О.А. Скоролупова, Н.В. Федина

*« О комплексно-тематическом принципе построения образовательного процесса в дошкольном образовании».*

( по материалам ж. « Дошкольное воспитание №5-2010г. )

Какой должна быть образовательная программа дошкольного учреждения – в соответствии с Законом РФ « Об образовании» она называется основной общеобразовательной программой дошкольного образования.- чтобы соответствовать утвержденным Минобрнауки России федеральным государственным требованиям к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования?

Одним из положений ФГТ к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования является следующее:

*« программа должна основываться на комплексно-тематическом принципе построения образовательного процесса»*

Что понимается под комплексно-образовательным процессом?

В настоящее время в массовой практике дошкольного образования используются три основные принципа построения образовательного процесса:

учебный;

предметно-средовой;

комплексно-тематический.

Надо заметить, ни один из них фактиче­ски не встречается в дошкольном образова­нии в чистом виде, сочетаясь с одним или двумя другими принципами, или моделями построения образовательного процесса. Рассмотрим каждый из них в контексте ос­новных концептуальных положений ФГТ.

Учебный принцип (или учебная модель) построения образовательного процесса яв­ляется наиболее распространенным и тради­ционным для российского дошкольного об­разования. С середины XX века, с появлени­ем дидактической системы А.П.Усовой, большинство программ дошкольного обра­зования (типовых и вариативных), высших и средних профессиональных учебных заве­дений, осуществляющих подготовку специа­листов для системы дошкольного образова­ния, и - соответственно - практических и руководящих работников дошкольных об­разовательных учреждений - в большей или меньшей степени ориентированы на рассма­триваемую учебную модель. Главное в ней:

• обучение - ведущий образовательный процесс дошкольников (в буквальном смыс­ле слова «ведущий» за собой воспитание и развитие), соответственно учебная деятель­ность - особая и самостоятельная (наряду с игрой и трудом), а фактически, хотя прямые указания на это отсутствуют, и ведущая де­ятельность детей дошкольного возраста;

• специально организованные занятия - основная форма процесса обучения.

В рамках учебной модели воспитатель ежедневно проводит занятия, которые, по сути, представляют собой адаптированные к потребностям дошкольного возраста уроки по математике, ознакомлению с ок­ружающим миром, развитию речи и дру­гим «предметам». В рамках конкретного занятия решаются образовательные зада­чи данного «предмета». Так, например, ес­ли это занятие по формированию элемен­тарных математических представлений, то в течение всего занятия дети занимаются счетом, знакомятся или закрепляют геометрическую фигуру, учатся ориентироваться в пространстве и т.д.

Сложность и дета­лизация указанных задач зависит от возра­стной группы детей, или года обучения по образовательной программе детского сада.

Безусловно, с середины XX века специ­ально организованные занятия, проводимые в рамках учебной модели, претерпели зна­чительные изменения в части насыщения игровыми методами и приемами, включения образовательных задач других «предметов» (проведение интегрированных занятий), бо­лее свободной организации детей, менее «диктаторской» позиции взрослого и т.п. Однако сущностные характеристики учеб­ной модели при этом остались неизменны­ми, а это означает, что по-прежнему, как и несколько десятилетий назад, учебный принцип построения образовательного про­цесса вступает в противоречие с основными положениями отечественной научной пси­холого-педагогической школы, а именно культурно-историческим, деятельностным, личностным подходами к проблеме разви­тия ребенка (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Элько-нин и др.), согласно которым:

учебная деятельность не является не только ведущей, но даже адекватной дея­тельностью детей в дошкольном возрасте; ее *предпосылки* формируются *к концу* до­школьного детства;

«предметный» принцип построения образовательного процесса не соответству­ет возрастным особенностям дошкольни­ков, поведение и деятельность которых «...обычно представляют еще недостаточно дифференцированное целое»2;

организация специальных занятий по предметам не тождественна организации различных видов детской деятельности, более того, «они (детские деятельности. -О.С, Н.Ф.) либо уступают место «обуче­нию на занятиях», либо сами дидактизируются - в их содержании начинают зримо проступать черты учебных предметов»3;

• деятельность педагога и детей на спе­циально организованных занятиях не яв­ляется совместной деятельностью взросло­го и детей, так как главной составляющей занятия является воздействие, а главной составляющей совместной деятельности -взаимодействие, сотрудничество.

Все вышесказанное актуализирует так­же вопрос о мотивации неадекватной воз­расту учебной деятельности и учебного за­нятия как организованной формы послед­ней. Развивая дидактику А.П. Усовой, то есть учебную модель построения образо­вательного процесса, Р.С. Буре приводит перечень интересов (мотивов) к занятию детей подготовительных групп, получен­ный в результате массового опроса-1:

• личностный (люблю петь, рисовать...);

познавательный (люблю, когда воспи­татель рассказывает что-нибудь новое...);

эстетический (люблю слушать красивую музыку, рассматривать красивые картины...);

связанный с осознанием детьми своей успешности в чем-либо (люблю лепить, потому что хорошо получается...);

• связанный с радостью преодоления препятствий, достижением результата (люблю лепить, не получается, стараешься-стараешься, а потом получилось...);

связанный с будущей социальной ролью ученика (люблю все занятия, потому что на них мы к школе готовимся...)3;

случайный (люблю физкультуру, по­тому что надо тапочки надевать, а мне ма­ма купила новые...).

В данном перечне обращают на себя внимание два обстоятельства: во-первых, то, что в ответах дошкольников, иллюст­рирующих тот или иной интерес, в основ­ном говорится не о занятиях как форме обучения, а о занятиях какой-либо детской деятельностью, во-вторых, мотивы, свя­занные с содержанием самой учебной дея­тельности и процессом ее выполнения у детей подготовительной к школе группы фактически не сформированы, в основном представлены так называемые социальные мотивы, то есть мотивы, связанные « с более широкими взаимоотношениями ребенка с окружающей средой» (Л.И.Божович)6. И это еще один, дополнительный аргумент против учебной деятельности

Предметно-средовой принцип (модель) построения образовательного процесса, напротив, так многократно критиковали в психологической и педагогической литературе XX и XXI веков, что следует несколько слов сказать в его защиту.

Безусловно, в «чистом» виде (наиболее яркий пример - система М. Монтессори) он вряд ли может быть применим в современной практике дошкольного образования. Главной составляющей предметно-средовой модели является дидактический материал, действие с которым, по мнению авторов, автоматически развивает ребенка; соответственно, взрослому отводится роль второстепенная, опосредованная созданием указанного дидактического материала.

Не умаляя значение общения и взаимодествия ребенка со взрослым для развития всех видов детской деятельности, освоения социального опыта и культуры отметим, что в соответствии с действуюющими нормативными правовыми документами, регулирующими деятельность системы школьного образования, в т.ч. и ФГТ одной из основных форм организации образовательного процесса (наряду с совместной деятельностью взрослого и детей) является самостоятельная деятельность ребенка. Под самостоятельной деяльностью мы понимаем свободную деятельность воспитанников в условиях созданной педагогами предметно-развивающей среды, обеспечивающей выбор каждым ребенком деятельности по интересам а позволяющей ему взаимодействовать co сверстниками или действовать индивидуально. Одна из сущностных характеристик самостоятельной деятельности в данном определении - создание предметно-развиващей среды, прародительницей которой и являлась предметно-средовая модель орга­низации образовательного процесса. Без современной предметно-развивающей сре­ды как высшей (на данный момент) точки развития предметно-средовой модели не­возможна полноценная организация обра­зовательного процесса в российском до­школьном образовании.

Комплексно-тематический принцип по­строения образовательного процесса начи­нался в качестве просто тематического, и его история в российском дошкольном об­разовании также насчитывает не один деся­ток лет. Например, работа «по организую­щим моментам» в начале 20-х годов XX ве­ка - это тоже разновидность тематического принципа. «Обновлению педагогического процесса в детском саду послужило введе­ние планирования всей его деятельности. Главная задача нового планирования - сде­лать жизнь детей интересной, связать ее с окружающей действительностью. В работе «по организующим моментам» главным была постановка цели, которая захватила бы детей на 2-3 недели: подготовиться к празднику, оборудовать участок, устроить цветник и огород и т.д.»7.

Однако в 50-80-е годы прошлого века тематический принцип, как и предметно-средовая модель построения образова­тельного процесса, подвергается жесткой критике со стороны идеологов учебной модели - А.П. Усовой и сотрудников ин­ститута АПН РСФСР. В качестве недо­статков тематического принципа называ­ются следующие:

тематическая узость («если детей зна­комили, предположим, с домашними жи­вотными, в частности с лошадью, то в это время организовывали наблюдения за ло­шадьми на улице, ходили в конюшню, уст­раивали беседу о лошади, показывали со­ответствующие картины, пели песни; ло­шадь лепили из глины, делали макет конюшни, наконец, играли «в лошадки»8);

поглощение выбранной темой всего образовательного процесса и, как следст­вие, заслонение ею остальных значимых общественных явлений;

• эпизодичность темы в жизни ребенка: после прохождения тема считалась «отра­ботанной», исчерпывающей, к ней больше не возвращались, следовательно, она не ос­тавляла глубокого следа в сознании детей.

Очевидно, что вышеназванные недо­статки тематического принципа не явля­ются сущностными. Они относятся скорее к «болезням роста» и могли бы быть устра­нены уже в тот период развития отечест­венного дошкольного образования.

В настоящее время комплексно-темати­ческий принцип построения образователь­ного процесса успешно реализуется в спе­циальной коррекционной педагогике. На­пример, в логопедических группах в течение года изучается несколько тем, кото­рые называются лексическими («Дикие и домашние животные», «Посуда», «Мебель», «8-е Марта», «Перелетные и зимующие птицы», «Времена года» и т.д.). Одной из целей подобного принципа построения об­разовательного процесса является преодо­ление лексической недостаточности детей, имеющих тяжелые нарушения речи. Авто­ры коррекционно-образовательных про­грамм для логопедических групп (Т.Б. Фи-личева, Г.В. Чиркина и др.) выбрали наибо­лее эффективный способ формирования и развития словаря (не говоря уже о других компонентах устной речи) этой категории детей с ограниченными возможностями здоровья. Комплексно-тематический прин­цип в данном случае также реализуется не в «чистом» виде, а в совокупности с учебной моделью: занятие продолжает оставаться основной формой организации образова­тельного процесса, построенного по пред­метному принципу.

Учитывая специфику коррекционно-образовательной работы с детьми с огра­ниченными возможностями здоровья, вряд ли правомерно поднимать вопрос о переносе существующей комплексно-те­матической модели из специализирован­ных групп в массовые: то, что для одних детей хорошо, для других станет «прокру­стовым ложем» того же ознакомления с окружающим миром по определенным те­мам. При этом мы сами спровоцируем дик­тат «интеллектуализации» развития де­тей, гонки за объемом содержания, ведущей к перенасыщению информацией, да­леко не всегда нужной ребенку дошколь­ного возраста и востребованной им на данном этапе жизненного пути. Иными, словами, ребенок воспринимает и даже усваивает предлагаемую взрослыми ин­формацию, но не знает, куда ее приложить в своей жизни. Поэтому он «тащит» этот информационный груз в качестве допол­нительной нагрузки. А в итоге, как пока­зал ряд исследований нескольких послед­них лет, попутно приобретает различные заболевания, так как возможности детско­го организма не всегда совпадают с жела­ниями и потребностями взрослых в обла­сти образования детей дошкольного воз­раста.

Нам представляется более обоснован­ной (по крайней мере, с точки зрения воз­растных особенностей детей дошкольного возраста) позиция авторов, призывающих строить образовательный процесс по так называемому «событийному» принципу.

Например, авторский коллектив вариа­тивной программы «Золотой ключик» ор­ганизацию «детсадовской жизни» до­школьников на основе событийного прин­ципа считает одним из ключевых (в прямом и переносном смыслах) программных по­ложений. «...Совместная игра детей и взрослого строится на основе сюжетно-событийного принципа, когда все ее участ­ники включаются в большую игру - прожи­вание, содержащую в себе ряд игровых со­бытий, связанных между собой сюжетной линией определенной тематики. Сюжет представляет собой целостный (содержа­тельно завершенный) фрагмент воображае­мой жизни, носителями которой являются взрослые, дети и игровые персонажи»9.

Несколько иной, но тоже комплексно-тематический, подход у педагогов, исполь­зующих вариативную программу «Сооб­щество». Образовательный процесс пред­ставляет собой реализацию ряда проектов. Каждый проект - это тема, которой объе­динены все виды деятельности детей. Про­должительность проекта - от одного дня до целого года в зависимости от уел реализации и характера темы.

В программе «Радуга» - первой а вариативной программе, разработанной по заказу Министерства образования Российской Федерации - несмотря на то, что в качествеконцептуального положения комплексно-тематический принцип построения образовательного процесса не заявляется, четко прослеживается организация образовательного процесса на основе сезонности, праздников, юбилейных дат, традиций («Утро радостных встреч», «Встречи с интересными людьми» и др.), тематических мероприятий (например, «Создание аквариума» в младшей группе, «Первое кругосветное путешествие под российским флагом» для детей 6-7 лет и т.п.) и пр.

Необходимо отметить, не только авторские коллективы двигались в направлении комплексно-тематического принципа строения образовательного процесса, но и отдельные исследователи.

Очевидно, что, несмотря на отсутствие официальной поддержки, комплексно- тематическая модель построения образовательного процесса почти столетие до утверждения ФГТ жила и здравствовала, видоизменяясь, приобретая новые формы. Причем - очень важно - во многом как альтернативная учебной. То есть, несмотря на то, что высшие и средние специальные учебные заведения не готовили специалистов способных работать в логике ком­плексно-тематической модели, а руково­дители всех уровней управления дошколь­ным образованием не требовали от рядо­вых работников находить интересные для детей темы и соответствующим образом организовывать образовательный процесс, практика дошкольного образования вновь и вновь пыталась сделать жизнь детей в детском саду более интересной, а образо­вательный процесс - мотивированным. Потому что ребенок, как известно, спосо­бен усваивать образовательную програм­му, составленную для него взрослыми, только в том случае, если она станет его собственной программой, то есть если она станет для него интересной и значи­мой. В этом и заключается суть реактивно-спонтанного типа обучения дошкольни­ков, по определению Л.С. Выготского.

Построение образовательного процесса в дошкольных образовательных учрежде­ниях в соответствии с комплексно-темати­ческим принципом - дело куда более слож­ное, чем работа в логике такой привычной, понятной и технологичной учебной моде­ли. Во-первых, реализация комплексно-те­матического принципа построения образо­вательного процесса фактически невоз­можна вне взаимосвязи с принципом интеграции. Под интеграцией содержания дошкольного образования понимается со­стояние (или процесс, ведущий к такому состоянию) связанности, взаимопроникно­вения и взаимодействия отдельных обра­зовательных областей, обеспечивающее целостность образовательного процесса. Таким образом, полноценная реализация «темы» невозможна без интеграции не только содержания дошкольного образова­ния, но и ее организационных форм, в ко­торых в той или иной степени будут интег­рироваться и различные виды детской де­ятельности. Во-вторых, темы, в рамках которых решаются образовательные зада­чи, должны, с одной стороны, быть соци­ально значимыми для общества, семьи и государства, с другой стороны, вызывать и личностный интерес детей (по крайней ме­ре, большей части группы), обеспечиваю­щий мотивацию образовательного процес­са «здесь и сейчас».

Почти 50 лет назад Е.А. Аркин сформу­лировал один из принципов педагогичес­кой работы так - «Полнота жизни. Увле­кательная деятельность», потому что «не только здоровый взрослый человек, но и здоровый ребенок в меру своих физичес­ких сил и уровня своего общего развития стремится жить полной жизнью. Он жаж­дет разнообразных новых ярких пережи­ваний, новых представлений и поня­тий...».

Почти 50 лет спустя, по справедливому замечанию В.Т. Кудрявцева, обыденность стала отличительной чертой традиционно­го содержания обучения и воспитания в ДОУ, в котором «...получает свое организа­ционно-педагогическое оформление все тот же житейский опыт ребенка. Внутри образовательного процесса ребенок про­должает жить в границах обыденного ми­ра, правда, систематически расчлененного и упорядоченного средствами педагогиче­ских методик»12.

Учебная модель в силу своих сущност­ных характеристик, как бы мы ни стара­лись ее обновить и «приукрасить», не в состоянии обеспечить увлекательность деятельности детей. При этом фактически во всех дошкольных учреждениях, реали­зующих в настоящее время комплексно-тематическую модель (проекты, праздни­ки, события), обращают на себя внимание и «увлекательность» образовательного про­цесса, и «полнота жизни» всех его участни­ков - детей, родителей, педагогов. Одного этого обстоятельства уже достаточно для того, чтобы массовая практика дошкольно­го образования более внимательно отнес­лась к вопросу о том, как построен образо­вательный процесс в каждом конкретном детском саду.

Использованная литература:

Короткова Н.А. « Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста» М., ЛИНКА\_ПРЕСС, 2007г.- с.27.

Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. Т.4 детская психология. М. ПЕДАГОГИКА, 1984г. – с.432 с иллюст.

Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т. « Развивающее образование: теоретические основания преемствености дошкольной и начальной школьной ступеней. Вопросы психологии, №1 – 1997г – с.4.

БелаяК., Волобуева Л. « Из прошлого дошкольного воспитания» ж. « Жлшкольное воспитание» №9- 1997г – с.8.

« Вопросы обучения в детском саду». Под редакцией А.П. Усовой. М. Учпедгиз, 1955г. – с.87.

Аркин Е.А. « ребенок в дошкольные годы» М.» Просвещение», 1967г. – с.386.

Кудрявцев В. « Инновационное дошкольное образование6 опыт, проблемы и стратегия развития» ж.» Дошкольное воспитание» №1- 1999г.- с.61.

Скоролупова О.А. « Тематическое планирование воспитательно-образовательного процесса в дошкольных образовательных учреждениях»». В 2-х частях М. « Скрипторий 2003», 2006г.

Серия книг Скоролуповой О.А. М. « Скрипторий 2003», 2004г.