

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И СТАНДАРТЫ ПО ЗАЩИТЕ ПРАВ РЕБЕНКА

РАСМА ПУРМАЛЕ

Латвия, г. Рига, Рижская академия педагогики и управления образованием

В настоящее время в Латвии в начале 21 столетия стала актуальной проблема создания условий для счастливого детства, понимая его в плане необходимости организовать соответствующий правам ребенка педагогический процесс. Для этого необходимо соблюдать права детей на физическое, психологическое духовное, социальное, эмоциональное и умственное развитие, что, как заявлено на 22 специальной сессии Генеральной Ассамблеи ООН, является национальным и глобальным приоритетом (ООН, 2002). Конвенция о правах ребенка содержит всеохватывающие стандарты по защите ребенка и обеспечению ему надлежащего ухода, который должны реализовать родители и педагоги. В связи с этим, важным остается вопрос о качественных показателях педагогического процесса. Объектом данного исследования является ребенок как субъект прав человека. Детскому дошкольному учреждению принадлежит важная роль в реализации упомянутых в Конвенции стандартов. Важным в этой связи является как организация педагогического процесса, так и подготовка будущих педагогов системы дошкольного образования. Игра также является средством создающим условия для полноценного детского развития, в соответствии с духом Конвенции о правах ребенка.

Цель статьи: Изучить место ребенка как субъекта права в процессе обучения педагогов дошкольных учреждений в РАПИУО и в практике детских учреждений. Иными словами, мы хотим выяснить, обеспечивает ли учебный процесс в академии, как влияющий на отношение к детям в будущем, а также практика дошкольных учреждений право ребенка на счастье и развитие.

Методы и материалы. Для выработки модели дошкольного образования был проведен анализ педагогических идей от 30-х годов 20-го века до наших дней в Латвии и в мире. Проведен анализ педагогического опыта более 200 дошкольных учреждений, теоретически осмыслена модель существующей системы дошкольного образования и выработана новая, по-нашему мнению, более полноценная модель нового типа ДДУ, которое сможет более успешно решать педагогические задачи.

В наши дни выработаны многочисленные параметры по анализу педагогической практики, исходящие, главным образом, из представлений взрослого о развитии

ребенка и акцентирующие внимание на когнитивном его развитии. Считается, что детство есть этап подготовки к взрослой полноценной жизни. В настоящее время вопрос о форсировании развития в детстве стал еще более актуальным. Взрослые становятся осознавать возможности развития ребенка дошкольного возраста и начинают активно его обучать, отнимая детство и не соблюдая его потребностей и интересов. Вначале акцент был сделан на обучение в старшем дошкольном возрасте (6-7 лет), потом пятилеток, а теперь уже и 4-летних детей.

Однако детство само по себе ценность, которую нельзя сравнить или противопоставить другим этапам жизни человека. Детство является первым периодом овладения человеческой культурой и нравственными традициями своего народа (Dauge A., 1928).

Детство не является недоразвитостью человека, как нередко вытекает из педагогической литературы и практики, детство – важнейший период в человеческой жизни, который существенным образом влияет на дальнейшую жизнь человека.

Детство есть период бесконечных возможностей и величайших надежд в человеческой жизни, который больше никогда не повторится, поэтому он должен быть прожит в соответствии с природой ребенка, его потребностями и интересами. Ребенок сам должен проживать свою жизнь, за него это делать не надо (Э.Фромм, 1960.) Важнейшая предпосылка развития личности есть реализация своих возможностей: самому делать, самому думать, рассуждать, вырабатывать свое отношение и т.д.

Личность вырабатывает отношение к себе, другим людям в мире; эти отношения зависят от того, как соблюдаются права человека. Люди, которых замечают, пребывают в «бытии» и «благополучии». Э.Фромм считал, что «бытие» - это существование в соответствии со своей природой. Оно предполагает полноценную связь человека с природой, способность преодолеть опасность и отчужденность, почувствовать «событие» со всем сущим – и одновременно пережить себя как отдельное Я, как индивидуальность (Э.Фромм, 1960, 44). Это состояние означает быть творческим, а именно, реагировать и отзываться на свой зов, на зов других, на зов всего сущего – реагировать и отзываться как реальному, здоровому человеку, каковым я и являюсь.

Уже в 30-е годы 20-го века латышский педагог О.Свенне отмечал, что воспитателям нужно свести вместе две тенденции: дать радостное детство и подготовить к трудам всей жизни. Нужно согласовать свободу с обязанностями (ответственность), радость и труд (занятия). Другими словами – следует найти радость труда. Детство - время игры. Именно игра реализует спектр прав ребенка – созвучное

ему знакомство с миром, свободу, ответственность, умение общаться, навыки и умения, творчество, право на отдых, право на развитие своей индивидуальности (D.Dzintere, 1995).

Педагоги и психологи выделяют несколько закономерностей в игре как процессе, которые способствуют обучению детей (N.Bennet, S.Rogers, 1997, L.Wood 1996):

Игра внутренне мотивированная добровольная деятельность;

Игра смягчает последствия ошибок и горечи неудач. Она является великолепным средством познания окружающего;

В игре ребенок варьирует свои цели, руководствуясь своей фантазией;

Детской игре не присущ случайный характер. Она развивается по определенному сценарию. Сюжет игры определяет опыт ребенка, отношения личности, социальная среда.

В игре ребенок живет, поэтому он в процессе деятельности радостный, , получает удовлетворение. Препятствия, которые сам себе создает ребенок, доставляют ему удовольствие.

Таким образом, игра, в которой ребенок непроизвольно учится, создает спонтанность и творческий характер обучения, создает у ребенка веру в свои силы и способность принимать решения (я сам, я могу, я знаю, я умею, я делаю). Следовательно, анализируя качество педагогической практики, надо принимать во внимание природу ребенка и условия развития личности. Психолог И.Тунне считает, что для повышения уровня образования необходимо вести исследовательскую деятельность в трех главных аспектах (анализировать эмоциональные процессы и социальные процессы через овладение умением сотрудничать и главную проблематику в сфере «учитель-ученику», а не наоборот (Tunne I, 2003). Упомянутые выше положения были приняты во внимание при анализе педагогической практики и при выработке модели дошкольного воспитания (D.Dzintere 1985., 1995. R.Purmale, 1988). Модель можно охарактеризовать, как такую организацию процесса образования, в которой ребенок выступает субъектом прав человека.

Обучающая модель, основанная на положениях А.Усовой (1960) и предусматривающая, что в центре работы с детьми лежит обязательное обучение. Учебное содержание включено и транслируется посредством учебных предметов в «чистом» учебном виде, где каждый предмет автономен по отношению к другим. Взрослый занимает строгую регламентирующую позицию взрослого, где ребенок явным образом является объектом воздействий, т.к. вся инициатива принадлежит педагогу. Учитель регулирует активность ребенка, старается дать ребенку как можно

больше знаний. День делится как бы на две части – когда дети учатся и когда они делают, что хотят. Поэтому в некоторые моменты создается педагогический вакуум.

В этой модели наибольшую угрозу для ребенка представляет угроза его «пространству», т.к. взрослый переструктурирует жизнь ребенка, замещая ее разными видами деятельности, которые сам придумывает, подавляя творческий порыв ребенка, приказывая ребенку делать, а не творить, что развивает пассивность. Результатом такого авторитарного воспитания являются строго определенные привычки, отношение и поведение, что для развития личности ребенка является отклонением, негативно на нее влияет.

К сожалению, следует признать, что признаки данной модели можно наблюдать даже сейчас. На это указывают результаты изучения практики дошкольного образования (R.Purmale, 2002.): 36 % педагогов дошкольного образования не доверяют детям, а 18 % доверяют частично – педагоги активно вмешиваются, регулируют и определяют любую деятельность ребенка.

Еще и ныне учеба и обучение ребенка разделены на отдельные предметы, что прерывает деятельность ребенка, заставляет его пассивно ожидать начала занятия по 5-15 минут. Здесь мы видим нарушение права ребенка быть понятым и действовать в обстановке, которая способствует развитию личности.

Исследование показывает, что доныне ребенок только объект воспитания и обучения; в 56% случаев все определяет взрослый; в помещении группы 32% -ам детей материал доступен только с разрешения взрослого, в 56% случаев на протяжении дня доминируют виды деятельности, которые определяет взрослый и, как признают сами педагоги, главной своей задачей они считают дать детям знания, а в процессе деятельности 51 % из них использует фронтальный метод.

В настоящее время самой распространенной в Латвии моделью дошкольного образования является комплексно-тематическая модель (D.Dzintere, 1985., 1995). Истоки этой модели можно искать в педагогических идеях 30-х гг. 20-го ст., когда при отборе содержания дошкольного образования акцент был сделан на тематические узлы (A.Āre, K.Dziļleja и.с.).

В этой модели все учебное содержание связано с отдельной темой, что способствует интеграции учебного содержания, его связи с разными видами деятельности ребенка, что удовлетворяет его потребности и интересы. У ребенка есть возможность пережить данную тему в разных видах деятельности, не только в учебе, но и в игре, труде и т. п. Это говорит о том, что модель приближена к тому, чем живет

ребенок, его «пространству». У детей есть возможность открыть новые предметы, знания, формируя отношения самостоятельно.

Учитель в этой модели - партнер ребенка, они вместе наблюдают, переживают, обсуждают, рисуют, играют и т.п. Учитель опосредованно направляет активность ребенка, создавая учебную среду и ситуации, чтобы ребенок самостоятельно работал в центрах по интересам, которых в группе детского сада несколько. Следует отметить, что иногда эта модель имеет недостатки: чересчур строго определены направления и время овладения темой, не считаясь с конкретными обстоятельствами, интересами детей. В таком случае тема становится первичной, а ребенок вторичным. Анализ практики дошкольного образования заставляет сделать вывод, что в 85 % случаев педагог считает тему определяющей при обучении ребенка и в учебном процессе вообще, не считаясь с интересами и потребностями детей (R.Purmale, 2002).

Модель предметной среды (D.Dzintere, 1985., 1995) можно характеризовать положением М.Монтессори о том, что «первая задача воспитателя - создать соответствующую среду для активности детей». В этой модели педагог влияет на ребенка опосредованно, проектируя учебное содержание в специально созданной предметной среде, в которой занимаются дети. Существует несколько вариантов упомянутой модели. Один из этих вариантов предусматривает направление активности ребенка посредством специально разработанных учебных материалов, автодидактических игр, которые подвигают активность ребенка в определенном направлении, провоцируют попытки действовать, способствуют самоконтролю.

Другой вариант предметной среды, который реализуется сейчас в дошкольных учреждениях Латвии, предусматривает разные виды активности ребенка. Это центры по интересам или обучающие центры в группах, что является для детей рабочим местом для игры, учебы, изобретательства и т.д. В этой модели ребенок может осуществить свои права: свободно выбрать вид деятельности, материал, темп работы, партнера для сотрудничества, что отвечает его интересам и потребностям.

Функция учителя при этом - заниматься вместе с ребенком или ненавязчиво помочь ему осуществить замысел, пополнить предметную среду в соответствии с интересами ребенка, непрямо направлять действия ребенка, его активность, принимая во внимание его задатки, способности, наблюдать и анализировать каждого ребенка. Ребенок в данной ситуации свободный, самостоятельный и ответственный. Учитель выступает и как друг ребенка, и как не прямой руководитель его активностью, исследователь и психолог. Однако эмпирические исследования показывают, что организовывая среду, учитель мало принимает во внимание инициативу самого

ребенка: в 95% случаев ребенок только с разрешения педагога может взять необходимые для своих занятий материалы, педагог регулирует темп работы ребенка, вмешивается в самостоятельную работу ребенка.

В результате экспериментальной работы и исходя из представлений о природе ребенка, условиях развития его личности, считая ребенка человеком, имеющим свои права как субъект права, было открыто детское дошкольное учреждение «Мадариня». В нем педагогическая работа происходит в соответствии с социальной моделью (R.Purmale, 1990).

В социальной модели полностью реализованы права детей на разнообразные человеческие связи, ибо по мнению многих исследователей (P.Petersens, M.Montesori, R. Perts u.c.) естественная среда для развития личности детей – это группа детей разного возраста. Авторы считают, что только в разновозрастной группе ребенок способен полностью реализовать свои человеческие права. Социальная модель обеспечивает целостное развитие ребенка.

Осуществление идеи организации ДДУ нового типа принесло выдающиеся результаты. В ходе педагогического процесса в ДДУ «Мадариня» было преодолено противостояние между авторитарным педагогом и группой воспитуемых им детей. Это достигнуто тем, что в группе работает только один педагог, с которым сотрудничают дети. Обслуживание детей на протяжении дня происходит так, что педагог занимается только вопросами воспитания и развития детей (дети питаются в столовой, занимаются в кружках и в спортзале и т.п.). В результате этого поменялась структура группы. Взрослый стал старшим, но участником группы.

Группа детского сада состоит из разного по возрасту детей. Это способствует 1)очень хорошей адаптации вновь пришедших детей независимо от возраста; 2)сохранению в конце года костяка группы; 3) сохранению преемственности правил поведения в группе, традиций и т.п.; 4) уменьшению конкуренции между детьми и усилению сотрудничества между ними; 5)увеличению количества детей, у которых есть друг; 6) естественности процесса обучения, скажем, чтению (все дети умеют, специально не обучаясь, читать в 5 – 5,6 лет); 7) повышению внутренней мотивации при обучении

Все занятия в группе проходят в игровой интегрированной форме (т. наз. «интегрированные занятия»), т.е. содержание занятия включает разделы из самых разных разделов программы по дошкольному образованию, (которой, кстати, в Латвии нет как обязательного документа). Контроль за развитием ребенка в нашем учреждении

осуществляется на основе ведущих направлений развития, а не на основе требований в рамках отдельных предметов (умения и навыки).

Жизнь детей проходит на природе, в игре, они включены в общественную жизнь: участвуют в общегородских конкурсах и соревнованиях.

Выпускники ДДУ хорошо адаптируются в социальной среде школы и других учреждений (кружки, курсы, детские лагеря) и хорошо учатся. У них сохраняется внутренняя мотивация при обучении. Дети долго сохраняют связь с педагогом группы.

В идеальном варианте у этой модели нет недостатков, однако жизнь вносит свои коррективы, поэтому важно проанализировать плюсы и минусы педагогического процесса, выступая с позиции соблюдения прав ребенка. Начиная с 1992 года многие детские учреждения Латвии переняли данную модель, но, как показывают исследования, к 2002 году почти все отказались от нее, т.к. педагогу, работающему в рамках этой модели недостаточно теоретических знаний. От него требуется положительная направленность личности, рефлексия, эмпатия, гибкость, творческий подход к решению задач и умение оценивать свою работу с позиций обеспечения прав ребенка.

На основе результатов нашего исследования на кафедре дошкольной педагогики Рижской академии педагогики и управления образованием была выработана модель подготовки учителей (2001). Она основана на принципах формирования в лице будущего педагога свободной, ответственной, гуманной, творческой, гибкой, интеллигентной личности, обеспечив для этой цели возможности творческой активности студента, самовыражения, что позволит стать компетентным специалистом. При разработке модели были приняты во внимание латвийские традиции в образовании учителей, предусматривающие многогранность педагогического образования, включающего профессиональную, академическую, социальную и духовную подготовку. Поскольку потребность в учителях дошкольного образования по-прежнему остается высокой, нужны учителя, способные изучить и понять индивидуальные особенности каждого ребенка, побуждающие силы развития и смочь организовать среду, способствующую развитию ребенка, соблюдая тем самым его права и обеспечивая радостное детство.

Студенческая педагогическая практика спланирована так, чтобы совершенствовать умения педагога в практической работе в детском саду и развивать личностные качества педагога (терпимость, эмпатию, творческое самовыражение, педагогическую состоятельность). Студенты совершенствуют умения выдвигать цели деятельности, находить методы их осуществления, формы организации, выбирать

содержание занятия в соответствии с природой ребенка, его потребностями и интересами.

Существенное место при подготовке учителей занимает студенческая исследовательская работа, которая включает разработку практических исследований и способствует умению увидеть, проанализировать и решить возникшую проблему с педагогически-психологическим ключом, соблюдая права ребенка. На первом курсе студенты овладевают предметами, которые способствуют формированию общей интеллигентности. На втором курсе акцент сделан на развитии творческих способностей личности студента, поэтому программа включает предмет «Творческое самовыражение студента: изобразительность, рукоделие, искусство танца, музыка». Остальные предметы также способствуют развитию индивидуальных способностей и приобретению педагогических умений.

С течением времени стало понятно, что такой подход себя оправдал, т.к. в ходе учебы обогащается эмоциональный мир студента, развивается его социально-эмоциональный интеллект, эмпатия, творчество, что важно в работе учителя дошкольного образования. На третьем курсе студенты учатся интегрировать учебный материал, исходя из представлений о природе ребенка и принимая во внимание индивидуальные особенности каждого ребенка. На четвертом курсе продолжается совершенствование личностных и профессиональных качеств студента, а на пятом, он пытается воплотить свои знания и умения в собственную целостную педагогическую систему действий.

Модель подготовки учителей дошкольного образования постепенно совершенствуется, учитывая достижения науки и результаты эмпирических исследований. В усовершенствовании модели принимают участие студенты во время научно-исследовательской работы (педагогическая практика, написание курсовых, бакалаврских и магистерских работ и др.)

По-настоящему гуманной и отвечающей природе ребенка является социальная модель образования. Возможно, через некоторое время на существующую систему дошкольного образования мы посмотрим более критически, чем сегодня, особенно принимая во внимание права ребенка как полноценного человеческого существа.

Выводы. В учебном процессе педагогических факультетов вузов следует исходить из задачи обеспечения ребенку прав на физическое, психологическое, духовное, социальное, эмоциональное и умственное развитие, исходя из представлений о нем, как субъекта прав.

Гуманизация педагогического процесса в ДДУ и будет воплощением этого принципа в жизнь.

Тесная связь учреждений науки и теории педагогики с педагогической практикой способствует пониманию путей осуществления этих прав.

Литература:

1. Ādler A. (1992) Psiholoģija un dzīve. R: JDCA.
2. Bērns kā individualitāte pirmsskolas izglītības iestādē (2002). Rīga: SIA Izglītības solī.
3. Bērns kā vērtība ģimenē un pirmsskolā (2000). Rīga: SIA Izglītības solī.
4. Dāle P. (1994). Vērojumi un pārdomas. R.
5. Dauge A.(1928). Audzināšanas ideāli un īstenība. Cēsis un Rīga: GT Jēpes apgāds.
6. Fromms Ē.(2002). Psihoanalīze un dzenbudisms. Zvaigzne ABC.
7. Ģenerālās Asamblejas divdesmit septītās speciālās sesijas Apvienotās komitejas ziņojums (2002), R:RTAC
8. Korčaks J. (1988). Kā man mīlēt bērnus. R.
9. Montessori M. (1995). Ievads Montessori pedagoģijā. R: Izglītība.
10. Bennet N., Wood L., Rogers S. (1997).Teaching through play. USA: Open University Press
11. Dahlberg G., Moss P.and Pence A. (1999.) Blyond Quality in Early Childhood Education and Care. 25, London. Falmer Press, Parent Houndbom Early childhood education center (1988). Cowcordia College.
12. Wood L. And Attfield J (1996). Play, Learning and the Early Childhood Currikulum. London.