбор темы, сюжета, создание игровой обстановки, распределение и выполнение игровых ролей и т.д.);
- г) интеллектуальных;
- 5) различных видов общения:
- а) с воспитателем;
- б) со сверстниками;
- в) с шефами;
- г) с подшефными;
- б) этапов общей творческой жизни: подготовки к праздникам, проведение праздников, обсуждение прожитой жизни, коррекция;
- 7) советов, посвященных планированию, подготовке и обсуждению праздничного утренника;
- 8) игровых ритуалов (утренние, вечерние, торжественные, линейки-пересменки);
- 9) традиции (поздравление с днем рождения сверстников, шефов, воспитателя, подшефных; письма заболевшим ребятам, взрослым и др.);
- 10) соревнований по качеству выполнения трудовых поручений, внешнему виду, культуре речи и др. носят гуманистический характер, характер заботы о себе и сверстниках, коллективе, родителях, всей стране, мировом сообществе.
2. Характер мотивов труда, игр, общения и т.д.: познавательные (Никогда так не играл. Играть интересно. Нравятся занятия: много узнаешь на них); эмоциональные (Нравятся атрибуты; никто никого не торопит, командир не кричит, а спокойно разберется, в чем дело); действенные – интерес к самому процессу труда (Нравится гайки закручивать, ухаживать за растениями и др. Нравится все правила выполнять. Люблю играть.)
3. Уровень самостоятельности выполнения операций, входящих в процесс. Операции осуществляются:
- сначала с существенной помощью воспитателя (показ, совместное выполнение и др.);
 - затем с небольшой помощью воспитателя (напоминания, указания и т.д.);
 - самостоятельно, но под контролем воспитателя;
 - самостоятельно, без контроля.
4. Характер вещей и знаков, с которыми эти операции производятся. Трудовой, спортивный инвентарь, дидактическое и игровое оборудование изготавливаются для детей с учетом их анатомо-физиологических особенностей и возможностей, гигиенических, педагогических и эстетических требований. Недостающее оборудование либо приобретается (сувенирный горн), либо изготавливается родителями и шефами (эмблемы, флаг, шлемы).
- Символы и ритуалы выражают нравственные идеи, заключают в себе обобщенные образцы поведения, выработанные предыдущими поколениями. Элементы военной романтики, помимо всего прочего, помогают поддерживать дисциплину и ответственность. Как отмечали представители скаутского движения, «для организации, основанной на дисциплине, труднее подыскать в лексиконе

другую терминологию. Лучше меньше менять то, что уже есть, что создано и оправдано жизнью» [421].

В контексте процессов игровой деятельности между операциями, выполняемыми детьми в тематических периодах, устанавливаются связи, раскрывающие сущность художественного персонажа-ориентира, мотивы его поступков.

5. Характер средств, применяемых для построения процессов (кадровые, содержательные, дидактические, организационные, документальные и др.) содействует формированию системы элементарных научных представлений о человеке и реализации гуманистических желаний с учетом возрастных особенностей и возможностей детей каждой возрастной группы.

Процесс формирования гуманистической направленности личности ребенка 3-7 годов жизни контролируется путем использования воспитателем стандартизированных характеристик [410]. Он может корректироваться, исходя из уровня сформированности гуманистической направленности личности детей данной возрастной группы.

Учебное задание. Начертить схему перспективного плана руководства литературно-ролевой игрой.

3.3. Динамика создания игрового образа детьми в процессе литературно-ролевой игры и становление гуманистической направленности детей

Чтобы оценить эффективность использования литературно-ролевой игры, необходимо сопоставить показатели достижения внутренних целей методики – литературно-ролевой игры – и целей внешних. Внутренней целью в данном случае является создание игрового образа сверстника, в котором воплощены качества гуманистически направленной личности. Внешней целью этой методики является повышение эффективности процесса гуманистического воспитания детей 3-7 годов жизни.

В целях определения степени создания игрового образа оценивалась активность участия детей в играх по мотивам литературных произведений.

В работе с детьми I и II младшей группы использовались три критерия:

- эмоциональные проявления детей, в которых выражалась эмоционально-волевая сфера личности;
- речевая активность, в которой проявлялась познавательно-мировоззренческая сторона личности;
- активность действий, в которых выражалась действенно-практическая сфера личности.

Были выделены три уровня участия детей I и II младшей группы в играх по мотивам литературных произведений.

Высокий уровень.

1. Богатые формы выражения эмоций (мимика, жесты, интонация); наблюдается сопереживание с героем.
2. Высказывания (за себя и за партнера-игрушку) в форме простых повествовательных предложений.
3. Подражание действиям конкретного лица.

Средний уровень.

1. Эмоции проявляются периодически (по отношению к определенной игрушке). Ребенок нуждается в побуждении (подсказке) к воспоминаниям.
2. Высказывания редки, несвязны.

3. Нуждается в побуждении к действию. Инициатива не всегда проявляется из-за избирательного отношения к образу.
Низкий уровень.

1. Эмоции кратковременны, неустойчивы.
2. Понимает смысл своих действий и действий партнера-игрушки, но в активной речи этого не выражает.
3. Разрозненные игровые действия. Инициативу не проявляет. Играет в одиночку.

Работа, направленная на подготовку детей I младшей группы к литературно-ролевой игре и введение детей II младшей группы в литературно-ролевую игру, раскрыта в параграфе 3.2., а также в книгах автора.

Детям помогают устанавливать простейшие (последовательные) связи в произведении, выделять наиболее яркие поступки героев и оценивать их; поддерживать непосредственный отклик и эмоциональную отзывчивость, возникшие у ребенка при восприятии ими книг [137]. Присущие детям непосредственность восприятия, вера в истинность происходящего усиливают остроту впечатлений. Ребенок мысленно участвует во всех перипетиях сказки, глубоко переживает чувства, волнующие ее персонажей. Эта внутренняя активность – “жизнь вместе с героем” – как бы поднимает все душевные силы ребенка на новую ступень, дает возможность интуитивно, чувствами познать то, что он еще не может осмыслить разумом. А введение гуманистических поступков в обиход способствует обогащению морального опыта, созданию игрового образа более высокого уровня развития.

Как показало исследование О.П. Полосухиной, к концу учебного года степень участия детей младшего дошкольного возраста в сюжетно-отобразительных играх и в играх по мотивам литературных произведений заметно повышается, но зависит и от посещаемости детьми дошкольного образовательного учреждения, внимания родителей к воспитанию ребенка, состояния здоровья детей.

Общий итог экспериментальной работы, проделанной с детьми третьего года жизни, может быть отражен в следующих выводах:

1. Работа по формированию основ гуманистической направленности должна начинаться на достаточно ранних ступенях возрастного развития. Так как период раннего детства есть период фактического складывания механизмов личности.
2. Специфика подготовки к литературно-ролевой игре обусловлена особенностью протекания психических процессов на этом возрастном этапе. Она включает создание условий для возникновения ролевой игры по мотивам послеистории событий, изображенных в идейно насыщенной литературной сказке и как переходный этап к ней – развитие сюжетно-отобразительной игры по мотивам драматических русских народных сказок.
3. Проведение свободных бесед об окружающей действительности необходимо с целью формирования системы элементарных научных представлений об окружающем мире, где понятие «человек» – стержень, объединяющий элементы углубленных представлений детей об окружающей действительности.
4. На этом фоне у малышей происходит развитие интереса к явлениям живой и неживой природы. На основе полученных представлений об окружающем мире возникает желание ухаживать за растениями и животными и оберегать все живое.

5. Воздействие данной работы сказывается в ускорении процесса формирования гуманистических отношений к сверстникам, окружающей жизни, детскому коллективу (внимательность, эмоциональная отзывчивость, доброжелательность, стремление помочь).
6. Эффективность работы по подготовке детей к литературно-ролевой игре зависит от подготовленности воспитателя, его личностных качеств, создаваемых им условий в дошкольном учреждении и семье, правильного применения методов педагогического воздействия: приучения, побуждения, убеждения. А также от систематичности работы в данном направлении, зависящей как от детей (регулярное посещение детского сада), так и от воспитателей (полноценная замена в случае ухода в отпуск или на больничный).

Общий итог экспериментальной работы, проделанной с детьми четвертого года жизни, может быть отражен в следующих выводах:

1. Работа по формированию основ гуманистической направленности личности должна быть продолжена в последующих возрастных группах общественного дошкольного образовательного учреждения. Это обусловлено сложностью педагогических задач, незрелостью детского организма, постепенностью развития психики, морфологического и функционального созревания мозга ребенка.
2. Специфика введения детей в игру обусловлена слабой выраженностью роли и правил. Однако дети четвертого года жизни уже проявляют интерес к игровой роли героического сверстника и желание подражать герою литературной сказки, стремится совершать добрые поступки и ни в чем не походить на его антипода. Например, Игорь С. говорит маме: «Что ты меня (как Плохиша) все вареньем да печеньем кормишь?»
3. Дети приобретают положительный опыт в процессе введения в игру:
 - беседы способствуют систематизации, уточнению и углублению представлений детей, хотя их рассуждения порой бывают наивными, они судят об объекте пока по какому-то одному признаку. Например, Сережа О. Говорит: «А матрешечка живая: у нее в животе много матрешечек»; способствуют развитию интереса к неживой и живой природе, бережному отношению к ней;
 - дети проявляют доброжелательность и сочувствие друг к другу, начинают оценивать поступки друг друга;
 - начинают проявлять стремление участвовать в общих делах, прислушиваться к мнению коллектива, сознательно выполнять поручения, ощущать ответственность за свои поступки, проявлять элементы инициативы;
 - по отношению к воспитателю становятся ласковее, эмоциональнее, общительнее (делятся радостями и огорчениями).
4. Работа дает положительный результат, если проводится систематически и последовательно, в соответствии с методическими рекомендациями по гуманистическому воспитанию детей четвертого года жизни.

В средней, старшей и подготовительной к школе группах в качестве художественного персонажа-ориентира выступал Мальчиш-Кибальчиш и ряд других художественных образов сверстников (Иванушка-богатырский сын, Мальчик-Помогай, Вовка-добрая душа и др.), в которых воплощены качества гуманистически направленной личности.

С целью выявления уровня создания игрового образа детьми среднего и старшего дошкольного возраста применяли модифицированный вариант методики, разработанной Л.П.Бочкаревой [69].

Под степенью создания игрового образа понималось наличие у детей стремления пополнить свои представления о художественном персонаже-ориентире и умение отражать их в игровой роли. В исследовании наметились три степени создания игрового образа.

- **Каковы характеристики степеней создания игрового образа?**

Высокая. Ее достигли дети, которые проявляют интерес к различным источникам знаний: свободным беседам об окружающем мире, литературным произведениям, телепередачам и др. Они глубоко проникают в психологию художественного персонажа-ориентира и стараются адекватно выразить сущность любимившегося образа в любом виде деятельности и в любой ситуации, причем не только внешнюю сторону его проявлений, но и его отношение к дальним и близким людям (товарищам), к общественной жизни, к общему делу первичного детского коллектива, эмоциональную сторону образа: интонацию, жесты, мимику. Ребята стабильно сосредоточены на игровой роли, прекращают игру в силу объективных причин. Дети болезненно переживают несоответствие своих поступков выполняемой игровой роли, стараются исправиться. (Все эти признаки, как правило, наличествуют на первых этапах игры лишь в присутствии воспитателя).

Дети со средней степенью создания игрового образа проявляют интерес к литературным произведениям и другим источникам информации, помогающим пополнить их представления о художественном персонаже-ориентире. Они способны выполнить разнообразные действия игровой роли, но при этом проявляют избирательное (неравнозначное) отношение к товарищам, общественной жизни, к делам первичного коллектива, инертность и пассивность, если дело покажется непривлекательным. Устойчивость и стабильность воплощения в образ зависит от интереса к предмету (деятельности). Такие дети малоэмоциональны. Периодически отвлекаются от выполняемой роли.

Для низкой степени типична скудность и однонаправленность интереса к информации, связанной с художественным персонажем-ориентиром, неумение проникнуть в глубинную сущность, отражение лишь наиболее выпуклых, внешних характеристик персонажа-ориентира. Наблюдается наигранность, неестественность, излишнее возбуждение при выполнении игровой роли. Такой ребенок часто отвлекается от игры.

При определении степени создания игрового образа детьми учитывались: представления о художественном персонаже-ориентире, мотивировки участия в литературно-ролевой игре, характеристики совершаемых детьми поступков.

- **Какие изменения происходят в степени создания игрового образа в процессе литературно-ролевой игры?**

В начале учебного года дети средней группы на вопрос воспитателя “Каким был Мальчиш-Кибальчиш?” отвечали: “Хороший”.

На вопрос воспитателя: “А почему вы так думаете?” дети отвечали:

- Он сражался. Не выдал тайну.
- А почему еще?
- Он добрый. Он играл с детьми.
- Каким он был бы в мирное время, если бы ходил в нашу группу?

На этот вопрос ряд детей ответили так:

- Если бы Мальчиш-Кибальчиш ходил к нам в группу, он бы спокойно разговаривал, не стучал стульчиками.

Как видим, ответы детей односложные и неглубокие. Поверхностные представления о художественном персонаже-ориентире отразились на степени соз-

дания игрового образа: 20 детей создали игровой образ низкой степени, а 11 – средней степени. Ни один ребенок не создал игровой образ высокой степени.

В середине учебного года, в процессе проведения литературно-ролевой игры, были получены следующие результаты: 17 детей создали игровой образ высокой степени, 8 – средней и 6 детей остались на низкой степени создания игрового образа.

Сравнение полученных результатов с данными начала учебного года свидетельствует о значительном улучшении осознания игрового образа детьми к третьему тематическому периоду.

К концу учебного года высказывания ребят значительно изменились. Ребята говорили уже, что Мальчиш-Кибальчиш дружил с товарищами, защищал Родину, помогал старшим. Таким образом, у детей к концу учебного года:

- 1) сформировалось довольно глубокое и полное представление о персонаже-ориентире. Но наиболее глубоко сформировались те представления, которые больше связаны с их личным опытом: это отношение к товарищам и общему делу коллектива;
- 2) представления об отношении к общественной жизни страны у детей сводятся к пониманию защиты Родины, что объясняется недостаточностью знаний детей, отсутствием личного опыта;
- 3) образ Мальчиша-Кибальчиша стал для ребят эталоном в поведении, примером во всех их делах;
- 4) дети постепенно начали усваивать и понимать нормы поведения и осмысливать их значение;
- 5) у ребят в процессе общения друг с другом и с взрослыми начали вырабатываться привычки гуманистического поведения.

В старшей группе детям вновь были заданы вопросы:

- Каким ты себе представляешь Мальчиша-Кибальчиша? Каким он был бы в мирное время? На эти вопросы ребята дали полные ответы. При ответе на первый вопрос дети отмечали: Он хороший, добрый, дал командиру в кружке напиток воды. Совершил хороший подвиг, командовал: «Вставайте, идем быть фашистов!»... Он любил Родину, сражался с фашистами, всем помогал... Хороший, добрый, всем помогал, папе, братику, победил фашистов, а планету не выдал... Он был сильный, потому что всех людей защищал и не предал своих друзей, спас людей от тюрьмы. Он всех интересней на свете и не хотел, чтоб была война... Был хорошим, защищал старенького дедушку. Сражался за людей... Он был смелый, добрый. Когда началась война, позвал на помощь друзей. Он не выдал тайну. А люди его похоронили и салют отдают.

При ответе на второй вопрос дети отмечали: Он не обижал бы детей, девочек бы пропускал вперед, любил природу, хорошо дежурил бы в экипажах... Он бы хорошо играл с мальчиками и девочками и ничего плохого не делал, был хороший, добрый... Всем уступал игрушки, помогал тем, кто не умеет, из строителя строил крепость... Хорошо старался отвечать на занятиях. Мальчиш-Кибальчиш даже сказал: «Лена, иди со мной играть». Думал про людей и не думал про богатство... Он был бы хорошим, не обижал детей, игрушки уступал. Помогал бы стареньким... Он бы всех уважал, когда собирались на улице, помогал детям, показывал бы как надо разговаривать. Когда дети гуляли, и он бы гулял дружно. Он хотел, чтобы было всегда солнце, мир, чтобы дети смеялись, не ссорились. Аналогичными были ответы почти всех ребят. Из ответов видно, что у ребят сформировалось глубокое представление о художественном персо-

наже-ориентире. А сам художественный персонаж-ориентир стал являться эталоном поведения. Более полные и глубокие представления детей о художественном персонаже-ориентире положительно сказались на создании детьми игрового образа. Так, в конце учебного года из 31 ребенка 27 детей старшей группы детского сада № 95 г. Могилева создали игровой образ высокой степени развития и 4 ребенка – средней степени. На низкой степени создания игрового образа в процессе литературно-ролевой игры не осталось ни одного ребенка.

Рассмотрим динамику создания игрового образа детьми седьмого года жизни.

Метод конкретизации игрового образа предполагал 3 этапа работы над художественным персонажем-ориентиром (конкретно-чувственный, углубление в сущность, конкретно-мыслительный) и дал возможность проследить динамику интереса детей к литературно-ролевой игре, представлений о художественном персонаже-ориентире и создания игрового образа.

Отметим, что эти три параметра – мотивировки участия детей в игре, представления о художественном персонаже-ориентире и степени создания игрового образа – выявлялись на каждом этапе ознакомления с художественным персонажем-ориентиром.

На первом этапе игры (в начале учебного года) у детей преобладают эмоциональные мотивировки (19 человек). Это говорит о том, что они еще не прониклись героикой образа, у них сформированы лишь поверхностные представления о художественном персонаже-ориентире как реакция на яркие впечатления. Их игровой опыт находится еще на низкой (конкретно-чувственной) ступени развития.

Представления о художественном персонаже-ориентире выявлялись в групповых или индивидуальных беседах с детьми. Фрагмент одного из первых занятий позволяет судить о представлениях ребят о художественном персонаже-ориентире на первом этапе литературно-ролевой игры.

Воспитатель:

- Как вы думаете, ребята, что бы делал Мальчиш-Кибальчиш в наше время, сейчас?

Дети: Жил бы хорошо...Дрова колол, сено возил... За грибами и ягодами ходил...Папе помогал...

Характерно, что дети отмечают далеко не все поступки, присущие художественному персонажу-ориентире. Они выделяют лишь его отношение к близким людям (родственникам, членам семьи) и не останавливают свое внимание на его отношении к дальним людям, общественной жизни, общему делу детского коллектива. Здесь налицо еще неглубоко осознанное восприятие детьми художественного персонажа, неумение соотнести его с реальной действительностью. Из 28 детей 22 ребенка создали игровой образ низкой степени развития и 6 человек – средней степени. Очевидно, что высокая степень создания игрового образа непоказательна на первом этапе ознакомления с художественным персонажем-ориентиром. Превалируют представители с низкой степенью создания игрового образа. Основная работа над художественным персонажем-ориентиром предстояла в течение учебного года.

- **Какие изменения происходят в мотивировках участия детей в игре на протяжении учебного года?**

На первом этапе литературно-ролевой игры мотивировки включения детей в игру носят эмоциональный и недифференцированный характер. У большей части детей представления о художественном персонаже-ориентире сформированы на конкретно-

чувственном уровне и отличаются поверхностностью и фрагментарностью. В целом в начале игры детьми создан игровой образ низкой степени выражения.

Во втором тематическом периоде удалось поддержать интерес детей к литературно-ролевой игре. Об этом свидетельствуют мотивировки участия шестилеток в игре.

К познавательным мотивировкам были отнесены высказывания типа: «Хорошо отвечаем на занятиях-беседах».

К действенным мотивировкам отнесены высказывания типа: «Все трудимся на постах».

К эмоциональным мотивировкам отнесены высказывания типа: «Нравится ходить под знаменем, в шлемах, стучать в барабан».

На втором этапе литературно-ролевой игры все дети имели одну мотивировку участия в игре. Из них больше половины (20 человек) имели эмоциональную мотивировку; меньше половины (7 детей) – действенную, один – познавательную.

Если сравнить эти данные с данными, полученными на первом этапе игры, то можно увидеть позитивные изменения в мотивировках. Во-первых, все шестилетки принимают в игре заинтересованное участие, включаются в игру добровольно, а не под влиянием детского коллектива или воспитателя, как это было характерно для первого этапа литературно-ролевой игры (7 человек). Во-вторых, почти вдвое уменьшилось число шестилеток с недифференцированными мотивировками участия в игре (5 к 10). В семь раз увеличилось число детей с действенными мотивировками (7 к 1). Заметные качественные изменения произошли в эмоциональных мотивировках. Почти в два раза уменьшилось число шестилеток с эмоциональной недифференцированной мотивировкой, увеличилось число детей, которых литературно-ролевая игра привлекла гуманной атмосферой (8 к 1).

Основой оценки представлений о художественном персонаже-ориентире явились данные индивидуального опроса и сравнение с данными первого этапа. Ребята отвечали на следующие вопросы: «Похож ли ты или кто-нибудь из наших ребят на Мальчиша-Кибальчиша? Чем именно ты похож? Чем ты не похож? Что нужно сделать, чтобы больше быть похожим на этого героя?»

Если на первом этапе игры давались характеристики-отношения к членам семьи и к общему делу семейного коллектива, то на втором этапе игры это отношение, выйдя за рамки семьи, переключалось на товарищей, общественную жизнь, общее дело детского коллектива. Эти характеристики свидетельствуют об индивидуальном видении художественного персонажа-ориентира и способах подражания ему. Они ярко проступают в репликах и высказываниях типа: «Мальчиш-Кибальчиш любил помогать другим», «Мальчиш-Кибальчиш любит выполнять поручения» и др. Представления о художественном персонаже-ориентире неизменно вызывают критические самооценки и взаимооценки типа: «Я немного не похода на Мальчиша-Кибальчиша: прыгаю по коридору»; «Виталик еще не Кибальчиш – он бьет детей»; «Больше всех похож на Кибальчиша Сережа П., – он уступает девочкам место».

Таким образом, пополняя свое представление о художественном персонаже-ориентире, ребенок прогнозирует его действия, примеряя их к своему ближайшему и отдаленному окружению, и старается реализовать их в своих поступках и отношениях.

- **Какие изменения происходят в степени создания игрового образа на протяжении учебного года?**

Более полные и глубокие представления шестилеток о художественном персонаже-ориентире отразились в степени создания ими игровых образов в литературно-ролевой игре. На втором этапе литературно-ролевой игры перераспределение детей по степеням создания игрового образа происходит в основном за счет низкого уровня.

Если на первом этапе литературно-ролевой игры никто из детей не создал игровой образ высокой степени; средней степени – 6 человек; низкой степени – более половины детей, 22 ребенка, то на втором этапе игры показатели соответственно стали следующими: 18, 10, 0. То есть больше половины шестилеток (18 человек) стали полно отражать художественный образ в любом виде деятельности и в любой ситуации. Остальные (10 человек) имитировали отдельные отношения героя: отношение к ответственному за группу, к общему делу детского коллектива, к выполнению трудовых поручений и т.д.

Таким образом, в ходе первого этапа игры и двух тематических периодов второго этапа, дети расширили свое представление об игре, о литературных персонажах, познакомились с трудовой и интернационалистской характеристиками художественного образа. Полученная информация активизировала воображение и игровую деятельность шестилеток и создала предпосылки для постижения глубинной сущности художественного персонажа-ориентира.

На третьем этапе литературно-ролевой игры к познавательным мотивировкам были отнесены высказывания типа: Наши занятия нравятся потому, что там много узнаешь... Когда нам объясняют, мы лучше понимаем и хорошо отвечаем...

К действенным мотивировкам отнесены следующие высказывания: Выполнять все правила в игре... Встречать праздник... Петь песню о Родине.

К эмоциональным мотивировкам были отнесены следующие высказывания: Нравится потому, что все играют в Мальчиша-Кибальчиша дружно... Дети отвечают на занятиях дружно, и их никто не торопит... Ребята стараются делать свою работу... Мальчики уступают девочкам место... Ребята дружные, никто не дерется... Нравится, потому что бывают праздники не только в нашей группе, но и дома.

Эти мотивировки участия детей в игре свидетельствуют об улучшении социально-психологического климата коллектива. Сравним эти данные с данными, полученными на предыдущем этапе. Увеличилось число детей, которых стала привлекать атмосфера в детском коллективе (1 к 8). Эмоциональная мотивировка обнаруживает не только количественный (26 к 20), но и качественный рост. У 16 детей она сочетается либо с познавательной, либо с действенной, либо с той и другой мотивировками. Уменьшилось число шестилеток с недифференцированными мотивировками участия в литературно-ролевой игре (3 к 5). Уменьшилось число детей, имеющих одну эмоциональную мотивировку. У четырех ребят возникла новая эмоциональная мотивировка – приобщение к общественной жизни. Более того, новая эмоциональная мотивировка стала сочетаться с двумя предыдущими мотивировками (например, у Оли В.: «Ходить под знаменем»; быть «Кибальчишами»; петь песню о Родине; выступать на празднике»; у Лены В.: «Дружить с шефами; праздновать «День именинника»).

Если во втором тематическом периоде шестилетки отмечали один из признаков благоприятной атмосферы детского коллектива, то в четвертом тематическом периоде они уже указывают несколько признаков: «У нас все дружные. Никто никого не обижает и никто не подводит своих друзей». Количественные (14 к 2) и качественные изменения произошли и в познавательных мотивиров-

ках. Они стали более содержательными, так как в рамках литературно-ролевой игры дети могли находить разнообразные источники для пополнения своих знаний, представлений.

Существенные изменения произошли также в действенной мотивировке участия детей в литературно-ролевой игре (16 к 2). К возможности совершить отдельные общественные поступки добавилось стремление «выполнять правила поведения», «правильно все делать», «быть как Кибальчиш».

Заметно возросло число детей, объяснивших свое участие в игре глубоко притягательной силой художественного персонажа-ориентира. 10 человек из 28 обнаружили почти полную и 7 шестилеток полную поглощенность игрой. Она затронула все сферы их личности: познавательную, эмоциональную, действенную. Для остальных 11 человек решающим оказался лишь один из трех критериев участия в игре.

Более активное и заинтересованное участие шестилеток в литературно-ролевой игре положительно сказалось на представлениях ребят о художественном персонаже-ориентире. На третьем этапе литературно-ролевой игры, в конце четвертого тематического периода, отвечая на вопрос «Каким ты себе представляешь Мальчиша-Кибальчиша?», шестилетние дети дают достаточно выпуклый и цельный образ героя, характеризуя его отношение к дальним и близким людям (товарищам), к общественной жизни, к общему делу детского коллектива.

Так, ответы детей характеризуют их отношение к дальним людям: Он хотел, чтобы на всей планете был мир, и люди жили счастливо... Желал добра всем людям... Он делал добро людям, хотел, чтобы они жили хорошо.

Отношение к товарищам художественного персонажа-ориентира выявилось в следующих ответах: Со всеми дружил, многим помогал, никого не обижал. Плохиша не бил даже. Если нечаянно ударит, быстро извинится... Не дрался. Хорошим был, плохим не был... Не только о себе задумывается, но и товарищам помогает. Вежливый... В столовой у кого-то что-то не получается или кто-то не пришел – идет за него дежурить. Заболел человек, – написал ему письмо, – человеку стало хорошо... Я смотрела по телевизору концерт. Там играли роли хороших детей, похожих на Кибальчиша. Я смотрела и слушала. И я все вспоминала, что наши ребята тоже не дерутся... Вот мы выходим на прогулку. Сережа хотел придержать Олю В., оба упали. Он попросил прощения, и они пошли играть... Наш командир со своими товарищами очень дружный. Если кто-то что-то сделает неправильно, он не кричит, не ругает, а разберется, чем дело.

Отношение к общественной жизни страны выявились в следующих ответах детей: Добрый... Когда мы занимались, он бы говорил: «Правильно вы делаете, так и надо делать»... Благодарный. Он нашу армию не забывал, помнил, что она спасла его в беде.

Отношение к общему делу детского коллектива обнаружилось в следующих представлениях детей о художественном персонаже-ориентире: Кибальчиш похож на нашего командира: смелый, честный, радостный, веселый... Послушный, трудолюбивый, добросовестный. Умный, разумный... Культурный... Был дружен со всеми.

Ответы на поставленный вопрос свидетельствуют, что представления подавляющего большинства детей о художественном персонаже-ориентире достаточно полны и глубоки, обобщены и конкретизированы. На смену углублению в сущность, имевшему место на втором этапе ознакомления с художественным персонажем-ориентиром, пришло конкретно-мыслительное восприятие. Речь детей обогащается, появляются эпитеты, синонимы, развернутые характери-

ки (вежливый, хороший, умный разумный, жизнерадостный, смелый, культурный, желал добра всем людям и т.д.)

О позитивных изменениях в степени создания игрового образа свидетельствуют следующие данные. На третьем этапе литературно-ролевой игры перераспределение детей по степеням создания игрового образа происходит за счет средней степени.

Высокая степень создания игрового образа проявилась в осознанном воспроизведении основных или отдельных отношений художественного персонажа-ориентира к событиям и явлениям окружающей действительности. Для средней степени характерно частичное отражение таких отношений. Такой заметный сдвиг в постижении характера положительного героя на III этапе литературно-ролевой игры объясняется знакомством шестилеток с художественным персонажем-ориентиром методом конкретизации, а также преодолением ими противоречия между их представлениями о художественном персонаже-ориентире и уровнем сформированности гуманистической направленности их личности и партнеров по игре. Эти противоречия положительно разрешались путем использования цикла воспитательных воздействий в каждой учебной четверти, раскрывающих трудовую, интернационалистскую, героико-патриотическую характеристики художественного персонажа, воплощающего в себе черты гуманистической личности.

Систематическое участие в игре, состоящей из большого по объему и разнообразию комплекса положительных воздействий, привело к позитивным изменениям у большинства детей. Они заключаются в диалектическом взаимодействии познавательно-мировоззренческого, действенно-практического и эмоционально-волевого компонентов личности в процессе игры, в их воздействии на систему стержневых личностных отношений. Ведущую роль в формировании общественной направленности у шестилетних детей играла познавательно-мировоззренческая сторона. В действенно-практической сфере (жизненных ситуациях) проявлялись, уточнялись и закреплялись представления, полученные детьми в процессе познавательной деятельности. Обогащенные практическим опытом, шестилетние дети активнее и глубже проникали в суть тематики бесед. Эмоционально-волевой компонент, в свою очередь, взаимодействовал с познавательно-мировоззренческим и действенно-практическим. Эта взаимосвязь осуществлялась через положительное разрешение противоречий:

- между внешними факторами (требованиями семьи и детского сада);
- между личностью и окружающей действительностью (уровнем требований к детям в доу и их возможностями, объективной готовности к их выполнению; новыми требованиями игры и прежним опытом ее участников; оценкой и самооценкой);
- между внутренними факторами (представлениями о художественном персонаже-ориентире и его реальными поступками; потребностями и возможностями участников игры; отношением детей к цели деятельности и отношением к самому процессу деятельности; личным и общественным опытом; типологическими свойствами личности и формирующимися свойствами личности).

“Перемещение” детей от низкого уровня сформированности гуманистической направленности к высокому происходило и последовательно, и скачкообразно.

Развитие стержневых личностных отношений детей происходило неравномерно. Быстрее изменялось отношение к сверстникам, медленнее – к детскому

коллективу в целом. Промежуточное звено составили отношения к окружающей жизни. Мы объясняем это психологическими особенностями понимания детьми самих этих отношений.

Позитивные изменения в развитии гуманистической направленности у детей не ограничились рамками детского сада. Они довольно явно проявлялись в семье. Дети стали внимательнее по отношению к членам семьи, любознательнее, самостоятельнее и дисциплинированнее, стремились жить интересами семейного и детского коллектива.

Положительные новообразования в структуре личности старших дошкольников стали отличаться большей устойчивостью и стабильностью

Разработанная автором методика организации и проведения литературно-ролевой игры дает значительный педагогический эффект. Развитие совершается с помощью тех средств, которые ребенок усваивает в процессе воспитания в литературно-ролевой игре, но его результаты в некоторых отношениях идет далее того, что непосредственно им усваивается. В ходе жизни и деятельности ребенка, организованной воспитанием, возникают не только новые представления, отражающие объективную действительность, но и новые потребности, запросы, интересы, стремления (в частности, стремление к самоусовершенствованию), обобщенные способы умственного и практического действия, новые системы операций, формы мышления, чувства, черты характера, новые способности. Все эти свойства не просто усваиваются ребенком, а вырабатываются в ходе его деятельности (учебной, трудовой и пр.), руководимой воспитателем. Их выработка связана с развитием его жизни в целом, где свою роль играет и созревание организма. В результате развития возникают новые возможности, новые резервы воспитания.

Еще более впечатляющие результаты от использованной методики гуманистического воспитания детей 3-7 годов жизни можно, по мнению автора, получить, если организовать работу непрерывно, на всех возрастных ступенях жизни ребенка при соответствующей подготовке педагогических кадров.

3.4. Специфика педагогической деятельности в процессе гуманистического воспитания детей

Воспитатель осуществляет педагогическую деятельность, нацеленную на гуманистическое воспитание детей с использованием (наряду с традиционной педагогической работой) литературно-ролевой игры.

- **В чем своеобразие литературно-ролевой игры?**

Литературно-ролевая игра интегрирует два пути познания сущности понятия «человек» - путь художественного восприятия и путь формирования системы элементарных научных представлений.

Литературно-ролевая игра выступает комплексным средством формирования гуманистической направленности личности ребенка, интегрируя педагогические возможности таких средств гуманистического воспитания, как традиционные игры, труд, учебная деятельность, использование тематических периодов, этапов общей творческой жизни, совместной организаторской деятельности, содружества, методов педагогического воздействия (приучения, побуждения, убеждения), игровых ролей сверстников, в которых воплощены качества гуманистически направленной личности.

Углубленная подготовка к праздникам в сочетании с соответствующей организацией жизни и деятельности детей в дошкольном образовательном учрежде-

нии выполняет еще и такие функции: раскрытие подтекста идейно насыщенной литературной сказки; углубленного ознакомления с художественным персонажем-ориентиром; гуманистического просвещения детей (формирования системы элементарных научных представлений о человеке).

Литературно-ролевая игра предполагает непосредственное использование элементарных научных представлений об окружающем мире, о человеке на практике, что позволяет их лучше закрепить, углубить, дать им действенную окраску.

В игру вовлекаются все дети (без исключения) делением группы на подгруппы по принципу взаимной симпатии, уважения. Дети по очереди выполняют игровую роль организатора. Воспитатель выполняет игровую роль партнера, обладающего руководящими полномочиями.

В процессе литературно-ролевой игры дети глубоко и всесторонне постигают сущность художественного персонажа-ориентира, так как здесь они не ограничиваются поверхностным ознакомлением с ним. В литературно-ролевой игре используется мощное средство для построения сюжета, обеспечивающее взаимодействие сознания и деятельности детей, связь жизни дошкольного образовательного учреждения с жизнью общества – общенародные праздники. Они составляют стержень литературно-ролевой игры. В процессе подготовки к праздникам используются этапы общей творческой жизни, совместная организаторская деятельность, методы педагогического воздействия (побуждения, убеждения, приучения), содружество.

Литературно-ролевая игра предполагает подготовку и эффективное использование предметно-игровой среды (государственные символы, ритуалы), способствующей наряду с другими средствами (например, эмблемами, картинами и др.) созданию воображаемой ситуации.

Игра носит коллективный характер. Введение в нее руководящих и исполнительских ролей, элементов совместной организаторской деятельности на общее благо способствуют организации гуманистического образа жизни детского коллектива. Таким образом, детский коллектив усиливает воздействие всех других средств гуманистического воспитания и дает арену для самовыражения личности ребенка, проявления и регистрации тех свойств ее, которые мы в ней стремимся воспитать (Куракин А.Т., Новикова Л.И.).

Игра носит гражданственный характер, благодаря специфичному сюжету игры – углубленной подготовке к общенародным праздникам – кульминационным событиям каждого тематического периода/учебной четверти.

Игра носит трудовой характер, благодаря ежедневному выполнению детьми чередующихся трудовых поручений, в каждом тематическом периоде – совместных творческих дел на пользу и радость людям (близким и дальним).

Игра носит гуманистический характер, так как в ней дети проявляют заботу о близких людях (друг о друге, о родителях) и дальних людях (например, моряках-полярниках), живут интересами своей страны, всего человечества.

Игра организуется с учетом потребностей, интересов и склонностей детей 3-7 годов жизни: игре, труде, общении, познании, признании и др.

Игра организуется с учетом российской ментальности, по мотивам идейно насыщенной литературной сказки (борьба за свободу, честь, независимость отчизны), истоки которой уходят в глубокую древность русского народа.

Игра носит реалистический характер, так как игровая воображаемая (мнимая) ситуация и реальная в этой игре во многом совпадают. При совпадении реальной и воображаемой ситуации ребенок становится перед необходимостью выполнять в реальной ситуации правила, заложенные в игровой роли. На эту особенность подобных игр впервые обратил внимание педагогов и психологов мира английский психолог Дж. Селли, анализируя игру двух сестер в «настоящих сестер» [414].

Игра носит романтический характер, так как в ней свершается заветная мечта детей жить большой жизнью взрослых, жизнью страны, помогать взрослым в их больших и важных делах.

Игра носит спортивно-оздоровительный характер, так как включает различные игры и физические упражнения, доставляет детям много радости, ощущение счастья.

Игра носит технологический характер. Педагогический процесс с ребятами организуется на целесообразном сочетании учебной и воспитательной форм работы, которые объединяет литературно-ролевая игра, и образ художественного персонажа-ориентира пронизывает все структурные части деятельности детей. Для литературно-ролевой игры присущи признаки, характерные для педагогической технологии:

1. Декомпозиция процесса гуманистического воспитания на взаимосвязанные этапы.
2. Координированность и поэтапность действий, направленных на достижение высокого уровня гуманистического развития.
3. Однозначность выполнения включенных в нее процедур и операций в определенных границах.

Каждому возрасту соответствует определенный уровень игры и уровень руководства ею со стороны педагогов. Только наблюдать и ждать, когда появится подобная игра, когда «вызреют» условия для перехода на следующий игровой уровень, – значит, обречь подобную игру на неуспех.

- Каковы общие особенности руководства литературно-ролевой игрой в дошкольном образовательном учреждении?

Основная педагогическая цель – последовательно руководить процессом литературно-ролевой игры. Усложнение литературно-ролевой игры при переходе от возраста к возрасту, мы рассматриваем как предъявление детям все усложняющихся и расширяющихся игровых задач, подведение их к совместной реализации высоконравственного, здорового образа жизни детского коллектива. Для этого в младших возрастных группах наряду с созданием проблемной игровой ситуации (то есть постановкой перед детьми игровой задачи, которая им интересна и которую они захотят решать) в процессе организации сюжетно-отобразительных игр по мотивам драматических русских народных сказок организуются такие виды неигровой деятельности, как различные виды детского труда, общения. Это помогает воспитателю развить игровые действия детей и благодаря этому помогает понять и принять ими социальные роли воспитанника и товарища и связанные с этим обязанности.

Достижение цели в игровых и неигровых ситуациях связано с затруднительными моментами, – как правило, с новыми необычными условиями и с более сложными заданиями. Эти затруднения лежат в «зоне ближайшего развития», и ребенок решает игровые и неигровые задачи вместе с воспитателем по принципу совместно-разделенной деятельности. Поскольку педагог способствует усложнению игровых проблемных ситуаций, неигровых задач, жизнь в общест-

венном дошкольном образовательном учреждении всегда интересна детям. Они с удовольствием решают игровые и неигровые задачи, проявляя максимум самостоятельности, активности, творчества, добросовестности. Постепенно неигровые задачи начинают входить в сферу игровых задач.

Литературно-ролевая игра имеет особенности в руководстве со стороны педагогов. Каждому детскому возрасту соответствует определенный этап развития игры. Эти особенности обусловлены, прежде всего, тем, что литературно-ролевая игра организуется по мотивам драматических произведений, к которым предъявляются строго определенные требования. Произведения детской литературы подбираются с учетом задач гуманистического воспитания, особенностей каждого возраста, морального опыта детей, а отсюда и особенностей этапа игровой деятельности (более подробно см. в 1.5.).

На протяжении раннего и дошкольного возраста литературно-ролевая игра проходит следующие этапы:

I младшая группа – подготовка детей к игре;

II младшая группа – введение детей в игру;

средняя, старшая группа – проведение игры; подготовительная к школе группа – подведение итогов игры.

- **Каковы особенности методики подготовки детей к литературно-ролевой игре?**

Для детей I младшей группы (3 года жизни) используются следующие детские художественные произведения, персонажи которых, как правило, совершали гуманистические поступки в отношении к близким и дальним людям, животным: русские народные сказки «Репка», «Теремок», стихотворения А.Барто «Игрушки» и т.д. В процессе подготовки детей I младшей группы к литературно-ролевой игре происходит моделирование бытовых сюжетов при помощи:

А) повтора (демонстрация гуманистических поступков на игрушках – с детьми в игровой ситуации – реально);

Б) развития сюжета (аналогичным порядком). Следовательно, подготовка к литературно-ролевой игре происходит на основе ярких образов произведений драматической литературы.

Однако этим подготовка детей 3 года жизни к литературно-ролевой игре не ограничивается. Наряду с организацией традиционной учебно-воспитательной работы, сюжетно-отобразительных игр по мотивам литературных произведений, с детьми проводятся свободные беседы об окружающей действительности, нацеленные на выявление, уточнение, систематизацию и пополнение представлений детей о человеке; используются различные методы педагогического воздействия, способствующие обогащению гуманистического опыта.

Иначе говоря, педагог преследует глобальную цель в процессе организации учебно-воспитательного процесса с детьми 3 года жизни в дошкольном образовательном учреждении – подготовку детей к литературно-ролевой игре.

Одним из средств этой подготовки является сюжетно-отобразительная игра по мотивам русских народных сказок и стихотворений детских поэтов. Цель сюжетно-отобразительных игр в рассматриваемой методике – побуждать детей совершать гуманистические поступки в отношении к близким и дальним людям, животным. При этом решается важная задача, способствующая подготовке детей к проникновению в мотивы поступков художественного персонажа-ориентира литературной идейно насыщенной сказки, воспитанию обществен-

ных мотивов поступков детей, включению их во все структурные части всех видов деятельности детей, к осознанному и активному участию в литературно-ролевой игре, в реализации гуманистического образа жизни.

На это также направлены разнообразные игровые и неигровые виды деятельности:

- трудовые поручения;
- овладение организаторскими умениями (умение организовать свою деятельность);
- деловое общение;
- внеситуативно-личностное общение, организуемое по специальной программе в форме свободных бесед (3 цикла);
- организация разнообразных игр (подвижных, настольно-печатных и др.);
- чтение детских художественных произведений в соответствии с программой свободных бесед;
- гуманистический стиль отношений в дошкольном образовательном учреждении (взаимоотношения между воспитателем и детьми, взаимоотношения между детьми в группе).

Как в процессе организации сюжетно-отобразительных игр по мотивам литературных произведений, так и в процессе организации литературно-ролевой игры учитывается такой принцип работы с детьми, как принцип учета первоначальных, непосредственных эмоциональных впечатлений, возникающих в процессе конкретно-чувственного восприятия ребенком сущности художественного образа. Только таким путем у ребенка может быть вызвано чувство сопереживания художественному образу, которое служит основой овладения художественным произведением. Эти непосредственные впечатления затем развиваются и усложняются в процессе углубления в сущность художественного образа [46].

В дальнейшем развитие литературно-ролевой игры в дошкольном возрасте идет вглубь и вширь, благодаря целенаправленному руководству со стороны педагогов, использующих диалектический способ работы с детьми над литературной сказкой, понятием “человек”, художественным персонажем-ориентиром.

- Каковы особенности методики введения детей в литературно-ролевую игру?

Во II младшей группе начинается знакомство с идейно насыщенной литературной сказкой. Детям доступно упрощенное содержание сказки А.П.Гайдара, понятна главная идея произведения – борьба Добра со Злом. Они в состоянии оценить главных героев – как положительного, так и отрицательного. Однако опыт ребенка беден, уровень понимания еще достаточно низок. Отсюда при организации литературно-ролевой игры вытекают такие особенности, как максимальное упрощение содержания сказки, повышенная эмоциональность педагога, использование крупных, красочных иллюстраций, диафильмов, атрибутов.

Под впечатлением от знакомства с идейно насыщенной литературной сказкой дети сами, по собственной инициативе, побуждаемые художественным персонажем-ориентиром, начинают совершать отдельные гуманистические поступки, которые поддерживаются и развиваются воспитателем. Это говорит о том, что у детей появляется роль Мальчиша-Кибальчиша и соответствующие ролевые действия. Но они выражены слабо. Воспитатель поддерживает замысел детей и помогает развить разнообразные действия, т.е. направляет неоформленные действия детей в нужное русло, привносит в игру сюжет. Этому способствуют тематические периоды, включающие детский труд, общение, традицион-

ные игры, праздники, разнообразные методы педагогического воздействия. А также организацию свободных бесед (пять циклов), чтение детям познавательной и детской художественной литературы, Таким образом, все вместе взятое обеспечивает организацию высоконравственного, здорового образа жизни.

- Каковы особенности методики проведения и подведения итогов литературно-ролевой игры?

Начиная со средней группы и вплоть до подготовительной к школе группы включительно, руководство игрой/подведение итогов игры осуществляется через роль, так как роль и связанные с нею правила становятся значимыми для игровой деятельности детей.

В этой игре на всем ее протяжении воспитатель выполняет руководящую игровую роль: подготавливает детей к игре, распределяет роли, помогает реализовать сюжет, разделяя свои полномочия с наиболее активной, организованной частью детского коллектива, опираясь на инициативу и творчество каждого; помогает создать игровой образ организатора и исполнителя высокого уровня развития (помогает углубленно ознакомиться с новой социальной ролью организатора товарищей, принять ее и связанные с нею обязанности).

Педагог прилагает усилия, пользуясь своими руководящими полномочиями, к организации гуманистического образа жизни. Он состоит из тематических периодов. Они включают детский труд на пользу и радость окружающим людям, общение с взрослыми и сверстниками, разнообразные игры и развлечения, способствующие всестороннему развитию детей.

Структурная общность литературно-ролевой игры с любой другой деятельностью заключается в трех этапах: подготовительном, реализующем и оценивающем. В самом начале учебного года дети под руководством воспитателя знакомятся с адаптированным произведением А.П.Гайдара и организуют отряд. Затем планируют предстоящую деятельность на учебную четверть, связанную с предстоящим праздником (что будут делать и каким образом), подбирают (изготавливают) необходимое оборудование.

Намечая план игры, то есть, конкретизируя и обогащая ее сюжетное наполнение, необходимо рационально разместить оборудование, продумать оформление игровой комнаты, исходя из ведущей идеи предстоящего тематического периода.

Все вышеперечисленное способствует установлению ролевых отношений, определению правил поведения в литературной игре.

Реализующий этап – это совокупность действий, направленных на реализацию плана, а именно – пяти тематических периодов, нацеленных на углубленную подготовку к празднику и проведение его. Сюда входят свободные беседы, чередующиеся трудовые поручения, совместные творческие дела, различные виды игр, выпуск иллюстрированной газеты, соревнование между микрогруппами, непосредственная подготовка к празднику и т. д. Здесь используется совместно-разделенный способ организации игры. Он заключается в следующем: недоступные для детей руководящие полномочия воспитатель берет на себя, а доступные руководящие и исполнительские обязанности (роли) выполняют дети.

Оценивающий этап литературно-ролевой игры имеет несколько разновидностей анализа прожитой жизни: текущий, промежуточный и окончательный. Текущая оценка игры осуществляется воспитателем совместно с детьми в конце дня (недели). В процессе его отмечаются положительные и отрицательные моменты из жизни детского коллектива. Если последние связаны с обидой

кого-либо из детей на своего товарища (товарищей) из-за грубого обращения, тут же через извинение и прощение устанавливаются добрые отношения между партнерами по игре.

Промежуточная оценка игры представляет собой анализ хода и результатов воспитательной работы за тематический период (выявление качества подготовки и проведения праздничного утренника, достигнутого уровня гуманистического развития, неиспользованных резервов; составление плана проведения игры на предстоящую учебную четверть).

Подводя промежуточные итоги игры, воспитатель влияет на чувства ребят, формируя отношение к игровой деятельности в целом: поддерживает интерес к продолжению игры (будем играть еще интереснее); поддерживает радость от игры всем коллективом, создает жизнерадостную обстановку вокруг игры.

Окончательная оценка игры осуществляется воспитателем совместно с детьми в конце учебного года (августе). Оценка прожитой жизни проводится по трем параметрам: что было хорошего? Что было плохого? Что надо учесть на будущее?

В литературно-ролевой игре участнику не нужно самому определять сюжет и содержание своих игровых действий. Литературно-ролевая игра заблаговременно проектируется на основе философских, социологических, психологических, педагогических, литературоведческих исследований. Литературно-ролевая игра, как мы полагаем, не может быть создана путем экспромта ни воспитателем, ни тем более свободным творчеством детей.

- Какой игровой материал используется в литературно-ролевой игре?

В литературно-ролевой игре для создания предметно-игровой среды: используется следующий игровой материал:

- отрядный уголок, график чередующихся трудовых поручений, иллюстрации по сказке, по мотивам которой организуется литературно-ролевая игра, оборудованные участки на постах;
- специфические предметы, обозначающие игровую роль героического сверстника (например, форма и отдельные ее составляющие – шлем, эмблемы и т.д.). С ними тесно связаны ритуалы, которые требуют музыкального сопровождения/репертуара. Ритуалы воспитывают возвышенное отношение к явлениям и событиям окружающей жизни, раскрывают высокий общественный смысл будничных дел отряда и деятельности воспитателя [187].

В ходе литературно-ролевой игры происходит решение сложных игровых задач:

- воспитателем – создание гуманистического образа жизни в дошкольном образовательном учреждении;
- детьми – создание игрового образа сверстника, в котором воплощены качества гуманистически направленной личности. Это осуществляется путем последовательного решения мини задач. Так, на этапе организации детей на игру дети решают такую мини задачу, – какой игровой роли они отдадут предпочтение – положительной или отрицательной. Затем – еще целый ряд других. Например, подобрать себе верных товарищей – выбрать «Кибальчиша» (руководителя микро группы) – придумать название микро группе – подобрать картинку, в которой это название было бы представлено наглядно. Далее – запомнить состав своей микро группы - познакомиться с кругом обязанностей на каждом из постов – научиться распределять обязанности в микро группе, руководить членами своей микро группы в процессе выполнения поручений коллектива;

- научиться дружно выполнять поручения коллектива, качественно доводить начатое дело до конца – устранять недостатки, отмеченные коллективом в процессе выполнения его поручений, а также своей игровой роли.

Иначе говоря, активизирующее содержательное общение взрослого с детьми в форме свободных бесед побуждает их в процессе игры к самостоятельному поиску способов решения игровой задачи, которая заключается в создании игрового образа художественного персонажа-ориентира в соответствии с расширившимися и углубившимися представлениями о нем. Эта игровая задача постепенно и постоянно конкретизируется самим коллективом в процессе анализа прожитой жизни в конце каждого дня, недели, месяца, тематического периода.

Таким образом, развитие способов решения игровых задач происходит следующим образом: сначала дети овладевают предметно-игровыми действиями с сюжетно-образными игрушками (в младших группах – игрушками, изображающими предметы быта, в старших – игрушками, изображающими государственные символы). Затем они переходят к игровым действиям (совершению гуманистических поступков) без опоры на эти внешние предметы, начинают осознанно реализовывать сюжет литературно-ролевой игры, в процессе которой совершают гуманистические поступки в отношении к сверстникам-партнерам по игре, к общественной жизни, к детскому коллективу.

Своевременное изменение предметно-игровой среды, подбор необходимого оборудования и трудового инвентаря помогают восстанавливать в памяти ребенка недавние впечатления, полученные при знакомстве с окружающим, побуждают к самостоятельным гуманистическим поступкам, воплощению в детском коллективе высоконравственного образа жизни.

Учитывая наглядно-образное мышление детей среднего дошкольного возраста, использовались инсценировки, игры-драматизации. Приведем пример занятия, в которое был включен отрицательный герой адаптированной «Сказки о военной тайне». «Мальчиш-Плохиш» пришел в группу, чтобы организовать свой отряд и бороться вместе с «Кибальчишами». «Плохиш» обещал ребятам всякие сладости, но никто из ребят не пошел в его отряд. Ребята всей группой старались доказать, что они «Кибальчиши». И таким образом смогли выдержать все испытания «Плохиша», быстро различили хорошие и плохие поступки и дали им соответствующую оценку. Ребята в рисунках показали, какой хотят они видеть нашу планету. А потом собрали ромашку дружбы из лепестков. Причем каждый ребенок мог составлять свой лепесток, лишь вспомнив, какое хорошее дело он сделал. Ребята перечислили множество хороших дел. Это были дела и личного характера, и касающиеся отношения ребят к природе, животным. Например, Антон Е.: «Я научился застилать постель», Лена П.: «А мы с ребятами перевязали сломанную березку», Максим Д.: «Я ухаживаю, дома за попугайчиками»; Лена П.: «А я, когда Лена Б. стояла в сторонке и скучала, позвала ее играть, пожалела ее». Так прозвучали хорошие поступки всех присутствующих на занятии детей. В результате ребята собрали три больших ромашки и увидели, что хорошие дела всего отряда складываются из отдельных хороших поступков.

Итак, в педагогическом процессе литературно-ролевой игры решается задача – раскрыть глубокий подтекст «Сказки о военной тайне, о Мальчише-Кибальчише и его твердом слове» А.П.Гайдара деятельностным путем:

- путем использования совместной организаторской деятельности;
- путем использования свободных бесед;

- путем перенесения действующих лиц произведения в современные социально-экономические условия мирного времени, в дошкольное образовательное учреждение.

Таким образом, педагогический процесс организуется на целесообразном сочетании воспитательных средств работы, которые объединяет литературно-ролевая игра. Образ Мальчиша-Кибальчиша постепенно начинает пронизывать все структурные части деятельности детей.

3.5. Педагогические условия эффективного осуществления гуманистического воспитания детей

Для более четкого раскрытия методики гуманистического воспитания целесообразно особо рассмотреть педагогические условия эффективного ее осуществления.

- Какие необходимо соблюдать условия для действенной реализации системы гуманистического воспитания ребенка?

Для высоко результативной реализации системы гуманистического воспитания ребенка необходимо соблюдать ряд условий: I группа условий – организация традиционной педагогической работы с детьми в общественном дошкольном образовательном учреждении; II группа условий – конструирование литературно-ролевой игры, создание ее модели как инструментария педагогического действия, в котором задействованы дети, педагоги, литературные произведения; III группа условий – применение методики формирования системы элементарных научных представлений о человеке, о художественном персонаже-ориентире. Рассмотрим педагогические условия для реализации нетрадиционной воспитательной работы с детьми.

- Каким образом конструируется литературно-ролевая игра для детей разных возрастных групп дошкольного образовательного учреждения?

В процессе конструирования литературно-ролевой игры следует учитывать общие условия организации традиционных игр на сюжеты книг детских писателей (сформулированные Т.А.Марковой в 1953 г.); специфические педагогические условия конструирования литературно-ролевой игры, и, в первую очередь – правильный подбор произведений в качестве основы для литературно-ролевой игры. Произведения детской литературы должны подбираться с учетом задач гуманистического воспитания, особенностей возраста, морального опыта детей и особенностями игровой деятельности. Отбор произведений должен осуществляться по двум направлениям: основному (со II младшей группы) и дополнительному (во всех возрастных группах). Основное направление, наряду с традиционными требованиями к произведениям для игр на сюжеты книг детских писателей (динамичный, целеустремленный, увлекательный сюжет; яркие, активно действующие персонажи; обыгрываемость произведения и т.д.) требует отбора идейно насыщенной литературной сказки, содержащей:

- конфликт, построенный на общественном мотиве;
- описание героического детства;
- парные эталоны: добро и зло; любовь и ненависть; безразличие и сострадание; художественные образы, в которых воплощена эгоистическая и гуманистическая направленность личности;
- мотив предварительной недооценки героя;
- образ героя, действующего не в одиночку, а в коллективе;
- образы главных ее героев – детей, близких по возрасту дошкольникам;

- описание действий детей под умным, ненавязчивым руководством взрослых. Иными словами, это должна быть аллегорическая сказка с элементами философии, героики, романтики, драматизма и реализма. Герой произведения должен выступать не только олицетворением добра, в нем должны быть отражены стержневые личностные отношения к людям, общественной жизни, к труду, к детскому коллективу.

К таким произведениям мы, например, относим «Сказание о Руси великой, о ее храбрых богатырях и о сыне богатырском Иванушке» И.Е.Авериной, «Сказку о военной тайне, о Мальчише-Кибальчише и его твердом слове» А.П.Гайдара.

Дополнительное направление отбора произведений для детей младшего дошкольного возраста включает:

- сказки, предельно простые по содержанию и форме, народные сказки о животных;
- малые формы фольклора;
- стихотворения, содержащие примеры гуманистических поступков сверстников в отношении к людям, к общественной жизни, к детскому коллективу и т.д.

Дополнительное направление отбора произведений для детей среднего и старшего дошкольного возраста включает:

- народные и авторские сказки с острым захватывающим сюжетом;
- стихотворения, содержащие примеры гуманистических поступков сверстников. Их назначение – пополнить представления ребят о гуманистических поступках художественного персонажа-ориентира в современной исторической ситуации. Подбор литературного материала осуществляется в определенной последовательности, с учетом нарастания морального опыта детей каждой возрастной группы, исходя из ведущей идеи тематического периода. Произведения должны подходить по сезону (осенью – «Репка», зимой – «Мороз Иванович»).

В процессе литературно-ролевой игры осуществляется целенаправленная плановая работа над художественным персонажем-ориентиром с учетом морального опыта, особенностей интеллектуального развития, игровых умений детей каждой возрастной категории. Это предполагает знакомство детей со сказкой (с иллюстрациями к ней), с предысторией событий, изображенных в ней; организацию игр, обеспечивающих личностную готовность дошкольника к литературно-ролевой игре; выполнение игровых ролей, воплощающих в себе качества гуманистически направленной личности, правил поведения, отображающих гуманистический стиль отношений. К педагогическим условиям также относится:

- правильное распределение ролей. В игру вовлекаются все дети. Группа делится на подгруппы. Дети по очереди выполняют игровую роль организатора и исполнителя. Воспитатель выполняет игровую роль равноправного партнера, обладающего руководящими полномочиями;
- обогащение представлений ребят о художественном персонаже-ориентире в ходе внеучебной детской деятельности: применение комплекса методов педагогического воздействия на детей (побуждения, убеждения, приучения), встречи детей с шефами, чтение литературных произведений, отражающих нравственную тематику;
- использование тематических периодов, этапов общей творческой жизни, элементов совместной организаторской деятельности;

- применение важного средства, обеспечивающего взаимодействие сознания и деятельности детей – международных, общенародных и локальных праздников, которые являются опорными моментами литературно-ролевой игры;
- подведение промежуточных и окончательных итогов литературно-ролевой игры. Оформление иллюстрированной газеты с использованием конкретных жизненных фактов, детских рисунков, фотографий, отражающих яркие события из жизни детей, окружающей среды, по своему содержанию близкие к литературным событиям;
- создание воображаемой ситуации (игровые роли; эмблемы, картины, атрибуты; четкость и лаконизм команд; все меры педагогического воздействия – в игровой форме);
- применение игровой символики, соответствующего оборудования, оформления игровой комнаты; своевременное изменение предметно-игровой среды;
- своевременная диагностика уровня гуманистической воспитанности детей;
- учет микросреды – непосредственной среды жизнедеятельности каждого ребенка (семья, микрорайон, наличие в нем культурных и учебно-воспитательных учреждений);
- работа с родителями и работниками общественных дошкольных образовательных учреждений. Цель: помощь воспитателям в активном формировании полярного отношения к эталонам;
- активное руководство литературно-ролевой игрой. Роль воспитателя в игре не может быть сведена к простой функции помощи детям.

В I младшей группе осуществляется подготовка детей к литературно-ролевой игре. Она заключается в том, что наряду с традиционной работой организуются:

- сюжетно-отобразительные игры по мотивам драматических народных сказок и произведений детских поэтов;
- систематически трудовые поручения всем детям в соответствии с графиком работы;
- регулярно свободные беседы (3 цикла);
- различные виды игр – подвижные, настольно-печатные и другие, связанные с содержанием свободных бесед;
- прослушивание детьми детских художественных произведений в соответствии с тематикой свободных бесед;
- содружество со старшими детьми.

Во II младшей группе осуществляется введение детей в литературно-ролевую игру:

- оказывается содействие появлению героической роли и ролевого действия;
- осуществляется поддержка замысла и оказывается помощь в развитии разнообразных действий и гуманистических поступков;
- используются тематические периоды;
- осуществляется организация чередующихся трудовых поручений;
- проводятся свободные беседы (5 циклов);
- используется содружество;
- применяются различные методы педагогического воздействия.

В средней группе и в последующих возрастных группах осуществляется поэтапное руководство литературно-ролевой игрой: на I этапе – подготовка детей к игре, на II – проведение игры, на III – подведение итогов игры.

Первый этап – подготовка детей к игре – включает ознакомление с ведущим произведением, уяснение образов, организацию детей на игру.

Воспитатель по своему усмотрению использует следующий арсенал педагогических приемов работы над идейно насыщенной литературной сказкой:

- чтение сказки – 3-4 раза;
- рассматривание с детьми иллюстраций к сказке;
- пересказ сказки с использованием иллюстраций к ней;
- драматизация отдельных понравившихся эпизодов сказки;
- повторное чтение сказки по просьбе детей;
- рассказ о жизни героев в мирное время;
- просмотр диафильма по сказке (4-5 раз);
- анализ образов положительных и отрицательных героев, побуждение детей стараться быть схожими с персонажем-ориентиром.

Распределяются роли. Комплекуются микрогруппы (звенья, бригады). Детям предлагают придумать названия микрогруппам, выбрать командиров. Командиров микро групп на первое время может назначать сам воспитатель из инициативных детей. Затем назначения производятся по желанию малышей. Желательно, чтобы каждый ребенок побыл командиром. С робким ребенком беседуют, предлагают взять на себя ответственную обязанность, обещают помощь и оказывают ее в случае необходимости.

Проводят подвижные игры «Чей экипаж быстрее соберется?», «Найди своего командира».

Вносят атрибуты: шлем, флаг, барабан. Атрибуты используют на детских собраниях и утренниках. Изготавливают эмблемы каждого поста.

В последующем знакомят детей с другими литературными произведениями, чтобы пополнить, конкретизировать их представления о художественном персонаже-ориентире.

Второй и третий этапы – проведение и подведение итогов игры – включают тематические периоды; этапы общей творческой жизни; совместную организаторскую деятельность; содружество.

Для того чтобы сделать жизнь группы интересной, содержательной, эмоционально окрашенной, отвечающей потребностям и интересам детей, в режиме дня выделяют время для таких видов внеучебной детской деятельности, как:

- общение (личностное): свободные беседы с воспитателем (руководителем игры), партнерами по игре, шефами;
- игры: настольно-печатные; сюжетно-ролевые; игры-драматизации; подвижные;
- физические упражнения и игры с элементами спорта (городки, волейбол, футбол, бадминтон и др.) и т.д.

- **Какие педагогические условия необходимо соблюдать в процессе формирования системы элементарных научных представлений о человеке, о художественном персонаже-ориентире?**

Целью выполнения III группы условий является знакомство детей с побудительной (мотивационной) характеристикой художественного персонажа-ориентира. К этой группе условий относятся:

1. Условия, связанные с содержанием свободных бесед.

Содержание сложной познавательной деятельности детей определяется по теме: «Мир вокруг нас, и мы в этом мире» в соответствии с рядом принципов:

- принцип энциклопедичности. В содержание программы должны быть включены разнообразные знания: астрономические, природоведческие, географические, исторические, социальные, психологические;

- принцип антропоцентризма. Представление естественнонаучных знаний, системы общественных отношений осуществляется с точки зрения осознания главных потребностей человека: в труде, сотрудничестве, продолжении рода, преодолении трудностей, познании, признании и других с максимальным использованием интеллектуального потенциала дошкольников, их жизненного опыта.

Исходя из этого, ведущая задача программы просветительской работы с детьми 3-7 годов жизни - формирование умения сравнивать растения с неживой природой, животных – с растениями, человека – с животным; устанавливать общие и специфические их черты, общее и своеобразие биологического, психологического и социального в человеке;

- принцип учета воздействия на общество определенной системы социальных отношений;
- принцип учета региональных особенностей. Он предполагает учет социально-демографических и национально-культурных особенностей, воздействующих на личность ребенка: размеров населенного пункта (город-гигант, средний город и т.д.), особенности социально-профессионального состава населения, социально-культурного воздействия;
- принцип учета микросреды – непосредственной среды жизнедеятельности ребенка (семья, соседи, учебно-воспитательные учреждения, микрорайон, культурные учреждения);
- принцип учета потребности детей в героических поступках. Он состоит в том, что воспитанникам предоставляется возможность в игровой форме, в пределах возрастных возможностей выполнять сверхзадачу;
- принцип перспективности. Он заключается в отборе знаний, обеспечивающих понимание детьми цели, смысла жизни, счастья; пропедевтику дальнейшего предметного обучения в школе; воспитание познавательного интереса;
- культурологический принцип. Он выражается в знакомстве с общей культурой страны, базирующейся на русской ментальности;
- принцип экологизации знаний реализуется в процессе проведения бесед о неживой и живой природе, о человеке и обществе, формулирования правил взаимодействия с природой, раскрытия эстетической ценности природных объектов и явлений;
- принцип использования традиций праздничной культуры. Он выражается в связи содержания бесед с общественной жизнью страны и обеспечивается углубленной подготовкой к международным (Новый год) и общенародным праздникам (День Согласия, День защитников Отечества, День Победы, День Знаний). В основе праздника лежит обычно какое-то историческое событие. Праздник имеет большое социальное и психологическое значение;
- принцип научности. Согласно ему осуществляется опора на объективно-истинное отражение действительности ребенком; использование совокупности процедур, ведущих к отражению целостности и системности понятия «человек»;
- принцип доступности – принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей детей 3-7 годов жизни;
- принцип связи с содержанием литературного произведения, на основе которого организуется игра. Он обеспечивается обращением к идейно насыщенной литературной сказке в течение всего времени пребывания ребенка в до-

школьном учреждении, в каждом тематическом периоде, исходя из ведущей идеи периода;

- принцип творческой активности. Он реализуется в процессе создания воспитателем и детьми игровых образов в процессе литературно-ролевой игры.
2. Условия, связанные с методикой проведения свободных бесед:
- деление содержания гуманистического просвещения на тематические циклы и под циклы;
 - проведение бесед целенаправленно, в соответствии с ведущей идеей каждого тематического периода, систематически, в строго определенной последовательности;
 - в каждом цикле бесед растения сравниваются с неживой природой, животные - с растениями; человек – с животными. Сведения об обществе формируются, исходя из ведущей идеи тематического периода;
 - беседы проводятся в свободной, непринужденной форме, в умеренном темпе;
 - используется наглядность. Детям демонстрируются иллюстрации, картины, схемы, диафильмы, читаются, рассказываются художественные и научно-познавательные произведения;
 - применяются игровые приемы. Беседы проводятся в форме игр-диалогов, игр-загадок, игр-путешествий, игр-предположений и т.д.;
 - в каждой последующей беседе закрепляются представления, полученные детьми в предыдущей беседе;
 - поощряются внимание, активность, удачные ответы и реплики, духовный рост каждого отдельного ребенка;
 - побуждают детей к внимательному и уважительному отношению к ответам товарищей;
 - организуется повторение в процессе проведения бесед;
 - не требуется от детей строго обязательного усвоения программного содержания бесед;
 - проводится индивидуальная и групповая работа с детьми (вне занятий) и с теми родителями, у детей которых узкий кругозор;
 - в процессе проведения бесед в каждом тематическом периоде перечитываются (по просьбе детей) литературные произведения, по мотивам которых организуется литературно-ролевая игра;
 - привлекаются к участию в беседах шефы.

Свободные беседы делятся на пять тематических периодов (циклов): «Ценность человека», «Планета Земля – наш общий дом», «Забота о будущем Отечества», «Подвиг в жизни человека», «Мысли о человечестве». Каждый тематический период должен быть связан с предыдущим, и создавать предпосылки для последующего.

Каждый цикл бесед должен состоять из пяти подциклов: неживая природа, растительный мир, животный мир, человек, общество. Это своего рода схема для оценки детьми поступков людей (и своих собственных), их мотивов.

Для закрепления содержания бесед в памяти ребенка необходимо их многократное повторение на протяжении длительного периода времени. В процессе проведения свободных бесед об окружающей действительности в каждой возрастной группе используются следующие формы организации повторения (с элементами новизны), которые можно разделить на четыре группы:

- 1) в процессе проведения каждой беседы;
- 1) в процессе проведения каждого подцикла бесед;

- 2) в процессе проведения обобщающих бесед в конце каждого цикла;
- 3) повторение заложено в каждом последующем тематическом периоде.

Повторение осуществляется непосредственно, в процессе проведения свободных бесед с помощью вариативных вопросов-заданий. А также в играх, в труде, в процессе наблюдений и ознакомления с познавательной литературой.

В процессе проведения каждого подцикла бесед программное содержание одной и той же беседы повторяется 2-3 раза.

В конце каждого цикла бесед (в начале каждой последующей учебной четверти) проводится обобщающее повторение (2-3 беседы).

В тематических периодах игры-путешествия проводятся в мир одних и тех же объектов и явлений окружающей действительности: в мир неживой природы, растений, животных, человека и общества. Однако эти объекты и явления в каждом тематическом периоде рассматриваются под разным углом зрения.

Программное содержание бесед расширяется и углубляется от возраста к возрасту в соответствии с принципами расположения познавательного материала: систематичности, последовательности, концентричности, что также обусловлено особенностями детского восприятия и запоминания.

3. Условия, связанные с уточнением, закреплением и расширением представлений, полученных детьми в процессе свободных бесед во внеучебное время:

- в различных видах игр, труда, режимных моментах;
- в процессе ознакомления с детской художественной и познавательной литературой, рассматривания тематических иллюстраций;
- в процессе ознакомления детей с художественным персонажем-ориентиром по художественным дополнительным произведениям.

Таким образом, литературно-ролевая игра – синтез художественного и научного пути познания сущности понятия «человек». Литературно-ролевая игра обеспечивает взаимодействие научного познания понятия «человек» (опирающегося на житейские представления о предметах и явлениях окружающей действительности), художественного восприятия системы гуманистических идеалов и ценностей и действенно-практического их освоения. Научный компонент проявляется в системе гуманистического просвещения и в реальной деятельности ребенка. Художественный компонент позволяет облечь педагогическую деятельность, направленную на ознакомление детей с социальными ролями, на принятие их ребенком и связанных с ними обязанностей в форму игры, в процессе которой жизнь детей, насыщенная трудом, жизненно-необходимым познанием и содержательным общением, окрашивается романтикой героизма.

Библиография

1. *Абраменкова В.В.* Развитие коллективистской идентификации и персонализация в детском возрасте //Психология развивающейся личности /Под ред. А.В.Петровского. – М.: Педагогика, 1987. – 240 с. – С.77-104.
2. *Абраменкова В.В.* Совместная деятельность дошкольников как условие гуманного отношения к сверстникам //Вопросы психологии. – 1980. – № 5. – С.60-69.
3. *Абульханова-Славская К.А.* Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1990. – 335 с.
4. *Абульханова-Славская К.А.* Развитие личности в процессе жизнедеятельности //Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С.14-44.
5. *Авдеева Н.Н., Ашмарин И.И., Степанова Г.Б.* Человеческий потенциал России: факторы риска //Человек. – 1997. - № 1. – С.19-33.
6. *Авраменко О.В.* Педагогические условия формирования гуманности у дошкольников в игровой деятельности. – Елец. – 1997. – 131 с.
7. Авторская страница академика *Н.Н.Моисеева* //Социально-политический журнал. – 1993. – № 9-10. – С.92-100.
8. *Агацци Э.* Человек как предмет философского познания. О человеческом в человеке. – М.: 1991. – С.59-79.
9. *Агеносова Н.Л.* Развитие произвольного восприятия у детей дошкольного возраста Автореф. дис....канд. псих. наук. – М., 1948.
10. *Азаров Ю.П.* Возможна ли в России вальдорфская школа? //Мир образования. – 1996. – № 6. – С.15-20.
11. *Аксарина Н.М.* Основные этапы и особенности развития высшей нервной деятельности детей раннего возраста. – М.: ЦИУВ, 1974. – 52 с.
12. *Алиева Т.* Ребёнок в мире образа //Дошкольное воспитание. – 1996. - № 2. – С.68-69.
13. *Ананьев В.Г.* Человек как предмет познания. – Л.: ЛГУ, 1968. – 338 с. - /Ленинградский университет. Ф-т психологии/.
14. *Аникин В.П.* Русская народная сказка. – М.: Просвещение, 1977. – 208 с.
15. *Анисимов А.И.* Гуманизация общественных отношений как исторический процесс: Монография. – Рига, 1980.
16. *Анисимов А.С.* Технологизация: ее природа и социальная роль. – Харьков: ЗГУ, 1989. – 166 с.
17. Антология мировой философии. В 4-х т. – Т. 1, ч. 2. – Философия древности и средневековья. – М.: Мысль, 1969. – 936 с.
18. Антология мировой философии. В 4 –х т. – Т. 2. Европейская философия от эпохи Возрождения по эпоху Просвещения. – М.: Мысль, 1970. – 776 с.
19. Антология мировой философии. В 4-х т. Т.3. Буржуазная философия конца ХУШ в. – первых двух третей ХІХ в. – М.: Мысль, 1971. – 760 с.
20. Антология мировой философии. В 4-х т. – Т. 4. Философская и социологическая мысль народов СССР ХІХ в. – М.: Мысль, 1972. – 708 с.
21. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства ХІV-ХVІІ в. – М.: Педагогика, 1985. – (Сост. *С.Д.Бабишин, Б.Н.Митюров.* – 368 с.
22. Антология педагогической мысли России ХУІІІ в. – М.: Педагогика, 1985. /Сост. *И.А.Соловков.* – 479 с.

23. Антология педагогической мысли России первой половины XIX. – М.: Педагогика, 1987. – 558 с.
24. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. – М.: Педагогика, 1990. – 603 с.
25. Антология философской мысли /Сост. С.Г.Семёновой, А.Г.Гачевой. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – 368 с.
26. *Антюхина А.В.* Игра как социально-исторический феномен: понятие, предпосылки, функции. – Автореф. дисс. ...канд. филос. наук. – Ростов-на-Дону, 1984. – 16 с.
27. *Ануфриева В.Ф.* Социально-психологическое исследование лидерства в дошкольном коллективе //Поршнев Б.Ф. Руководство и лидерство. – Л., 1973. – С.64-77.
28. *Аркин Е.А.* Ребёнок в дошкольные годы. – М.: Просвещение, 1968. – 444 с.
29. *Аркин Е.А.* Человек: Уч. пос. для школ II ступени. Изд-е 3, испр. – М.-Л.: Госиздат, 1928. – 270 с.
30. *Артёмова Л.В.* Игрушка – педагогическое средство опосредованной активизации игры //Дошкольное воспитание. – 1983. – № 10.
31. *Артёмова Л.В.* Формирование общественной направленности ребенка-дошкольника в игре. – К.: Выща шк. Головное изд-во, 1988. – 160 с.
32. *Архангельский Л.М.* Диалектика добра и зла как ключевая проблема философско-этического познания //Философские науки. – 1983. – № 2. – С.44-53.
33. *Архангельский Л.М.* Роль и место нравственного воспитания в системе формирования нового человека //Вопросы философии. – 1977. – № 2. – С.13-23.
34. *Асеев В.Г.* Мотивация поведения и формирование личности. – М.: Мысль, 1976. – 157 с.
35. *Асмолов А.* О психолого-педагогических требованиях к играм и игрушкам в современных условиях //Дошкольное воспитание. – 1995. – № 9. – С.2.
36. *Асмус В.* Чтение как труд и творчество //Вопросы литературы. – 1961. – № 2. – С.36-46.
37. *Астахова А.М.* Народные сказки о богатырях русского эпоса. – М.-Л.: АН СССР, 1962. – 118 с.
38. *Баден Пауэлл Роберт.* Юный разведчик. Пер. с англ. – СПб.: Воен. тип., 1910. – 384 с.
39. *Батищев Г.С.* Корни и плоды. Размышление об истоках и условия человеческой плодотворности //Наше наследие. – 1991. – № 5. – С.1-4.
40. *Баткин Л.М.* Итальянские гуманисты: стиль жизни и стиль мышления. – М.: Наука, 1978.
41. *Батурина Г.И., Кузина Т.Ф.* Народная педагогика в воспитании дошкольников. – М., 1985. – 72 с.
42. *Безруких М.М.* Я и другие Я или Правила поведения для всех. – М.: Педагогика, 1991. – 317 с.
43. *Белинский В.Г.* Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1982. – 287 с.
44. *Белых С.С.* Гуманизация дошкольного образования в современных условиях //Обновление дошкольного образования. – Сыктывкар, 1995. – С.1-4.

45. *Берулава М.Н.* Состояние и перспективы гуманизации образования //Педагогика. - № 1. – С.9-11.
46. *Берхин Н.Б.* Психолого-педагогическая специфика художественного образования школьников //Педагогика. – 1995. - № 2. – С.42-45.
47. *Беспалько В.П.* Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.
48. *Бехтерев В.М.* Вопросы общественного воспитания. – М., 1910. – С.5-13.
49. Библиотека мировой литературы для детей. – Т.2. Былины. Русские народные сказки. Древнерусские повести. – М.: Детская литература, 1989.
50. *Бим-Бад Б.М.* Антропологическое основание теории и практики современного образования. Очерк проблем и методов их решения. – М.: Изд. Российского открытого университета, 1994. – 36 с.
51. *Бим-Бад Б.М.* Воспитание человека обществом и общества человеком //Педагогика. – 1996. - № 5. – С.3-9.
52. *Бим-Бад Б.М.* Педагогическая антропология. – М.: УРАО, 1998. – 576 с.
53. *Бим-Бад Б.М.* Путь к спасению: Педагогическая антропология Иммануила Канта сегодня. – М.: Изд. Российского открытого университета, 1994. – 49 с.
54. *Бим-Бад Б.М.* Щит и оборона детства. – М.: РОУ, 1995. – 65 с.
55. *Блонский П.П.* Избранные педагогические и психологические сочинения. – Т. 1-2. – М.: Педагогика, 1979.
56. *Богомолова М.И.* Интернациональное воспитание дошкольников. – М.: Просвещение, 1988. – 110 с.
57. *Богуславская Э.М.* Особенности ориентировочно-исследовательской деятельности в процессе зрительного восприятия у детей дошкольного возраста //Доклады АПН РСФСР, 1961. - № 39.
58. *Бодалев А.А.* Личность и общение: Избр. психол. труды. – М.: Международная пед. академия, 1995. – 324 с.
59. *Бодалев А.А.* О психологических основах воспитания личности //Вопросы психологии. – 1986. - № 1. – С.10.
60. *Бодалев А.А.* Формирование понятия о другом человеке как личности. – Л.: ЛГУ, 1970. – 139 с.
61. *Божович Л.И.* Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности. – М.: Международная пед. академия, 1995. – 203 с.
62. *Болдуин Д.М.* Духовное развитие детского индивидуума и человеческого рода: методы и процессы, рус. пер. – Т. 1-2. – М.: «Моск. кн-во», 1911-1912.
63. *Болдуин Д.М.* Психология в ее применении к воспитанию. Пер. с англ. Н.Н. Спиридонова. – М.: маг. «Книжное дело», 1904. – 42 с.
64. *Болдырев Н.И.* Нравственное воспитание школьников: /Вопросы теории/ - М.: Педагогика, 1979. – 224 с.
65. *Бонева Б.Н.* Формирование представлений и понятий о сезонных явлениях в жизни растений у детей старшего дошкольного возраста. – М., 1978.
66. *Борисова З.Н.* Дежурство в детском саду как средство воспитания ответственности у детей дошкольного возраста //Уч. зап. ЛГПИ. –Т.126. – 1956.
67. *Борисова О.И., Потапов А.С., Пфляумер Э.Д.* Исследование мотивационной сферы детей. //Педагогика. – 1992. - № 5-6. – С.61-63.
68. *Борисовский М.И.* Особенности отношения ребенка к правилам поведения в игровой ситуации //Вопросы психологии. – 1965. - № 4. – С.44-53.

69. *Бочкарёва Л.П.* Влияние художественной книги и картины на развитие детских игр //Вопросы умственного воспитания детей дошкольного возраста: Сб. – М.: Изд-во МГПИ им. В.И.Ленина, 1978. – С.97-115.
70. *Брагина Л.М.* Итальянский гуманизм: Этические учения XIV – XXV вв. – М.: Высшая школа, 1977. – 252 с.
71. *Бреслав Г.М.* Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
72. *Брунер Дж.* Психология познания: за пределами непосредственной информации. Пер. с англ. – М.: «Прогресс», 1977. – 411 с.
73. *Брушлинский А.В.* Культурно-историческая теория мышления. – М.: Высшая школа, 1968. – 103 с.
74. *Буева Л.П.* Общественный прогресс и гуманизм. – М.: Знание, 1985 //Новое в жизни, науке, технике. Сер.: Философия, 1985.
75. *Буре Р.С.* Совершенствование теории нравственного воспитания детей дошкольного возраста на основе идей гуманизации //Проблемы дошкольного образования: Материалы научной конференции 5-7 апреля 1994. – М.: НКЦ «Университет», 1994. – С.82-84.
76. *Буре Р.С.* Теория и методика воспитания у детей нравственно-волевых качеств в детском саду: Автореф. дисс.... докт. пед. наук. – М.: НИИ общих проблем, 1986. – 34 с.
77. *Буслаев Ф.И.* Преподавание отечественного языка. – М.: Просвещение, 1992. – 512 с. – С.379.
78. *Бутузова Е.П.* Системный подход к формированию гуманистических качеств //Системный подход: проблемы совершенствования воспитания в современных условиях //Материалы Российской научно-практической конференции: Чебоксары-Москва, 1992, ч. 1. – С.110-113.
79. *Бушля А.К.* Основы нравственного воспитания в педагогической теории русской революционной демократии //Сов. педагогика. – 1946. - № 4-5.
80. *Бюлер К.* Духовное развитие ребенка. Пер. с нем. – М.: «Новая Москва», 1924. – 556 с.
81. *Вахтомин Н.К.* Генезис научного знания. – М.: «Наука», 1973. – 283 с. Гл. 6./.
82. *Вдовина Е.* Роль системных знаний в формировании первоначальных социальных ориентировок у детей дошкольного возраста //Умственное воспитание детей дошкольного возраста. – Иркутск, 1988. – С.45-54.
83. *Веденов А.В.* Роль внутренних противоречий и способов их преодоления в развитии личности //Вопросы психологии. – 1059. - № 1. – С. 25-31.
84. *Вейт М.А., Соколова Л.П.* Воспитание школьников в духе гуманистической морали. – Ярославль: ЯГПИ, 1987. – 80 с.
85. *Венгер Л.А.* Развитие понимания причинности у детей школьного возраста: Автореф. дисс. канд. псих. наук. – М., 1958. – 23 с.
86. *Вендровская Р.Б.* Воспитательная система массовой школы: Проблемы гуманизации: Сб. науч. тр. /Под ред. Л.И.Новиковой. – М., 1992.
87. *Веракса Н.Е.* Развитие предпосылок диалектического мышления в дошкольном возрасте //Вопросы психологии. – 1987. - № 4. – С.135-139.
88. *Вересов Н.* «Мы – земляне». Программа по экологическому воспитанию старших дошкольников //Дошкольное воспитание. – 1994. – № 12. – С. 23; 1995. – № 1. – С. 19.
89. *Викулина М.А.* Педагогические условия лидерских качеств личности ребенка (старший дошкольный возраст). – Н.Новгород, 1957.

90. *Виноградова А.М. Нечаева В.Г.* Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников. – М.: Просвещение, 1984.
91. *Виноградова А.М.* Формирование этических представлений у детей старшего дошкольного возраста средствами художественной литературы: Автореф. дисс. ...канд. пед. наук. – М., 1974. – 27 с.
92. *Виноградова Н.Ф.* Теоретические и научно-методические основы ознакомления детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста с окружающим миром. Диссертация в виде научного доклада на соискание уч. степени доктора педагог. наук. – М., 1994.
93. *Витязь М.Г.* Развитие творческой игры в младшей группе детского сада //Психологические вопросы игры и обучения в дошкольном возрасте /Под ред. Д.Б.Эльконина. – М.: АПН РСФСР, 1957.
94. *Водовозов В.И.* Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1986. – 474 с.
95. *Водовозова Е.Н.* Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания до школьного возраста: Книга для воспитателей. – С.-Петербург, 1913. – 364 с.
96. *Войшвилло Е.К.* Понятие. – М.: МГУ, 1967. Гл. Логическая структура понятия. Объем и содержание.
97. *Волков Г.Н.* Этнопедагогика. – Чебоксары: Чувашское книжное изд-во, 1974. – 375 с.
98. *Волков Н.Г.* Homo humanus. Личность и гуманизм (Социологический аспект). – М.: Высшая школа, 1995. – 156 с.
99. *Волобуева Л.М.* Вопросы игры в материалах Всероссийских съездов по дошкольному воспитанию //Совершенствование педагогического процесса посредством игры в детском саду. - М.: Прометей, 1993. – С. 11-19.
100. *Воронова В.Я.* Творческие игры старших дошкольников. – М.: Просвещение, 1981. – 80 с. Воспитание гуманных чувств у детей. – Киев: Рад. шк., 1987. – С.174.
101. Воспитание общественной направленности личности ребенка дошкольного возраста: Межвуз. сб. науч. тр. – Пермь: ПГПИ, 1990. – 112 с.
102. *Вульфова Б.З.* Художественная литература как педагогика //Мир образования. – 1997. - № 5. – С.25-29.
103. *Выготский Л.С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка //Вопросы психологии.- 1966. - № 6. – С. 62-76.
104. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. – М.: Просвещение, 1967. – 91 с.
105. *Выготский Л.С.* История развития высших психических функций //Выготский Л.С. СС. – Т.3. – М., 1983. – С.147.
106. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. – Т.4. – Гл. 10. – М., 1983.
107. *Высотина Л.А.* Система процесса нравственного воспитания //Советская педагогика. – 1966. - № 11. – С. 28-36.
108. *Гайдар А.П.* Сказка о военной тайне, о Мальчише-Кибальчише и его твердом слове. – М.: Детская литература, 1996.
109. *Гайдар А.П.* – Арзамас: Арзамасский педин-т, 1963. – 137 с. – Уч. зап.; Т. У., вып. 2.
110. *Генкин Д.М.* Массовый праздник как социально-педагогическое явление: Автореф. дисс. уч. степени докт. пед. наук. – Л., 1978. – 26 с.

111. *Георгиевский В.А., Шитикова Л.И.* Проведение праздников в начальных классах. – М.: Просвещение, 1983. – 160 с.
112. *Герд А.Я.* Избранные педагогические труды. – М.: АПН РСФСР, 1953. – 205 с.
113. *Герцен А.И., Огарёв Н.П.* О воспитании и образовании /Сост. *В.И. Ширяев.* – М.: Педагогика, 1990.
114. *Гёте И.В.* Годы учения Вильгельма Мейстера. – Пермь: Пермское книжное изд-во, 1959. – 546 с. – С. 466.
115. *Говоркова А.Ф.* Формирование эмпирических понятий и вопросы диагностики умственного развития: Автореф. дисс. на соискание уч. степ. канд. психол. наук. – М., 1971. – 20 с.
116. *Гоголь Н.В.* Духовная проза. – М.: Рус. книга, 1992. – С.218-219.
117. *Голубева А.Н., Битинас Б.П.* Введение в диагностику воспитания. – М., 1989. – 159 с.
118. *Голубева А.Н.* Психологические особенности проявления настойчивости у детей дошкольного возраста. - Канд. дис. – М., 1955.
119. *Гончаров И.* Какой быть российской школе //Воспитание школьников. – 1993. - № 6 . – С. 8-12.
120. *Горанов К.* Художественный образ и его историческая жизнь. – М.: Искусство, 1970. – 519 с.
121. *Горбачёв В.Г.* Философия о человеке. Учебное пособие для гуманитарных специальностей. – Брянск: БГПУ, 1995. – 124 с.
122. *Горький М.* Сказка жизни: Письмо, посланное Третьему Международному конгрессу семейного воспитания в Брюсселе //М.Горький. О детской литературе. – 2-е изд. – М., 1958. – С.68-70.
123. *Гостев А.А.* Образная сфера человека. – М.: Ин-т психологии РАН, Всерос. Н-иссл. Центр традиционной народной медицины «ЭНИ-ОМ», 1992. – 194 с.
124. *Готт В.С., Нарский И.С.* Принцип восхождения от абстрактного к конкретному и его методологическая роль //Философские науки. – 1986. - № 2. – С.59-68.
125. *Градусова Л.В.* Педагогические особенности нравственного воспитания мальчиков-дошкольников в сюжетно-ролевых играх героической тематики. – Канд. дис. – М., 1990.
126. *Гризова И.А.* Художественное мышление и художественный образ: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. филос. Наук. – Л., 1970. – 16 с.
127. *Гришин Д.М.* Взаимодействие объективных и субъективных факторов в процессе нравственного воспитания школьников: Автореф. дис. на соиск. уч. степ. д-ра пед. наук. – М., 1979. – 38 с.
128. *Гришин Д.М.* Перспективы в воспитании учащихся //Проблема управления процессом формирования личности: Материалы второго симпозиума /Под ред. *А.В.Зосимовского* и *Л.И.Рувинского.* – М.: МГУ, 1972. – С.78-83.
129. *Гришин Д.М., Колдунов Я.И.* Руководство самовоспитанием школьников. – М.: Просвещение, 1979. – 176 с.
130. *Громов Е.С.* Художественное творчество.– М.: Политиздат, 1970. – 261 с.

131. *Грюнелиус Э.М.* Вальдорфский детский сад: Воспитание детей младшего возраста /Пер. с нем. *М.В.Тельской*. – М.: МПИ «Мир кн.», 1992. – 66 с.
132. Гуманизм и развитие личности: Сб. статей /Владимир. Гос. пед. ин-т. – Владимир, 1980.
133. Гуманизм на рубеже тысячелетий: идея, судьба, перспектива. – М.: «Гнозис», 1997. – 224 с.
134. Гуманизм: проблемы методологии и истории. – Владимир, 1977.
135. Гуманистическая воспитательная система: Вопросы теории /Под ред. Л.И.Новиковой, А.В.Мудрика. – Владимир, 1993.
136. Гуманистический идеал и социальная практика: Межвуз. сб. науч. тр. – Новосибирск. ун-т, 1989. – 168 с.
137. *Гурович Л.М.* Понимание образа литературного героя детьми старшего дошкольного возраста (6-7 лет): Автореф. дис.... канд. пед. наук. – Л., 1973. – 29 с.
138. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретико-экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
139. *Данилевский Н.Я.* Россия и Европа. – М.: Книга, 1991. – 573 с.
140. *Данилов М.А.* Педагогический процесс и его диалектика //Советская педагогика. – 1970. - № 7.
141. Детская картина мира. Программа обучения и воспитания детей 6-7 лет //Дошкольное воспитание. – 1994. - № 6. – С.27; № 8. – С.17.
142. *Демин М.В.* Игра как специфический вид человеческой деятельности //Философские науки. – 1983. - № 2. – С.54-61.
143. *Демков М.И.* О принципах науки воспитания. Пед. сборник, 1989.
144. *Дзарасов Р.Н.* Формирование основ потребности в труде у детей старшего дошкольного возраста как средство профилактики отклонений в поведении: Автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук.– Л., 1988. – 16 с.
145. Диалектическая концепция понятия /Ред. Шептулин. – Мн.: Наука и техника, 1982. – 352 с.
146. *Добринская Е.И.* Соотношение искусства и игры как эстетическая проблема. – Автореф. дисс. ... канд. филос. Наук. – Л., 1975. – 22 с.
147. *Добролюбов Н.А.* Избранные педагогические соч. – М.: Педагогика, 1986. – 346 с.
148. Достоевский Ф.М. ПСС. – т. 23. – Л., 1981. – С. 201.
149. *Дурандина Л.И.* Особенности суждений детей старшего дошкольного возраста о вежливом отношении к окружающим людям //Теория и методика дошкольного воспитания. – Горький: ГГПИ, 1976.
150. *Дьяченко О.М., Кириллова А.И.* О некоторых особенностях развития воображения у детей дошкольного возраста //Вопросы психологии. – 1980. - № 2. – С. 108-113.
151. *Ендовицкая Т.В.* О звуковысотной различительной чувствительности у детей дошкольного возраста //Развитие восприятия в раннем и дошкольном детстве. – М.: Просвещение, 1966.
152. *Ермаш Г.Л.* Художественный образ. – М.: Госмузпедин-т им. Гнесиных, 1965. – 43 с.
153. *Ершов П.М.* Потребности человека. – М.: Мысль, 1990. – 364 с.

154. *Желбанова Р.И., Самьяева Н.Ж.* Гуманистическая идея как основа современных педагогических технологий //Актуальные проблемы воспитания школьников. – Брянск: БГПИ им. И.Г.Петровского, 1994.– С.5-7.
155. *Железняк Л.Ф.* Проблема направленности личности в советской психологии //Вопросы психологии. – 1972. - № 5. – С.157-161.
156. *Жигульский К.* Праздник и культура: Праздники старые и новые. Размышления социолога. – М.: Прогресс, 1985. – 336 с.
157. *Жидкова Е.* Первые шаги в педагогике М. Монтессори //Дошкольное воспитание. – 1995. - № 8. – С.86-88.
158. *Жизневский Б.П.* Условия формирования социально-психологической готовности к совместной деятельности у дошкольников // Актуальные проблемы социальной психологии ч. III – Кострома: КГПИ им. Н.А. Некрасова, 1986. – С.102-103.
159. *Житский Е.* «Сказка о Мальчише-Кибальчише» в подготовительной к школе группе //Дошкольное воспитание. – 1974. - № 3. – С.18-21. – На укр. яз.
160. *Жуковская Р.И.* Игра и ее педагогическое значение. – М.: Педагогика, 1975. – 111 с.
161. *Жуковская Р.И.* Книга о детях как средство развития коллективной игры //Дошкольное воспитание. – 1971. - № 9. – С.27-34.
162. *Жураковский Г. Е.* Очерки по истории античной педагогики. –М.: АПН РСФСР, 1963. – 509 с.
163. *Загоровский П.Л.* Эмоции человека и их роль в воспитании детей. – М.: Учпедгиз, 1947.
164. Закон Российской Федерации об образовании //Дошкольное воспитание. – 1993. - № 1.
165. *Занков Л.В.* Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1990. – 424 с. – С.351-353.
166. *Запорожец А.В.* Избранные психологические труды: В 2-х т. Т.1. Психическое развитие ребенка. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.
167. *Запорожец А.В.* Проблемы психологических исследований дошкольного детства //О проблемах дошкольного воспитания. – М.: Просвещение, 1962. – С.58.
168. *Зверева М.В.* Сказка как эмоциональный стимул в нравственном воспитании младших школьников //Проблемы теории и методики коммунистического воспитания подрастающего поколения: Материалы III Межвузовской научной конф. /Отв. Ред.: *Ильин В.С.* – Ростов н/Д: Педин-т, 1968. – С.21-24.
169. *Зворыгина Е.В., Кудрявцева Е.А., Градусова Л.В.* Воспитание детей в игре. – М.: АПО, 1993. – 43 с.
170. *Зворыгина Е.В.* Комплексное руководство игрой с сюжетно-образными игрушками //Дошкольное воспитание. – 1982. - № 7.
171. *Зворыгина Е.В.* Первые сюжетно-ролевые игры малышей: Пособие для воспитателя детского сада. – М.: Просвещение, 1988. – 96 с.
172. *Земцова Т.В.* Умственное воспитание старших дошкольников в процессе ознакомления с явлениями неживой природы: Автореф. дис....канд. пед. наук. – М., 1982. – 17 с.
173. *Змановский Ю.Ф.* Психологические ресурсы шестилетнего ребенка //Формирование школьной зрелости ребенка. – Таллинн, 1982.

174. *Золин П.М.* Педагогические символы и реальность //Советская педагогика. – 1990. - № 6. – С.49-53.
175. *Зосимовский А.В.* Нравственное воспитание и учитель в условиях социальных перемен //Педагогика. – 1998. - № 7. – С.74-77.
176. *Зосимовский А.В.* Формирование общественной направленности личности в школьном возрасте. – М.: МГУ, 1982. – 198 с.
177. *Ибрагимова Р.Н.* Первые зачатки чувства долга у детей дошкольного возраста. - Канд. дис. – М., 1952.
178. *Иванов И.П.* Методические рекомендации по комплексной организации воспитательной работы. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1983. – 45 с.
179. *Иванов И.П.* Энциклопедия коллективных творческих дел. – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.
180. *Игнаткина Л.С.* Формирование у дошкольников представлений о росте и развитии животных: Автореф. дис....канд. пед. наук. – М., 1988. – 18 с.
181. Игра дошкольника /Л.А. Абрамян, Т.В. Антонова, Л.В. Артемова и др.; /Под ред. *С.Л. Новоселовой.* – М.: Просвещение, 1989. – 286 с.
182. Из истории русской гуманистической мысли: Хрестоматия для учащихся старших классов /Сост. *А.Ф.Мальшевский* и др.; Общ. Ред. *А.Ф.Мальшевского*; Науч. ред. *А.И.Ракитова.* – М.: Просвещение, 1993. – 288 с.
183. *Ильенков Э.В.* Диалектическая логика: Очерки истории и теории. – 2-е изд., доп. – М.: Политиздат, 1984. – 320 с.
184. *Ильин И.А.* Собрание сочинений: В 10 т. – Т.1, 1993. – С.66.
185. *Ильин И.А.* Творческая идея нашего будущего. – Новосибирск, 1991. – С.9.
186. *Истомина Э.М.* Развитие произвольного запоминания у дошкольников. – М., 1978. – 62 с.
187. *Кабуш Б.Т.* Пионерские символы и ритуалы в воспитании подростков. – М.: Нар. асвета, 1979. – 143 с.
188. Как организовать коллектив дошкольников /*Хондзе М., Сисидо Т., Исикава М., и др.*: Пер. с япон. – М.: Педагогика, 1991. – 152 с.
189. *Каневская М.Е.* Направленность личности детей младшего школьного возраста – проблема и метод изучения //Проблемы психодиагностики обучения и развития школьников: Сб. науч. тр. – М.: АПН СССР, 1985. – С.130-139.
190. *Кант И.* Соч. в 6 т. – Т. 6. – М., 1966. – С.60.
191. *Кантерев П.Ф.* Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
192. *Каразану В.М.* Формирование первоначальных географических представлений у детей старшего дошкольного возраста: Автореф. дис....канд. пед. наук. – М., 1983. – 17 с.
193. *Караковский В.А.* Система воспитательной работы с ученическим коллективом средней школы //Вопросы воспитания: системный подход. – М.: Прогресс, 1981. – 136 с.
194. *Караковский В.А.* Стать человеком. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса. – М., 1993. – 77 с.

195. *Карецкая Л.Н.* Социально-историческая природа гуманизма. – Павлодар, 1991.
196. *Киселёва Г.М.* Трудовые поручения и их роль в воспитании положительного отношения к труду у детей старшего дошкольного возраста. Канд. дисс. – М., 1984.
197. *Кичатинов Л.П.* Динамика духовных и социальных потребностей развивающейся личности. – М., 1983. – 61 с. – Деп. В ИНИОН АПН СССР Общей педагогики СССР 21. 11.83, № 71-83.
198. *Киященко Н.И.* Искусство – важное средство эстетического воздействия на человека //Роль духовной культуры и искусства в формировании мировоззрения личности: Сборник /Сост. А.С.Мигунов. – М.: Знание, 1986. – С.47-58.
199. *Кларин М.В.* Педагогическая технология в учебном процессе (Анализ зарубежного опыта). – М.: Знание, 1989. – 75 с.
200. *Кнебель М.О.* О действенном анализе пьесы и роли. – М.: Искусство, 1961. – 130 с.
201. *Князева Л.П.* Нравственное воспитание детей старшего дошкольного возраста. – Пермь, 1974. – 118 с.
202. *Князева О.Л., Маханева М.Д.* Приобщение детей к истокам русской народной культуры. – СПб.: Акцидент, 1997. – 157 с.
203. *Ковалёв А.Г.* Психическое развитие и жизненная среда //Вопросы психологии. – 1993. - № 1. – С.13.
204. *Ковалёв А.Г.* О стадиях подражательной деятельности ребенка //Вопросы психологии личности: Сб. Статей /Ред. Н.И.Игнатъев. – М., 1960. – С.146-159.
205. *Карнеги Д.:* Сочинения: Пер. с англ. /Пер. Семенов Ю.В.; Общ. Ред. И предисл. Ю.П.Зинченко и Ю.М.Жукова. – Новосибирск: Наука. Сибирское отд., 1990. – 259 с.
206. *Козлов И.Ф.* Педагогический опыт А.С.Макаренко. – М.: Просвещение, 1987. – 158 с.
207. *Козлова С.А.* Нравственное воспитание дошкольников в процессе ознакомления с окружающим миром: (Педагогическая наука – реформе школы). – М.: Педагогика, 1988. – 104 с.
208. *Колесникова И.А.* Теоретико-методологические основы современного процесса воспитания: Учеб. Пособие к спецкурсу. - Л.: ЛГПИ, 1988. – 82 с.
209. *Коломенский Я.Л.* Психология детского коллектива. – Мн.: Народная асвета, 1984. – 239 с.
210. *Коломенский Я.Л., Панько Е.А.* Учителю о психологии детей шестилетнего возраста: Кн. Для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 190 с.
211. *Кольцова М.М.* Развитие сигнальных систем действительности у детей. – Л.: Наука, 1980. – 164 с.
212. *Кольцова М.М.* Сравнительная роль различных анализаторов в развитии обобщающего действия слов у ребенка //Вопросы психологии. – 1956. - № 4.
213. *Кольцова М.М.* Физиологические подходы к проблеме повышения умственной деятельности //Дошкольное воспитание. – 1973. - №4. – С.67-71.
214. *Коменский Я.А.* Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1982. – 576 с.

215. *Коменский Я.А.* Мир чувственных вещей в картинках. – М.: Учпедгиз, 1957. – 351 с.
216. *Комлев Н.Г.* Язык как средство воспитания //Вопросы психологии. – 1987. - № 1. – С.103-111.
217. *Кон И.С.* В поисках себя: Личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
218. *Кон И.С.* Психология доброго поступка //Этическая мысль: Науч. публицистич. чтения. – М.: Политиздат, 1988. – С.46-60.
219. Конвенция о правах ребенка //Права ребенка: Основные международные документы. – М., 1992.
220. Конвенция о правах ребенка и реальности детства в России. – М.: Информпечать, 1993. – 69 с.
221. *Кондратович И.А., Смирнова Е.С.* Проявления некоторых особенностей социального поведения у детей раннего и дошкольного возраста. – Новые исследования в психологии. – 1972. - № 2 (6). – С.75.
222. *Кондратьева Н.Н.* Формирование системы знаний о живом организме у детей старшего дошкольного возраста: Автореф. дис.... канд. пед. наук. – Л., 1986. – 23 с.
223. *Кониная М.М.* Роль художественной литературы в нравственном и эстетическом воспитании детей дошкольного возраста //Вопросы нравственного и эстетического воспитания детей дошкольного возраста/Уч. зап. – М.: МГПИ, 1963. – Т. 196. – С.215-253.
224. *Конникова Т.Е.* Основы нравственного воспитания //Нравственное воспитание дошкольников /Сост. Г.Н. Эйсмонт-Швыдкакая. – М.: Просвещение, 1970. – С.4-13.
225. Концепция дошкольного воспитания /проект/: Госкомитет по народному образованию. Временный научно-исследовательский коллектив «Школа», лаборатория перспектив дошкольного воспитания НИИ ДВ АПН СССР. /Под ред. В.А Петровского //Дошкольное воспитание. – 1989. - № 5. – С. 1—23.
226. *Копнин П.В.* Диалектика, логика, наука. – М.: Наука, 1973. – 463 с.
227. *Корелин М.С.* Очерки итальянского возрождения. – М.: тип. А.П.Поплавского, 1910. – 360 с.
228. *Корнетов Г.Б.* Гуманистическое образование: традиции и перспективы. – М., 1993.
229. *Корнилова О.В.* Противоречия характера положительных героев народного эпоса (на материале былин об Илье-Муромце) //Педагогика ненасилия: реалии и перспективы: Тез. докладов шестой конференции (Магнитогорск). – М.: МГПИ, 1993. – С.10-12.
230. *Короленко У.П., Фролов Г.В.* Чудо воображения (Воображение в норме и патологии). – Новосибирск: «Наука» Сибирское отделение, 1975. – 208 с.
231. *Королёва И.В.* Роль игры в формировании положительного отношения к труду у детей старшего дошкольного возраста //Психологические вопросы игры и обучения в дошкольном возрасте. – М.: АПН РСФСР, 1957. – 148 с.
232. *Королькова Е.С.* Научное знание – основа гуманистического воспитания //Советская педагогика. – 1991. - № 10. – С. 30-35.
233. *Корсунская Б.Д.* «Не говори ребенку: ты плохой» //Человек. – 1997. - № 1. – С. 116-129.

234. *Корчак Я.* Как любить детей. Пер с польск. К.З. Сенкевич. – М.: Знание, 1973. – 96 с.
235. *Кочетов А.И.* Как заниматься самовоспитанием. – 3-е изд. доп. И перераб. – Минск: Вышэйш. шк., 1991. – 286 с.
236. *Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е.* Шестилетний ребенок: Психологическая готовность к школе. – М.: Знание, 1987. – 80 с.
237. *Красовицкий М.Ю.* Педагогика А.С. Макаренко: какой она видится в конце XX столетия? //Педагогика. – 1995. - № 1. – С.61-68.
238. Краткий психологический словарь /Сост. Л.В.Карпенко; Под общ. Ред. *А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского.* – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
239. *Кривко-Апинян Т.А.* Мир игры. – М.: Эйдос, 1992. – 160 с.
240. *Кричевский Р.Л.* Особенности взаимоотношений старших дошкольников в зависимости от мотивов их совместной деятельности //Новые исследования в психологии. – М.: Педагогика, 1974. - № 1 (9). – С.25-27.
241. *Крупская Н.К.* Педагогические сочинения: В 6-ти т. /Под ред. *А.М.Арсеньева, Н.К.Гончарова, П.В. Руднева.* – М.: Педагогика, 1980.
242. *Крутова О.Н.* Нравственное воспитание: поиски новых подходов /По материалам круглого стола. – М.: Знание, 1989. – 64 с.
243. *Кубасова О.В.* О духовном воспитании младших школьников на материале детской литературы //Нач. шк. – 1993. - № 10.
244. *Кудина Г.Н., Мелик-Пашаева А.Л., Новлянская З.Н.* Как развивать художественное восприятие у школьников. – М.: Знание, 1988. – 80 с.
245. *Кудрявцев В.Т.* Умственное развитие ребенка как один из источников диалектики: Автореф. дис.... канд. пед. наук. – М., 1987. – 17 с.
246. *Кумарин В.В.* Как разрубить гордиев узел? //Народное образование. – 1995. - № 5. – С. 25-28.
247. *Курбанян О.А.* Некоторые особенности понимания героев художественных произведений младшими школьниками //Обучение и развитие младших школьников: Материалы респ. симпозиума /Ред. *Г.С.Костюк.* – Киев, 1970. – 407 с.
248. *Кутьев В.О.* Методология педагогики: какая она сегодня//Советская педагогика. – 1990. - № 6. – С.65-70.
249. *Лазурский А.Ф.* Классификация личности. – М.-П., 1923. – 212 с.
250. *Лазурский А.Ф.* Психология общая и экспериментальная для народных учителей. – Л.: Госиздат, 1925. – 290 с. – С.84-85.
251. *Левидов А.М.* Автор-образ-читатель /Предис. В.Н. Мясищев, В.Г.Иванова, И.И.Тихомирова. – 2-е изд. – Л.: ЛГУ, 1989. – 350 с.
252. *Левидов А.М.* Литература и действительность. – Л.: Сов. писатель, Ленингр. отд-ние, 1987. – 432 с.
253. *Лейтес Н.С.* Умственные способности и возраст. – М.: Педагогика, 1971. – 277 с.
254. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т.1. – М.: Педагогика, 1983. – 392 с.
255. *Лесгафт П.Ф.* Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1988. – 398 с.
256. *Лесков Н.С.* Сочинения: В 3 т./Вступ. Ст., сост. и коммент. В.А.Туманова. – М.: Худож. лит., 1988.

257. *Леушина А.М.*, ред. Дошкольная педагогика: Сб. ст. – Л.: ЛГПИ, 1970. – 286 с.
258. *Лисина М.И.* Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
259. *Лисина М.И., Силвестру А.И.* Психология самопознания у дошкольников. – Кишинев: Шниитца, 1983.
260. *Лисина М.М., Галигузова Л.Н., Царегородцева Л.М.* Развитие общения со сверстниками //Дошкольное воспитание. – 1985. - № 3.
261. *Лисина М.И., Шеръязданова Х.Т.* Специфика восприятия и общения у дошкольников. – Алма-Ата: Мектеп, 1989. – 76 с.
262. Литература и фантазия /Сост. *Стрельцова Л.Е.* – М.: Просвещение, 1992. – 255 с.
263. Литературный энциклопедический словарь. – М.: «Советская энциклопедия», 1989 /Под общ. Ред. *В.М.Кожевникова* и *П.А.Николаева.* – 752 с. – С.252-256.
264. *Лихачёв Д.С.* Письма о добром и прекрасном /Сост. и общая ред. *Г.А.Дубровской.* – Изд. 3-е. – М.: Дет. лит., 1989. – 238 с.
265. *Лихачёв Д.С.* «Слово о полку Игореве» – героический пролог русской литературы. – Л.: «Худ. лит-ра», Ленингр. отд-е, 1967. – 116 с.
266. *Логинова В.И.* Формирование системности знаний у детей дошкольного возраста: Автореф. дис.... доктора пед. наук. – Л., 1984. – 36 с.
267. *Ломов Б.Ф., Сурков Е.Н.* Антиципация в структуре деятельности. – М.: Наука, 1980. – 279 с.
268. *Лосев А.Ф.* Эстетика Возрождения. – М.: Мысль, 1978.- С.623, 362, 363.
269. *Лукин И.С.* О роли игры в формировании личности младшего школьника /Вопросы психологии личности: Сб. статей /Под ред. *Е.И.Игнатъева.* – М.: Учпедгиз, 1960. – С. 168-180.
270. *Луначарский А.В.* Не-периодическое издание, посвященное воспитанию посредством игры. – 1918. - № 1. – С.8.
271. *Луначарский А.В.* Избранные статьи по эстетике. – М.: Искусство, 1975. – С.55, 93, 108.
272. *Луначарский А.В.* О воспитании и образовании. – М.: Педагогика, 1976. – 634 с.
273. *Лурия А.Р.* Стадии культурного развития ребенка // *Л.С.Выготский, А.Р.Лурия* Этюды по истории поведения. – М.: «Педагогика-Пресс», 1993. – 224 с. – С.197-204.
274. *Лурия А.Р.* Язык и сознание. – М.: МГУ, 1979. – 319 с.
275. *Лутовинов В.И., Полешаев Е.Г.* Идеология воспитания российской молодежи //Педагогика. – 1998. - № 5. – С.46-52.
276. *Лутовинов В.И.* Патриотическое воспитание подрастающего поколения новой России //Педагогика. – 1997. - № 3 . – С.52-56.
277. *Лушников И.Д.* Формирование научных понятий у школьников с учетом их жизненного познавательного опыта. – Свердловск: СГПИ, 1976. – 69 с.
278. *Люблинская А.А.* Воспитателю о развитии ребенка. – М.: Просвещение, 1972. – 256 с.
279. *Мазаев А.И.* Праздник как социально-художественное явление (Опыт историко-теоретического исследования). – М.: Наука, 1978. – 391 с.

280. *Макаренко А.С.* Педагогические сочинения: В 8 т. Сост. и авт. коммент.: *Л.Ю.Гордин, А.А.Фролов.* – М.: Педагогика, 1983 – 1989.
281. *Макаренко С.Е.* Общественные поручения как средство воспитания младших школьников. – Брянск, 1989. – 12 с.
282. *Македонска С.К.* Роль детской познавательной художественной литературы в умственном воспитании детей старшего дошкольного возраста: Автореф. дис.... канд. пед. наук. – М., 1961.
283. *Малинин В.И.* Макаренко и сталинизм: правомерно ли сопоставление? //Педагогика. – 1993. - № 3 . – С.70.
284. *Малиновская Н.М., Перерва Г.Ф.* Приоритетные общечеловеческие ценности. – М.: Знание, 1998. – 46 с.
285. *Мамаджанов В.* Возрастные особенности формирования представлений о положительных и отрицательных героях у детей: Автореф. дис....канд. пед. наук. – Ташкент, 1970. – 20 с.
286. *Маневцова Л.М.* Формирование познавательных интересов у старших дошкольников в процессе организации элементарной поисковой деятельности: Автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук. – Л., 1975. – 17 с.
287. *Мануйленко Э.В.* Развитие произвольного поведения у детей дошкольного возраста //Вопросы детской психологии. Дошкольный возраст /Отв. Ред. А.Н.Леонтьев. – 1948. – Вып. 14. – С.89-123. - /Тр. ин-та психологии, Известия АПН РСФСР/.
288. *Маркова Т.А.* Творческие игры дошкольников по сюжетам детских книг советских писателей: Автореф. дис....канд. пед. наук. – М., 1950. – 16 с.
289. *Маркс К., Энгельс Ф.* Об искусстве: В 2-х т. – М.: «Искусство», 1957. – 631 с.; 758 с.
290. *Маркс К., Энгельс Ф.* Сочинения. – Т. 46. – Ч. 1. - М.: Госполитиздат. – 1968. – 559 с. – С.37-38.
291. *Маслова Н.Ф.* Проблема времени в педагогическом процессе. – Дис. д-ра пед. наук. – Л., 1986. – 400 с.
292. *Маслова Н.Ф.* Пути рационального использования времени в учебно-воспитательном процессе: учеб. пос. к спецкурсу. – Курск: КГПИ, 1987. – 80 с.
293. *Маслова Н.Ф.* Теория и практика рационального использования времени в учебно-воспитательном процессе. – Курск: КГПИ, 1987. – 80 с.
294. *Мелик-Пашаев А.А.* Проблемы эстетического воспитания и педагогики творчества //Человек в зеркале культуры и образования. – М.: Философское общество СССР, Московское отделение, 1989. – С.121-135.
295. *Менджерцкая Д.В. и др.* Воспитание детей в игре. – М.: Просвещение, 1983. – 192 с.
296. *Мерлин В.С.* Личность как предмет психологического исследования: Учебное пособие к спецкурсу «Основы психологии личности». Пермь: ПГПИ, 1988. – 80 с.
297. *Мерлин В.С.* Очерк психологии личности. – Пермь: Пермское кн. изд-во, 1959. – 290 с.

298. *Мигунов А.С.* Эстетические проблемы комплексного анализа художественного образа: Автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. филос. Наук. – М., 1976. – 23 с.
299. *Минская Г.И.* Переход от наглядно-действенного к рассуждающему мышлению у детей дошкольного возраста. – М., 1954. – 15 с.
300. Мир божий Книжка 1. Земля, воздух и вода. Для уч-ся в нач. шк. Составил *А.Я. Герд.* – СПб.: Тип. В.Демакова, Новый пер. д.; 7, 1883. – 102 с.
301. Мир вокруг нас, и мы в этом мире: Хрестоматия по гуманистическому воспитанию старших дошкольников. /Сост. *Г.Г. Сергеечева, Л.П. Свиридова.* – Брянск: Грани, 1995. – 158 с.
302. Мир детства. Дошкольник //Сост. *Л.Е.Журова, Г.С.Комарова;* Ред. *А.Г.Хрипкова;* Отв. Ред. *А.В.Запорожец.* – М.: Педагогика, 1979. – 416 с.
303. Мир детства. Младший школьник /Под ред. *А.Г.Хрипковой.* – М.: Педагогика, 1988. – 272 с.
304. *Миронов Н.* Моральное чувство: его формирование с помощью художественной литературы //Дошкольное воспитание. – 1993. - № 10. – С.41.
305. *Миттельштрасс Ю.* Много ли просвещения нужно человеку? //Человек. – 1995. - № 6. – С. 72-77.
306. *Михайленко Н., Короткова Н.* Дошкольное образование: ориентиры и требования к обновлению содержания //Дошкольное воспитание. – 1992. - № 506. – С. 17.
307. *Михайленко Н., Пантина Н.* Значение сюжетно-ролевой игры для развития детей: Старший дошкольный возраст //Дошкольное воспитание. – 1980. - № 9. – С. 40-42.
308. *Мишарина Л.А.* Формирование первоначальных знаний о труде взрослых у детей младшего дошкольного возраста: Автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук. – Л., 1978. – 20 с.
309. *Моисеев Н.Н.* Пути к созиданию. – М.: Республика, 1992. – 254 с.
310. *Молдавская Н.Д.* Литературное развитие школьников в процессе обучения. – М.: Педагогика, 1976. – 224 с.
311. *Моложавый С.С., Шимкевич Е.А.* Проблемы трудовой школы в марксистском освещении. – 4-е изд. – М.: Работник просвещения, 1925. – С.75-87; 138 с.
312. *Монтессори М.* Метод научной педагогики в применении к воспитанию детей в Доме ребенка. – М.: Задруга, 1920. – 209 с.
313. *Монтессори М.* Руководство к моему методу. Пер. *Р.Ландсберг.* – М.: тип. Лит. т-ва И.Н.Кушнеров, 1916. – 64 с.
314. *Мудрик А.В.* Личность школьника и ее воспитание в коллективе. – М.: Знание, 1983. – 95 с.
315. *Мухина В.С.* Возрастная психология. – М.: Издат. центр «Академия», 1997. – 432 с.
316. *Мясищев В.Н.* Проблема личности и советская психология //Материалы университетской психологической конференции. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1949. – С.25-35.

317. *Мясищев В.Н.* Психология отношений: избр. психол. труды. – Под ред. *А.А.Бодалева.* – М.: «Ин-т практической психологии», Воронеж, 1995. – 356 с.
318. *Мясищев В.Н.* Социальная психология и психология отношений //Проблемы общественной психологии //Под ред. *В.Н. Колбановского* и *Б.Ф. Поршнева.* – М.: Мысль, 1965. – С.274-285.
319. *Надежина Р.Г.* Роли в сюжете игры и их значение для развития ребенка //Новые исследования в педагогических науках XIII в. – М.: Просвещение, 1969. – С.72-78.
320. Народное образование в СССР: Сб. документов 1917- 1973. – М., 1974. – С.142.
321. Национальные ценности образования: история и современность //Под ред. *З.И.Равкина.* – М.: ИТП и О РАО, 1996. – 295 с.
322. Национальные ценностные приоритеты сферы образования и воспитания //Под ред. *Э.И.Равкина.* – М.: ИТП и О РАО, 1997. – 411 с.
323. *Неверович Я.З.* Мотивы трудовой деятельности ребенка дошкольного возраста //Известия АПН РСФСР, вып. 64, 1955.
324. *Неверович Я.З.* Психологический анализ процесса формирования трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста //Известия АПН РСФСР, вып. 64, 1955.
325. *Неклюдов С.Ю.* Время и пространство в бытине //Славянский фольклор. – М.: «Наука», 1972. – С.18-45.
326. *Нечаева В.Г. и др.* Воспитание дошкольника в труде. – М.: Просвещение, 1983. – 209 с.
327. *Нигматов Э.Г.* Принцип гуманизма и его развитие в истории советской школы (1946-1989 г.г.): Казань, 1990.
328. *Никандров Н.Д.* На пути к гуманной педагогике //Советская педагогика. – 1990. - № 9 . – С.41-47.
329. *Никандров Н.Д.* Российское образование на фоне экономики, социальной политики, культуры //Магистр. – 1995. - № 6.
330. *Никифорова О.Н.* Психология восприятия художественной литературы. – М.: Книга, 1972. – 150 с.
331. *Николаева Н.И.* Гуманистическая школа Витторино да Фелтре //Гуманистическая мысль, школа и педагогика эпохи позднего средневековья и начала нового времени (Исследования и материалы). Сб. науч. тр. – М.: АПН ССР, 1990. – С.48-58.
332. *Николаева С.Н.* Общение с природой начинается с детства. Пермь: Всероссийское об-во охр. природы; Пермский областной совет, 1992. – 216 с.
333. *Новоселова С.Л.* О новой классификации детских игр //Дошкольное воспитание. – 1997. - № 3. – С.84-87.
334. Нравственно-трудовое воспитание детей в детском саду/ Под ред. *Р.С.Буре.* – М.: Просвещение, 1987. – 222 с.
335. О возвышенном (анонимный трактат) Перевод (с греч.), статьи и примечания *Н.А.Чистяковой.* – М.: «Ландомир», «Наука», 1994. – 147 с. – С.14-15.

336. О проблемах дошкольного воспитания (Материалы совещания-семинара по дошкольному воспитанию). – М.: Госучпедгиз, 1962. – 188 с.
337. О соотношении обучения и воспитания: Для обсуждения на Ученом совете НИИ ОП АПН СССР/АПН СССР НИИ общей педагогики.– М.: Б.и.,1988.–10 с.
338. *Обухова Л.Ф.* Два пути формирования простой системы научных понятий //Управляемое формирование психических процессов /Под ред. *П.Я. Гальперина.* – М.: МГУ, 1977. – 198 с.
339. *Обухова Л.Ф.* Этапы развития детского мышления (формирование элементов научного мышления у ребенка). – М.: МГУ, 1972. – 150 с.
340. *Обухова Л.П., Шаповаленко И.В.* Формы и функции подражания в дошкольном возрасте. – М.: МГУ, 1994. – 111 с.
341. *Одоевский В.Ф.* Избранные педагогические сочинения. – М.: Госучпедгиз, 1955. – С.79-119.
342. Основные положения педагогической работы в дошкольных учреждениях. Материалы редакционно проработаны Комиссией в составе: *Н.К.Крупской, Е.Т.Рудневой, М.В.Крупениной, В.Н.Шульгина и Р.И.Прущицкой.* – М.: Изд-во Опытная мастерская педагогического театра Главсоцвоса Н.К.П.,1924. – 30с.
343. Основы современной цивилизации, ч. IV Человек и общество. – М.: АО «Бюро Денди», 1992. – 255 с.
344. Особенности психического развития детей 6 -7 –летнего возраста /Под ред. *Д.Б.Эльконина, А.Л.Венгера:* Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1986.
345. *Острогорский А.Н.* Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1985. – 352 с.
346. *Оуэн Р.* Образование человеческого характера. Пер. с англ. – Пб., 1865 –187 с.
347. *Павленчик В.А.* Формирование положительных взаимоотношений детей 6-го года жизни в совместной трудовой деятельности: Автореф. дис....канд. пед. наук. – К., 1982. – 18 с.
348. *Павлов И.П.* Полное собрание трудов. – Т. III. – М.-Л., 1949. – 603 с.
349. *Павлова Л.* О познавательном развитии детей двух-трех лет //Дошкольное воспитание. – 1996. - № 3. – С.83-95.
350. *Палагина Н.* Третий год жизни: развитие игры //Дошкольное воспитание. – 1990. - № 3.
351. *Панасенко Г.И.* Роль знаний об общественных явлениях в формировании положительного отношения к окружающему у детей 5-7 лет. – Л., Канд. дис., 1972.
352. *Пантелеева Е.М.* Сказка как средство понимания детьми старшего дошкольного возраста национального и интернационального //Обновление дошкольного образования. – Сыктывкар, 1995. – С.16-22.
353. *Пантина Н.С.* Становление интеллекта в дошкольном детстве. – М.: Российская политическая энциклопедия, 1996. – 272 с.
354. *Панфилова Т.В.* О содержании понятия «гуманизм» //Философские науки. – 1990. - № 9. – С.112-117.
355. *Паперный Э.С.* О художественном образе. – М.: Госполитиздат, 1961. – 72 с.

356. *Парамонова Л.А.* Общественное дошкольное воспитание: современные тенденции развития и права ребенка //Дошкольное воспитание. – 1997. - № 6. – С.76-82.
357. *Паришуква И.Л.* Мир детства – мир игры //Как обновить педагогический процесс в дошкольном образовательном учреждении. – СПб.: СПбГУ пед. мастерства, 1996. – С.18-24.
358. *Паустовский К.Г.* Золотая роза: Психология творчества. – М.: Педагогика, 1991. – 224 с. – С.29.
359. Педагогика /Под ред. *П.И.Пидкасистого*. – М.: Российское педагогическое агентство, 1995. – 637 с.
360. Педагогика, основанная на познании человека: семь лекций, прочитанных в Тории (Англия), рус. пер. – М., 1996.
361. Педагогика школы /Под ред. *Г.И.Щукиной*. – М.: Просвещение, 1977. – 384 с. – С.93-94.
362. Педагогическое наследие русского зарубежья. – М.: Просвещение, 1993. – 286 с.
363. *Песталоцци И.Г.* Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1981. – 334 с.
364. *Печчеи Аурелио* Человеческие качества. – М.: Прогресс, 1985. – 311 с.
365. *Пиаже Жан* Избр. психол. труды. – М.: Просвещение, 1969. – 659 с.
366. *Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С.* Технология игры в обучении и развитии. – М.: РПА, 1996. – 268 с.
367. *Пименова Л.В.* Формирование социальной ориентации у детей младшего дошкольного возраста в условиях игры. – Кандидатская диссертация. – М., 1988.
368. *Пинский А.* Вальдорфская школа в России //Мир образования. – 1996. - № 9.
369. *Пирогов Н.И.* Избр. пед. соч. (Быть и казаться). – М.: Педагогика, 1998. – С.91-98.
370. *Платон* Соч. в 3-х т. – Т.3. – М.: Мысль, 1972. – 283 с.
371. *Поддъяков Н.Н.* Мышление дошкольника. – М.: Педагогика, 1977. – 272 с.
372. *Поддъяков Н.Н.* Развитие ребенка-дошкольника //Педагогика, 1996. - № 5. – С. 15-19.
373. Положение детей в России. 1992 год (социальный портрет). – М.: Дом, 1993. Свободное время: «за» или «против» детства. – 81 с.
374. *Пономаренко Т.* Положительная предвосхищающая оценка как одно из средств нравственного воспитания младших дошкольников //Дошкольное воспитание. – 1996. - № 3. – С. 15-19.
375. *Попов А.* Неожитая страна детских игр //Народное образование. – 1995. - № 5. – С. 29-33.
376. *Порембская Л.А.* Бытовой труд как средство воспитания самостоятельности детей дошкольного возраста: Автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук. – Л., 1953.
377. Праздник как явление художественной культуры /Сост. Т.А. Куликова. – БГПУ, 1994. – 40 с.
378. *Преображенский В.С.* Бой-скауты. Практич. воспитание в Англии по системе Баден-Поуелля. – М.: печатня А.И. Снегиревой, 1915. – 232 с.

379. *Привалова З.В.* Сказка А.П.Гайдара «О военной тайне, о Мальчише-Кибальчише и его твердом слове». – Уссурийск: УГУПИ, 1961. – 21 с.
380. *Приходько Ю.А.* Совместная деятельность как фактор становления взаимоотношений детей //Актуальные проблемы социальной психологии Ч. III - Кострома, 1986. – С. 137-138.
381. Проблемы гуманизации воспитательно-образовательного процесса в детском саду. – Пермь: ПГПИ, 1993. – 205 с.
382. *Просецкий В.А.* Психология подражания. - Докт. дисс. – Орел, 1973.
383. Психологические основы формирования личности в педагогическом процессе /Под ред. А. *Коссаковски* и др.; Пер. с нем. – М.: Педагогика, 1981. – 224 с.
384. Психологический словарь /Под ред. *В.В.Давыдова, А.В.Запорожца, Б.Ф.Ломова и др.*; НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.
385. Психология и педагогика игры дошкольника: Материалы симпозиума /Под ред. *А.В.Запорожца* и *А.П.Усовой*. – М.: Просвещение, 1966. – 350 с.
386. Психология развивающейся личности /Под ред. *А.В. Петровского*. – М.: Педагогика, 1987. – 240 с.
387. *Путилов Б.Н.* Об эпическом подтексте (На материале былин и юнацких песен) //Славянский фольклор. – М.: Наука, 1972. – С. 4-17.
388. Развитие общения у дошкольников /Под ред. *А.В.Запорожца, М.И.Лисиной*. – М.: Педагогика, 1974. – 288 с.
389. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: Психологические исследования /Под ред. *А.В.Запорожца, Я.З. Неверович*; НИИ дошк. восп. АПН СССР. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.
390. *Разумный В.А.* Художественный образ: Стенограмма публичной лекции, прочитанной в центральной лектории Общества в Москве. – М.: Знание, 1955. – 30 с. - /Серия УІ, № 21/.
391. *Расчетина С.А.* Взаимосвязь целей и методов воспитания в воспитательном процессе. – Докт. дисс. – Л., 1988.
392. *Рачков П.А.* Слово об общественном идеале, его понятие и ценности //Вестник Московского университета. Сер. 7, философия. – 1995. - № 2. – С. 19 -36.
393. *Репина Т., Гостюхина О* самостоятельных игровых объединениях //Дошкольное воспитание. – 1984. - № 2. – С. 43-46.
394. *Репина Т. А.* От трех до пяти. – М.: Знание, 1965. – 95 с.
395. *Родари Джанни.* Грамматика фантазии: Введение в искусство придумывания историй. – М.: Прогресс, 1978. – 206 с.
396. *Романовская Э.И.* Чтение и развитие младших школьников: Приобщение детей к художественной литературе как к искусству. – М.: Педагогика, 1982. – 588 с.
397. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1989. – 588 с.
398. *Рубцов В.В., Юдин Б.Г.* Новые ориентиры гуманитарного образования //Человек. – 1995. - № 2. – С. 135-142; № 3. – С. 82-96; № 4. – С.93-104.
399. *Русская А.Г.* Отношение детей дошкольного возраста к разным вариантам общения с взрослыми //Развитие общения у дошкольников.

- Характеристика основных форм общения со взрослыми у детей от рождения до семи лет /Ред.: *А.В.Запорожец* и *М.И.Лисина*. – М.: Педагогика, 1974. – С. 179-202.
400. *Руссо Ж.-Ж.* Педагогические сочинения: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1981.
401. *Руткевич М.Н., Аверин А.Н.* Эмпирическое и теоретическое в социальном познании: анализ категорий //Философские науки. – 1980. - № 2. – С. 13-22.
402. *Рывкина И.Е.* Как воспринимают дошкольники нравственные мотивы поступков героев художественных произведений //Психологические вопросы игры и обучения в дошкольном возрасте /Ред. Д.Б.Эльконин. – М.: АПН СССР, 1957. – С. 106-113.
403. *Сакулина Н.П.* Рисование в дошкольном детстве: Автореф. дис. на соиск. уч. степ. д-ра пед. наук. – М., 1967. – 38 с.
404. *Саморукова П.Г.* Игры детей. – Л.: ЛГПИ им. А.И.Герцена, 1973. – 90 с.
405. *Саморукова П.Г.* Систематизация знаний детей о природе //Дошкольное воспитание. – 1973. - № 4. – С. 76-81.
406. *Семенникова Л.И.* Россия в мировом сообществе цивилизаций. – М.: Курсив, 1995. – 608 с.
407. *Сергеичева Г.Г.* Игра как форма организации воспитательной работы в подготовительном (первом) классе во внеучебное время. – Могилев: МГПИ им. А.А.Кулешова, 1985. – 31 с.
408. *Сергеичева Г.Г.* Литературно-ролевая игра как средство развития общественной направленности личности //А.С.Макаренко: наследие и современные преобразования в педагогической теории и практике. – Н.Новгород: НГПИ им. А.М.Горького, 1992. – С. 132-133.
409. *Сергеичева Г.Г.* Формирование общественной направленности у шестилетних первоклассников. – Канд. дис. – М., 1992.
410. *Сергеичева Г.Г.* Формирование гуманистической направленности дошкольников. – Брянск: «Грани», 1993. – 158 с.
411. *Сеченов И.М.* Избранные произведения. – Т. 1. – М.-Л., 1952. – 771 с.
412. *Сеченов И.М.* Психология поведения: избранные психол. труды. – М.-Воронеж, 1995. – 335 с.
413. *Селли Д.* Очерки по психологии детства: Пер. с англ. А. Громбаха /Гл. Основные элементы нравственности. Гл. Воображение и сказочная страна. – М.: К.И. Тихомиров, 1901. – 456 с.
414. *Селли Д.* Основные начала психологии и ее применения к воспитанию: Пер. с англ. – Спб.: Тип. В.В.Комарова, 1887. – 359 с.
415. *Сиземская И.Н., Новикова Л.И.* Проблемы современного воспитания в философском контексте //Педагогика. – 1998. - № 7. – С. 14-20.
416. *Сильман Т.* Подтекст – это глубина текста //Вопросы литературы. – 1969. - № 1. – С.89-102.
417. *Симоненко В.Д., Воронин А.М.* Педагогические теории, системы, технологии. – Брянск: Изд-во БГПУ, 1997. – 131 с.
418. *Симонов П.В., Еришов Ю.П., Вяземский П.М.* Происхождение духовности. – М.: Наука, 1989. – 352 с.
419. *Синицын И.* Ученье и труд //Наш современник. – 1982. - № 1,2.
420. Системный подход: проблемы совершенствования воспитания в современных условиях: (Материалы Рос. науч.-практ. конф. 12-15 мая

1992. Чебоксары). – Чебоксары; М.: Б.и., 1992. – Ч. 1. – 205 с.; Ч. 2. – 208 с.
421. Скаутизм в России. Труды 1-го съезда по скаутизму 1915 г., Петроград. – Пг., 1916.
422. *Славина Л.С.* О развитии игровой деятельности в дошкольном возрасте //Известия АПН РСФСР. – 1948. – Вып. 14. – С. 11- 29.
423. *Сластенин В.А.* Теория и практика высшего педагогического образования. – М.: МГПУ, 1991.
424. *Смирнов Л.А. и др.* Методология прикладного социологического исследования: (Проблемы социологии кино). – М.: Б.м., 1976. – 168 с.
425. *Смирнова В.* Как была написана “Военная тайна” //Новый мир. – 1961. - № 2. – С.227-241.
426. *Смирнова Е.О.* Соотношение представлений о себе и о другом у дошкольников //Новые исследования в психологии и возрастной физиологии № 2/2. – М.: Педагогика, 1989. – 89 с. – С.66-70.
427. *Смирнова Н.Г.* Формирование у детей старшего дошкольного возраста знаний о профессиях взрослых. – Канд. дис. – М., 1989.
428. *Соколова Н.Д.* Развитие гуманистических идей в отечественной и зарубежной педагогике /Урал. Госпединститут. – Екатеринбург: Урал. ГПИ, 1992. – 110 с.
429. *Сокольников Ю.П.* Системный подход к воспитанию школьников. – М.: Педагогика, 1990. – 136 с.
430. *Соловьев А.В.* Экспериментальное исследование психологических механизмов формирования понятий: Автореф. дис.... псих. наук. – М., 1973. – 20 с.
431. *Соловьев В.С.* Собрание сочинений. – СПб., 1911-1914. – Т.10. – 502 с.
432. *Соловьев-Несмелов Н.* Драматические произведения в детской литературе и их воспитательно-образовательное значение // Педагогический листок. – 1895. - № 3. – С.11.
433. *Сорокина А.И.* Дидактические игры в детском саду. – М.: Просвещение, 1982. – 95 с.
434. Сохранит ли человечество человечность?: Доклад Независимой комиссии по межд. гуманитарным вопросам: Пер. с англ. – М.: Международные отношения, 1989. – 272 с.
435. *Сливаковская А.С.* Игра – это серьезно. – М.: Педагогика, 1981. – 144 с. (Б-ка для родителей).
436. *Срезневский И.И.* Русское слово: Избр. труды /Сост. Н.А. Кондрашов. – М.: Просвещение, 1986. – 176 с.
437. *Станиславский К.С.* Работа актера над собой. Часть 1. Работа над собой в творческом процессе переживания. – М.-Л.: Искусство, 1984. – 507 с.
438. *Стеркина Р., Князева О., Юдина Е.* Новые правовые основы повышения качества дошкольного образования //Дошкольное воспитание. – 1993. - № 1. – С. 12-15.
439. *Столович Л.Н.* Искусство и игра. – М.: Знание, 1987. – 64 с. (Новое в жизни, науке, технике Сер. “Эстетика”, № 6).
440. *Стоюнин В.Я.* Избранные педагогические сочинения /Сост. Г.Г. Савенок. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с. – С. 193.

441. *Стрелкова Л.* Войди в тридесятое царство. – М.: Новая школа, 1995. – 128 с.
442. *Суслова Э.К.* Художественная литература как средство воспитания интереса и симпатии к сверстникам разных национальностей //Дошкольное воспитание. – 1991. - № 9. – С. 5.
443. *Сухомлинский В.А.* Избранные педагогические сочинения. – Т.1-3. – М.: Педагогика, 1979 – 1981.
444. *Татищев Е.* Дети играют, но во что и как? //Дошкольное воспитание. – 1966. - № 4.
445. Творчество А.П.Гайдара. – Горький: ГГПИ им. А.М.Горького, 1975. – Вып. 2. – 162 с.
446. Творчество А.П.Гайдара. – Горький: ГГПИ им. А.М.Горького, 1976. – Вып. 3. – 174 с.
447. Творчество А.П.Гайдара. – Горький: ГГПИ им. А.М.Горького, 1976. – Вып. 134. – 154 с. – Уч. зап. Горьк. пед. ин-та.
448. Теоретические основы программы воспитания в детском саду Межвуз. сб. науч. тр. СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, 1992.
449. Теория литературы. Роды и жанры литературы. – М.: Наука, 1964. – 484 с. – С.50-96.
450. *Терентьева Е.Ф.* К программе знаний детей старшего дошкольного возраста о животных //Содержание обучения и воспитания в детском саду: Сб. науч. тр. – Л.: ЛГПИ им. А.И.Герцена, 1978. – С.43-51.
451. *Тимофеев Л.И.* Основы теории литературы. – М.: Просвещение, 1976. – 448 с. – С. 60.
452. *Тимошенко М.И.* Воспитание заботливого отношения к окружающим людям у детей старшего дошкольного возраста в детском саду. – Дис. канд. пед. наук. – Л., 1966. – 178 с.
453. Типовая программа воспитания и обучения в детском саду. – М.: Просвещение, 1984. – 196 с.
454. Типовое положение о дошкольном образовательном учреждении //Дошкольное воспитание. – 1995. - № 7.
455. *Тихеева Е.И.* Основы нашей работы //В помощь дошкольным работникам: Сб. ст. – Л.: Изд-во Бракагуз-Ефрон, 1925./ Под ред. Н.Альмединген и Г.Тумима. – С. 55-66.
456. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения /Сост. Н.В. Вейкшан /Кудрявая/. – М.: Педагогика, 1989. – 544 с. - /Педагогическая б-ка/.
457. *Тоффлер О.* Футурошок. – М.: Прогресс, 1973. – 380 с.
458. *Тургенев И.С.* Сочинения: В 2-х т. – Самара: Парус, 1997.
459. *Туманова З.А.* Формирование строгих научных понятий и их систематизация. – М.: Изд-во МГИК, 1994. – 72 с.
460. *Тютюнник О.Ю.* Формирование экологических представлений у детей старшего дошкольного возраста. – М., 1994. – Канд. дис.
461. *Уманский Л.И.* Психология организаторской деятельности школьников. – М.: Просвещение, 1980. – 158 с. Гл. УШ Генезис проявления организаторских способностей и проблема их природных предпосылок. – С. 119-127.
462. Универсальное и национальное в дошкольном детстве: Материалы международного семинара /Под ред. Л.А.Парамоновой. – Сост. Т.А.Румер, Л.И.Эльконинова. – М.: Центр «Дошкольное детство» им. А.В.Запорожца, 1994. – 116 с.

463. Усова А.П. Обучение в детском саду //О проблемах дошкольного воспитания /Под ред. А.В.Запорожца. – М.: Просвещение, 1970. – 206 с.
464. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей /Под ред. А.В.Запорожца. – М.: Просвещение, 1976. – 96 с.
465. Усова А.П. Роль игры в организации жизни и деятельности детей //Дошкольное воспитание. – 1965. № 10. – С. 78-83.
466. Устиненко В.И. Место и роль игрового феномена в культуре //Философские науки. – 1980. - № 2. – С. 69-77.
467. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Т.1. – 2. – М., 1974.
468. Ушинский К.Д. Избранные произведения. Вып. IV. Кн. 1. – М.-Л. – АПН РСФСР, 1946. – С.100.
469. Федотова А.М. Формирование представлений о многообразии животного мира у детей старшего дошкольного возраста: Автореф. дис... канд. пед. наук. – М., 1987. – 23 с.
470. Феномен человека: Антология. – М.: Высш. шк., 1993. – 347 с.
471. Филонов Г.Н. Состояние социума и воспитание //Педагогика. – 1995. - № 6. – С. 26-31.
472. Филонов Г.Н., Черенкова С.В. Тенденции развития теории и практики воспитания //Педагогика. – 1993. - № 1. – С. 33-38.
473. Философская энциклопедия. – М.: Сов. энциклопедия, 1967. – С. 311-318.
474. Философский словарь /Под ред. И.Т.Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.
475. Философский энциклопедический словарь. – М.: «Советская энциклопедия», 1983- 840 с. Гл. редакция: Л.Ф.Ильичев, П.Н.Федосеев, С.М.Ковалев, В.Г.Панов.
476. Флерина Е.А. Эстетическое воспитание дошкольников. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 334 с.
477. Франкл Виктор. Человек в поисках смысла. /Пер. с англ. и нем., под ред. Л.Я.Гозмана и Д.А.Леонтьева. – М., 1990. – 368 с. – С. 27.
478. Френе С. Избр. педагог. соч.: Пер. с фр. – М.: Прогресс, 1990. – 301 с.
479. Фролов А.А., Касьян А.А. Методологическое сознание, педагогические исследования и практика воспитания //А.С.Макаренко: наследие и современные преобразования в педагогической теории и практике. – Н.Новгород: НГПИ им. М.Горького, 1992. – С. 3-5.
480. Фролов А.А. Современные проблемы макаренковедения //А.С.Макаренко: наследие и современные преобразования в педагогической теории и практике. – Н.Новгород: НГПИ им. М.Горького, 1992. – С.6-9.
481. Фролов И.Т. О человеке и гуманизме: Работы разных лет. – М.: Политиздат, 1989. – С.457-494.
482. Фролов И.Т. Перспективы человека: Опыт комплексной постановки проблемы, дискуссии, обобщения. – М.: Политиздат, 1979. – 336 с.
483. Фромм Эрих. Иметь или быть? //Пер. с англ. Н.И. Войскунской и др. Общая ред. и послесл. В.И. Добренъков. – М., 1990. – 330 с.
484. Фурье Ш. Избранные сочинения. Пер. с фр. – М.-Л.: АН СССР, 1951 – 1954.

485. *Хайдурова И.А.* Формирование у детей старшего дошкольного возраста системы первоначальных знаний о некоторых существенных зависимостях в растительном мире: Автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук. – Л., 1974.
486. *Ханчин В.С.* Практика – теория – практика //Проблемы воспитания общественно-трудовой деятельности школьников. – Пермь: Пермское книжное изд-во, 1965. – С. 9-22, 284-302.
487. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность: В 2 т. Т.1. – Т.2. – М.: Педагогика, 1986.
488. *Хейзинга Й.* Homo ludens. В тени завтрашнего дня: Пер. с нидерл. /Общ. Ред. и послесл. Г.М.Тавризян. – М.: «Прогресс», 1992. – 464 с.
489. *Храпченко М.Б.* Время и жизнь литературных произведений //Художественное восприятие: Сб. /Под ред. Б.С.Мейлаха. – Л.Е. – М.: Наука, 1971. – С.5.
490. Хрестоматия для маленьких. – М.: Просвещение, 1984. – 255 с.
491. *Христовская Т.В.* Ознакомление старших дошкольников с изменениями в природе (на примере роста растений): Автореф. дис.... канд. пед. наук. – М., 1989. – 17 с.
492. *Царева Н.П.* Воспитание заботливого отношения к людям у младших школьников: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1981. – 22 с.
493. *Чепель Т., Яковенко Т.* Новые подходы к проблеме преемственности детского сада и школы в современных условиях //Дошкольное воспитание. – 1993. - № 9. – С. 18.
494. *Черков А.В.* Развитие у детей сознательных отношений в игре //Уч. зап. Ростовского-на-Дону пединститута, вып. 2., 1958. – 105 с.
495. *Чернышевский Н.Г.* Избр. педагог. произв. – М.: Педагогика, 1983. – 335 с.
496. *Чуприкова Н.И.* Психика и сознание как функции мозга. – М., 1985. – С. 134-135.
497. *Шапоринский С.А.* Восхождение от абстрактного к конкретному и обучение //Сов. педагогика. – 1979. - № 10. – С. 114-121.
498. *Шардаков В.Н.* Добро и зло /Очерк нравственной философии. – М.: Знание, 1992.
499. *Шаров Л.И.* Волшебники приходят к людям. Книга о сказке и о сказочниках. – М.: Дет. лит-ра, 1974. – С.128.
500. *Шацкий С.Т.* Избранные педагогические сочинения /Сост. и вступит. Ст. *М.П. Малышевой* и *Д.С. Бершадского*; Редкол.: *А.Н. Волковский* и др. – Л.: Учпедгиз, 1958. – 430 с.
501. *Швачкин Н.Х.* Экспериментальное изучение ранних обобщений ребенка //Известия АПН РСФСР. – 1954. – Вып. 4.
502. *Швейцер А.* Благоговение перед жизнью: Пер. с нем. – М.: Прогресс, 1992. – 572 с.
503. *Шелгунов Н.В.* Избранные педагогические сочинения /Ред. *Н.К.Гончаров*; Сост. и вступит. Ст. *В.Я.Струминского*. – М.: АПН РСФСР, 1954. – 404 с.
504. *Шемчук Л.Г.* Внеучебная деятельность в микрогруппах как фактор нравственного воспитания младших школьников. – Канд. дисс. – М., 1991.
505. *Шептулин А.П.* Диалектико-материалистический метод познания. – М: Наука, 1990. – 256 с.

506. *Шептулин А.П.* Всесторонность рассмотрения как принцип диалектической логики //Философские науки. – 1982. - № 5. – С.64-69.
507. *Шиллегодский С.П.* В.Г.Белинский о детской литературе и детском чтении. – М.: Детлит, 1955. – 47 с.
508. *Шиллегодский С.П.* Н.Г.Чернышевский о детской литературе и детском чтении. – М.-Л.: Госиздат, 1953. – 40 с.
509. *Шиллер Ф.* Собр. соч. – М., 1957. – Т.6. – С.302.
510. *Штерн В.* Психология раннего детства. – Петроград, 1922.
511. *Шуртакова Т.В.* Педагогические основы формирования гуманистического мировоззрения студентов средствами искусства. – Докт. дисс. – Казань, 1991. – 340 с.
512. *Щедровицкий Г.П.* Избранные труды. – М.: Изд-во шк. культ. Политики, 1995. – 759 с.
513. *Щербакова Г.А.* Соотношение биологического и социального в системе «человек-окружающая среда» //Научно-техническая революция и формирование нового человека. – Саратов. – СГУ, 1980. – 152 с. – С. 137.
514. *Шукина Г.И.* Принципы и основные требования к процессу воспитания в школе //Педагогика школы /Под ред. Г.И.Шукиной. – М.: Просвещение, 1977. – С. 15.
515. *Шукина Г.И.* Проблема познавательного интереса в педагогике. – М.: Педагогика, 1971. – 352 с.
516. *Шуркова Н.Е.* Научить быть человеком: О специфике нравственного воспитания. – М.: Знание, 1979. – 96 с. /Нар. ун-т, пед. фак.; 8/.
517. *Шуркова Н.Е., Питюков В.Ю., Савченко А.П., Осипова Е.А.* Новые технологии воспитательного процесса. – М.: Новая школа, 1993. – 110 с.
518. *Шуркова Н.Е.* Общие закономерности и принципы воспитания //Педагогика Под ред. П.И. Пидкасистого. – С. 377-378.
519. *Эбли Х.* Психологическая дидактика. – М.: Пер. с польск. О.В. Акбулатовой. – Варшава, 1982. – 256 с.
520. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с. – С.467.
521. *Якобсон П.М.* Психологические этапы формирования деятельности по саморегулированию у человека //Проблемы управления процессом формирования личности: Материалы второго симпозиума // Под ред. А.В. Зосимовского и Л.И. Рувинского. – М.: МГУ, 1972.
522. *Якобсон П.М.* Чувства, их развитие и воспитание. – М.: Знание, 1976. – 62 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Серия: «Педагогика и психология», № 10).
523. *Якобсон С.Г.* Психологические проблемы этического развития детей /НИИ общей и пед. психологии АПН СССР. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
524. *Якобсон С., Прусс И.* Последняя победа Буратино. – М.: Знание, 1983. – 96 с.
525. *Mussen P.H.* The psychological development of the child. – NY. – 1979.