

**VI Международная
научно-практическая конференция**

**«Воспитание и обучение
детей младшего возраста»**



ECCE Conference

10-13 мая 2017



ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ
ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА

ECCE

2017



Материалы конференции:
Сборник статей

Москва,
МГУ им. М.В. Ломоносова

ISBN 978-5-4315-1160-8

www.ecceconference.com
info@ecceconference.com

СОДЕРЖАНИЕ

Адаптация детей младшего возраста к условиям дошкольного образовательного учреждения	4
Актуальность экологического воспитания детей в аспекте сохранности их здоровой жизнедеятельности и системного развития личности	27
Влияние на образование контакта ребенка с информацией.....	34
Волонтерство как один из эффективных способов построения модели преемственности между детским садом и начальной школой.....	50
Группа поддержки родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, как метод психологического сопровождения.	56
Единая образовательная константа как механизм повышения эффективности образовательного процесса.	63
Идеи Л. Выготского и Г. Альтшуллера в инновационном проектировании образовательно-воспитательного процесса современного ДООУ в соответствии с ФГОС. (на примере апробированного на практике в МДОАУ «Детский сад №60» г. Орска исследовательского проекта «Маленькие россияне большой России»)	71
Инновации в психологии – метод Комплексная Сказкотерапия ©	80
Инновационный научно-образовательный кластер: точки роста и развития.....	87
Использование набора Lego WeDo 01. Education в работе с детьми старшего дошкольного возраста	92
Исследование особенностей коммуникативной сферы у детей с задержкой речевого развития	98
Методика изучения творческой продуктивной деятельности дошкольников с позиции социоигового подхода	103
Методические условия эффективного применения средств наглядности в воспитании культуры транспортной безопасности дошкольников	111
Модели парадигмы образования в социокультурном пространстве современного российского общества.....	125
Несогласованность в уходе за ребёнком как процесс воспитательного воздействия родителей	131
Новый взгляд на привычные вещи: или как создать развивающее образовательное пространство для детей дошкольного возраста в условиях реализации ФГОС ДО	152
Организация инклюзивного образования в условиях ДООУ с детьми с ограниченными возможностями здоровья	157
Организация инклюзивной практики в дошкольном образовательном учреждении	170
Основные подходы к организации работы с ослабленными детьми	178
Особенности организации дополнительных платных образовательных услуг в дошкольной образовательной организации.	189
Особенности развития и формирования игрового взаимодействия дошкольников со сверстниками.....	203
Оценка влияния инфраструктуры на качество образования	207
Оценка качества дошкольного образования: шкалы ECERS-R и федеральный государственный стандарт дошкольного образования.....	214
Подготовка педагога к руководству творческими играми дошкольников.....	230

Подготовка педагогов дошкольной образовательной организации к психолого-педагогическому сопровождению познавательного-речевого развития деятельности детей дошкольного возраста.....	236
Представления педагогов дошкольного образования о методе «Наблюдение»	245
Проблемы и практика сотрудничества детского сада и школы в вопросах воспитания и образования детей младшего возраста.	255
Проблемы построения отношений взрослого мира к миру детства как специфических субъектов взаимодействия.	262
Проектная деятельность в доу.	269
Профилактика девиантного родительства в неполных семьях.	280
Психологические особенности детей старшего дошкольного возраста из семей отягощенных алкогольной аддикцией.	285
Психологическое благополучие педагога дошкольного образовательного учреждения, как условие повышения качества образования	292
Психолого-логопедическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста с предпосылками нарушений письменной речи	298
Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в дошкольном образовательном учреждении	310
Развитие игровой активности дошкольников с ОВЗ: этапы, виды игр, направления работы.....	333
Развитие межполушарного взаимодействия у детей старшего дошкольного возраста посредством развивающих занятий	341
Развитие предматематических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья посредством освоения эколого-краеведческого материала	347
Развитие языковой способности в дошкольном и младшем школьном возрасте как профилактика школьной неуспеваемости	354
Реализация волнового подхода в экологическом образовании на Урале	361
Речевое развитие дошкольников в условиях реализации ФГОС.....	369
«САД ДЕТСТВА» - инновационный подход к обучению и воспитанию детей дошкольного возраста	379
Семейно-педагогическая общность как основа взаимодействия сотрудников ДОО с семьями воспитанников	387
Современные педагогические технологии музыкального развития детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации.....	394
Современные тенденции психолого-педагогической поддержки российского родительства	402
Создание условий для поддержки инициативности и активности ребенка: проблемы и пути решения	408
Соотношение когнитивных и личностных факторов в процессе общения и межличностного взаимодействия у дошкольников и младших школьников	417
Теоретические основы качества дошкольного образования.....	428
Техника трёх фраз	436
Управленческий проект по теме: «Документация участников коррекционно-образовательного процесса в условиях реализации ФГОС ДО»	443
Условия развития одаренности у детей: возможные проблемы и пути решения	450

Учите развивая!	455
Формирование толерантного отношения к людям с инвалидностью у детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации.....	461
Проблемы речевого развития современного дошкольника	473
Формирование толерантного отношения к людям с инвалидностью у детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации.....	477
Инфинитивные предложения с модальностью желательности в художественной речи	490
Профилактика речевых нарушений у детей младшего дошкольного возраста.....	496
Экологическое образование дошкольников в России: научные основы, системный подход и разностороннее развитие.....	504
Формирование педагогических компетенций родителей по проблеме речевого развития дошкольников.....	506
Использование мультипликационных фильмов для развития эмоциональной сферы и процессов социализации у дошкольников.....	511

Адаптация детей младшего возраста к условиям дошкольного образовательного учреждения

Гергель Анна Борисовна

заведующий

Муниципальное бюджетное

дошкольное образовательное

учреждение детский сад

№ 10«Одуванчик»

общеразвивающего вида г. Улан-Удэ

Россия, г. Улан-Удэ

Ревенская Дарья Георгиевна

старший воспитатель

Муниципальное бюджетное

дошкольное образовательное

учреждение детский сад

№ 10«Одуванчик»

общеразвивающего вида г. Улан-Удэ

Россия, г. Улан-Удэ

(Детский сад – важный период в жизни ребенка. Целенаправленная организация пребывания детей раннего возраста при поступлении в дошкольное учреждение приводит к наиболее адекватному, безболезненному приспособлению к новым условиям, формирует навыки социализации ребёнка, позволяет быть успешным и счастливым в своём дошкольном детстве.)

Проблема адаптации ребёнка к социуму относится к числу фундаментальных как в психологии, так и во многих других научных направлениях: философии, социологии, общей и медицинской психологии, психологии личности, детской психологии, психологии развития.

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что в педагогической и психологической науке и практике накоплен достаточный опыт по подготовке детей к поступлению в ДООУ.

Различные подходы к проблеме адаптации периодически появляются на страницах психологических журналов. Итоги своей деятельности описывают практические работники, научными достижениями в этой сфере делятся учёные. Аспекты адаптации в зарубежной психологии исследовали Е. Шмидт – Кольмер, А. Адлер, Ф. Дольто. Проблематику социальной адаптации рассматривали авторы отечественной психологической литературы - Г.Ф. Кумарина, А.В.Мудрик, Н.М. Аксарина, А.С. Русакова, С.Н. Теплюк, Л.И. Божович, М.И. Лисина и др., со стороны особенностей психологической адаптации детей к детскому саду и фактор

психологического благополучия ребёнка и основные закономерности его психического развития в дошкольном возрасте.¹

В своих исследованиях Н.В. Кирюхина рассматривала адаптацию в трех аспектах и выделяла следующие виды адаптации:

¹ Спицына В. В., Ковылина Т. Н. Особенности психологической адаптации детей младшего дошкольного возраста к детскому саду // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 11. – С. 56–60. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95128.htm>.

- биологическая адаптация – процесс активного взаимодействия организма со средой;
- социальная адаптация – способность приспосабливаться к социальным условиям;
- физиологическая адаптация – реакция, наиболее полно отвечающая потребностям данной ситуации.

Согласно точке зрения автора, данные виды адаптации тесно взаимосвязаны, что указывает на специфику самого феномена адаптации и определяет его как трехгранный процесс, затрагивающий все стороны развития личности.²

В.А. Слостенин, В.П. Каширин дополняют данные классификации определением «психологическая адаптация», которая представляет собой процесс приближения психической деятельности личности к социальным и социально-психическим требованиям среды, условиям и содержанию деятельности человека, это процесс гармонизации внутренних и внешних условий жизни и деятельности личности и среды.

Т.В. Костяк рассматривает особенности психологической адаптации детей раннего возраста к детскому саду, а также факторы психологического благополучия ребенка и основные закономерности его психического развития в дошкольном возрасте.²

Актуальность проблемы адаптации детей к детскому саду на современном этапе очень высока. С одной стороны, существующие экономические отношения, вынуждающие большинство родителей сразу после рождения ребенка выходить на работу, с другой – все шире распространяющийся личностно-ориентировочный подход к детям, не допускающий безразличного отношения к проблемам маленького человека, с трудом принимающего жизнь в новых условиях детского сада.

1.1. Проблемы адаптации детей младшего возраста к социальной среде.

Младший дошкольный возраст - основа социального развития и формирования взаимоотношений со сверстниками. От того, как будет проходить адаптация детей в этом возрасте к ДООУ, будет зависеть и дальнейшая адаптация детей к среднему образовательному учреждению и выстраиванию взаимоотношений на последующих этапах обучения (Долгова В.И., Гольева Г.Ю., Крыжановская Н.В., Попова Е.В.).

² *Житникова А. А. Адаптация детей младшего дошкольного возраста к условиям дошкольного образовательного учреждения // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 10. – С. 281–285. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95100.htm>.*

В психолого-педагогических исследованиях отмечается, что понятие адаптации, в его наиболее широком определении означает соответствие между живой системой и внешними условиями, причём адаптация - это и процесс, и результат, то есть определённая организация. С физиологической точки зрения, адаптация - это перестройка внутреннего динамического стереотипа в зависимости от изменения внешних условий. И.П. Павлов считал, что внешние условия жизни, внешняя среда есть внешний стереотип. «При изменении обычного образа жизни, - отмечал И.П. Павлов, - при прекращении привычных занятий возникают нарушения старого динамического стереотипа и трудности установки нового».

Дошкольное образование со вступлением в XXI век ознаменовалось новым социальным заказом родителей детей раннего возраста. В стране открывается все больше дошкольных групп раннего возраста и вопрос адаптации ребенка раннего возраста к детскому саду стоит очень остро. Известно, что смена социальных отношений представляет для ребенка значительные трудности. Одним из переломных моментов является его переход из семьи в детский сад.

Как отмечает А. А. Бодалев «детский сад – это первый внесемейный институт, первое воспитательное учреждение, с которым вступают в контакт дети раннего возраста».

Смена окружающей обстановки, привычной для ребенка, усложнение требований к поведению и общению детей, необходимость вступать в контакты с новыми взрослыми и детьми является для ребенка объективно сложной задачей, которая становится более сложной при нарушении зрения. По данным современных исследователей зрительная патология оказывает серьезное влияние на сферу чувственного познания, нарушает взаимодействие ребенка со средой и сказывается на всех сферах его жизнедеятельности. Во избежание возникновения целого комплекса вторичных и третичных отклонений в психическом развитии, дошкольнику с нарушенным зрением необходима своевременная помощь квалифицированного специалиста. Сокращать и исправлять их призвана современная система дошкольного образования.

При всех существующих различиях в трактовке адаптации неизменно выделяется главное - универсальный характер тенденции к установлению равновесия между компонентами реальных систем. Поэтому не случайно, что с течением времени понятие адаптации перешло в функциональную, а затем и в социальную психологию.

Важнейший вклад в разработку понятия адаптации внёс Жан Пиаже. *Адаптация (от лат. adaptatio - приспособление), по Ж. Пиаже, обеспечивает равновесие между воздействием организма на среду и обратным воздействием среды или, что одно и то же, равновесие во взаимодействии субъекта и объекта.*

Многие процессы адаптации могут иметь несколько направлений, в связи с этим Г.А. Балл выделяет еще две разновидности адаптации: внешняя и внутренняя.

Внешняя адаптация – это процесс адаптации, с помощью которого личность приспосабливается к внешним объективным проблемным ситуациям (может быть с сохранением проблемной ситуации или с ее устранением и т.д.). Внутренняя адаптация имеет такие разновидности:

- адаптация, направленная на разрешение внутренних конфликтов и других внутренних проблем личности;

- структурная адаптация в широком смысле – приспособление ее механизма или комплекса ко всей структуре личности.

А.Остроухова определяет адаптированность как «уровень фактического приспособления человека, уровень его социального статуса и самоощущения, удовлетворенности или неудовлетворенности собой и своей жизнью. Человек может быть гармоничен и адаптирован, либо дисгармоничен и дезадаптирован».

Дезадаптация — всегда психосоматическая (и души, и тела) и протекает в трех формах; невротической (невротизм), агрессивно-протестной и капитулятивно-депрессивной (психосоматические заболевания и нарушения поведения). Адаптивность зависит от индивидуальных особенностей личности ребенка. В индивидуальные особенности входят такие психологические свойства личности, как: способности, темперамент, эмоциональность.

По мнению А.А. Налчаджян «адаптивность человека обеспечивается эволюционно отобранными целесообразными врожденными способностями его природы. Первой составляющей природы человека, обеспечивающей адаптивность, являются инстинкты».

В природе человека А.А. Налчаджян выделяет:

- доминирующий инстинкт;
- темперамент;
- конституцию телосложения;
- доминирующие эмоции (индивидуальный стиль эмоционального восприятия и реагирования);
- половую принадлежность;
- интеллектуальные способности;
- иерархию потребностей и ценностей, установок, определяющую жизненные цели, — и все эти составляющие обуславливают определенную степень адаптированности человека к жизни, обуславливают его судьбу.

Г. Селье отмечает, что «судьба человека во многом определяется уровнем его адаптивности — врожденной и приобретенной способности к приспособлению ко всему многообразию жизни при любых условиях. Есть высоко-, средне и низко касаются темперамента, характера, способов поведения, манер».

А.А. Налчаджян считает, что «личностное развитие ребенка начинается с рождения и завершается после окончания школы приобретением социально – психологической самостоятельности и независимости, а также чувства внутренней свободы, характерного для высокоразвитой личности. Личность – это совокупность психологических качеств человека, составляющая индивидуальность и определяющих его социальные поступки, поведение среди людей».

Таким образом, анализ изученной литературы по проблеме исследования позволил сделать вывод, что адаптация - это процесс и результат становления индивида социальной личностью. Наряду с широким толкованием адаптации как приспособление живого организма к условиям существования, данная категория употребляется в более узком смысле, когда проводится различие между понятиями социально-педагогическая, профессиональная адаптация и простое приспособление организма к условиям внешней среды.

Адаптация является сложным процессом приспособления организма к новым социальным условиям, которое сопровождается эмоциональной нестабильностью детей, изменениями в их поведении, в физическом и психическом развитии. В указанных выше исследованиях ученых отмечается, что основными трудностями для детей младшего дошкольного возраста в период адаптации к ДОО являются следующие: четкий непривычный режим дня, отсутствие родителей,

другой стиль общения, новые требования к поведению, постоянный контакт со сверстниками, новое помещение. Следует отметить, что трудности, с которыми сталкиваются дети этого возраста в период адаптации, могут привести к неблагоприятной ее форме – дезадаптации. Поэтому важным направлением в работе сотрудников ДОО является организация и проведение диагностического обследования с целью изучения степени адаптации детей младшего дошкольного возраста к ДОО. Не все дети при поступлении в группу плачут. Многие приходят в группу уверенно, внимательно рассматривают окружающее, самостоятельно находят занятие. Другие делают это с меньшей уверенностью, но тоже не проявляют особого беспокойства. Они внимательно наблюдают за воспитательницей, выполняют предложенные ею действия. И те и другие дети спокойно прощаются с родными, которые приводят их в детский сад, и идут в группу. Например, ребенок, расставаясь с мамой, заглядывая ей в глаза, спрашивает: "Ты меня любишь?" Получив ответ, идет в группу. Он подходит к воспитательнице, заглядывает ей в глаза, но задать вопрос не решается. Воспитатель ласково поглаживает его по голове, улыбается, проявляет внимание, тогда ребенок чувствует себя счастливым. Он неотступно следует за воспитателем, подражает его действиям. Поведение ребенка показывает, что он испытывает потребность в общении со взрослыми, в получении от него ласки, внимания. И эта потребность удовлетворяется воспитателем, в котором ребенок находит доброго близкого человека. Некоторые дети, быстро освоившись в новой обстановке группы, умеют сами занять себя. Они не ходят постоянно за воспитателем, но при необходимости спокойно и уверенно обращаются к нему. Лишь в первые дни в их поведении заметна некоторая растерянность, беспокойство.

Если ребенок, которого впервые привели в детский сад, никак не хочет оставаться в группе без мамы, то воспитатель предлагает маме остаться с ребенком в группе. Чувствуя, что мама не собирается уходить, ребенок начинает обращать внимание на окружающее. После длительного наблюдения, играет с игрушками, рассматривает красивых кукол, и, наконец, решает сам взять одну из них. В близком человеке он видит опору, защиту от неизвестного и в то же время возможность с его помощью познакомиться с окружающим.

Как видно, дети, поступающие в детское учреждение, ведут себя неодинаково. Особенности их поведения в значительной мере определяются теми потребностями, которые сложились к моменту прихода в группу. Можно выделить примерно три группы детей по присущим им различиям в поведении и потребности в общении (в соответствии с этим далее будут определяться группы адаптации).

Первая группа – это дети, у которых преобладает потребность в общении с близкими взрослыми, в ожидании только от них внимания, ласки, доброты, сведений об окружающем.

Вторая группа – это дети, у которых уже сформировалась потребность в общении не только с близкими, но и с другими взрослыми, в совместных с ними действиях и получении от них сведений об окружающем.

Третья группа – это дети, испытывающие потребность в активных самостоятельных действиях.

Если до поступления в детский сад ребенок постоянно находился с мамой или с бабушкой, то утром, когда его приводят в детский сад, с трудом расстается с родными. Затем весь день ожидает их прихода, плачет, отказывается от любых предложений воспитателя, не хочет играть с детьми. Он не садится за стол, протестует против еды, против укладывания спать, и так повторяется изо дня в день. Плач при уходе близкого человека, возгласы типа: "хочу домой!", "где моя мама?", отрицательное отношение к персоналу, к детям группы, к предложениям поиграть – и бурная радость при возвращении мамы (бабушки или другого члена семьи) являются ярким показателем того, что у ребенка не развита потребность общения с посторонними (Савва Л.И., Трубайчук Л.В., Долгова В.И., Павлова В.И., Камскова Ю.Г., Сиваков В.И., Волчегорская Е.Ю., Худякова Н.Л., Коломийченко Л.В., Пономарёва Л.И).

При поступлении в детское учреждение плачут в основном дети, которых можно условно отнести к первой группе (потребность в общении только с близкими людьми). Они глубоко переживают расставание с близкими, т.к. опыта общения с посторонними не имеют и не готовы вступать с ними в контакт. Как правило, чем уже круг общения в семье, тем длительнее происходит адаптация ребенка в детском саду.

Дети, условно отнесенные ко второй группе, до поступления в детский сад приобрели опыт общения со взрослыми, не являющимися членами семьи. Это опыт общения с дальними родственниками, с соседями. В группе дети постоянно наблюдают за воспитателем, подражают его действиям, задают вопросы. Пока воспитатель рядом, ребенок спокоен, но детей он боится и держится от них на расстоянии. Такие дети, в случае невнимания к ним со стороны воспитателя могут оказаться в растерянности, у них появляются слезы и воспоминания о близких.

У детей третьей группы четко выявляется потребность в активных самостоятельных действиях и общении со взрослыми. В практике нередки случаи, когда ребенок в первые дни приходит в группу спокойно, самостоятельно выбирает игрушки и начинает с ними играть. Но, получив, например, за это замечание от воспитателя, он резко и в отрицательную сторону меняет свое поведение. Следовательно, когда содержание общения воспитателя с ребенком удовлетворяет потребностям в нем, это общение формируется успешно, ребенок безболезненно привыкает к условиям жизни в детском саду. Трудности адаптации возникают в тех случаях, когда ребенок встречает непонимание, его пытаются вовлечь в общение, содержание которого не отвечает его

интересам, желаниям, имеющемуся у него опыту. Воспитателю необходимо знать, что содержание потребности детей в общении в процессе привыкания к детскому саду качественно изменяется.

Дети, условно относимые к первой группе, могут при благоприятных условиях быстро достичь уровня общения, характерного для детей второй и даже третьей группы и т.д. В процессе привыкания ребенка к условиям детского сада происходит расширение содержания и навыков общения. Изменение содержания потребности в общении в период привыкания протекает примерно в рамках трех этапов:

- первый этап – потребность в общении с близкими взрослыми как потребность в получении от них ласки, внимания и сведений об окружающем;

- второй этап – потребность в общении со взрослыми как потребность в сотрудничестве и получении новых сведений об окружающем;

- третий этап – потребность в общении со взрослыми на познавательные темы и в активных самостоятельных действиях.

Дети первой группы практически должны пройти все три этапа. Их потребность на первом этапе в ласке, внимании, просьбе взять на руки и т.д. трудно удовлетворить в условиях группы. Поэтому адаптация таких детей проходит длительно, с осложнениями (от 20 дней до 2-3 месяцев). Задача воспитателя – создать максимум условий для того, чтобы подвести ребенка ко второму этапу привыкания.

С переходом на второй этап для ребенка более характерной станет потребность в сотрудничестве со взрослым и получении от него сведений об окружающем. Длительность этого этапа также зависит от того, насколько полно и своевременно будет удовлетворена эта потребность.

Третий этап привыкания для детей первой группы характеризуется тем, что общение принимает инициативный характер. Ребенок постоянно обращается к взрослому, самостоятельно выбирает игрушки и играет с ними. На этом период адаптации ребенка к условиям общественного воспитания заканчивается.

Дети второй группы проходят два этапа в процессе привыкания (от 7 до 10–20 дней). А для детей третьей группы, с первых дней испытывающих потребность в активных самостоятельных действиях и общении со взрослым на познавательные темы, - конечный этап является первым, и поэтому они привыкают быстрее других (от 2-3 до 7-10). Если не будет соответствующим образом организованного общения и игровая деятельность вновь поступившего ребенка, привыкание его не только задержится, но и осложнится. Поэтому воспитателю необходимо знать характерные особенности детей, этапы их привыкания. От того, насколько правильно воспитатель определит

потребность, обуславливающую поведение ребенка, создаст необходимые условия, способствующие удовлетворению потребности, будет зависеть характер и продолжительность адаптации ребенка. Если воспитатель не принимает во внимание, какие потребности определяют поведение ребенка, педагогические воздействия его будут бессистемными, случайными по характеру.

К сожалению, воспитатель иногда не придает значения организации общения, поэтому часто оно протекает стихийно. Воспитатели учат ребенка играть, учиться, трудиться и очень редко учат его общаться. Деятельность общения имеет свое содержание и этапы развития. Но в процессе привыкания определяющее значение имеет не возраст, а развитие форм общения. Так, дети первой группы, независимо от возраста, на первом этапе привыкания непременно нуждаются в непосредственно-эмоциональном общении, и только на втором этапе привыкания – в ситуативно-действенном. Поэтому воспитателем должны быть выбраны и соответствующие средства общения: улыбка, ласка, внимание, жест, мимика и т.д. – на первом этапе. Показ действия, упражнение в нем, совместные действия с ребенком, поручение и т.п. – на втором этапе.

Расширение содержания общения тесно связано с развитием предметно-игровой деятельности у детей. В процессе сотрудничества со взрослым ребенок овладевает сначала отдельными действиями с предметами, а в дальнейшем, при многократном упражнении в них под руководством взрослого, формируется самостоятельная предметная деятельность. Таким образом, воспитатель должен учитывать уровень сформированности предметно-игровых действий детей, как и их готовность к общению в действии со взрослыми и с детьми в группе. Необходимым условием для эффективного руководства процессом привыкания детей к детскому учреждению является продуманная система педагогических воздействий, в которых главное место занимает организация деятельности ребенка, отвечающая потребностям, которые определяют его поведение.

Необходимое условие успешной адаптации - согласованность действий родителей и воспитателей, сближение подходов к индивидуальным особенностям ребенка в семье и в детском саду. Подготовку детей к ДОУ нужно начинать до поступления в ДОУ. С этой целью необходимо проводить профилактику простудных заболеваний и по совету медицинских работников укреплять иммунитет ребенка. Пробудить интерес у ребенка к ДОУ помогут прогулки возле детской площадки ДОУ, рассказы о том, что такое детский сад и зачем его посещают дети. Особое внимание родителям следует обратить на организацию режима дня и питания ребенка, поступающего в детский сад, на период поступления ребенка в ДОУ.

Исследования психологов показывают, что благоприятным периодом для поступления ребенка младшего дошкольного возраста в ДОУ является конец августа или начало сентября. Первый день посещения ребенком ДОУ лучше планировать посреди недели, например в среду или четверг. Психологи не рекомендуют одновременно с определением ребенка в ДОУ начинать

дополнительные занятия в кружках и секциях. В первую неделю посещения ребенком ДООУ следует обращать особое внимание на психологические детерминанты его телесно-психического здоровья. Желательно в первый день отвести ребенка в детский сад с его любимой игрушкой, которая будет защищать его и эмоционально поддерживать в течение первых дней пребывания в ДООУ. Если ребенок тяжело расстается с мамой, то лучше, чтобы в первое время его в детский сад отводил тот, с кем ему легче расстаться. В период адаптации детей младшего дошкольного возраста к ДООУ необходимо, чтобы благоприятная обстановка была не только в ДООУ, но и дома. В этот период следует эмоционально поддерживать своего ребенка, чаще обнимать, больше времени проводить в совместных играх. В первые дни, забирая ребенка из детского сада, необходимо интересоваться его успехами, тем, как прошёл его день.

Практика показывает, что адаптация детей в течение первого месяца должна происходить в индивидуальном режиме, начиная с 2–3-часового пребывания в ДООУ до постепенного увеличения времени пребывания в ДООУ на 1–2 часа в день.

Выводы: Проблема адаптации ребёнка к детскому учреждению - одна из самых острых в педагогике раннего возраста. Более половины детей 1-3-х лет оказываются неготовыми к детскому саду. Выработка единых требований к поведению ребенка, согласование воздействий на него дома и в дошкольном образовательном учреждении – важнейшее условие, облегчающее ему адаптацию к перемене в образе жизни. Отсутствие психологической готовности к детскому учреждению чревато многочисленными медицинскими и психологическими трудностями - дети начинают непрерывно болеть, целыми днями плачут, у них появляются невротические реакции, обостряются психосоматические явления и пр. Какой-либо специальной работы по подготовке маленьких детей к детскому учреждению в настоящее время не ведётся. Если подготовка ребёнка к школе многократно и тщательно проработана и является одной из главных задач воспитания, то переход ребёнка из семьи в детское учреждение, который является ничуть не менее резким и травмирующим событием, остаётся без внимания педагогов и психологов.

1.2. Организация деятельности с детьми младшего возраста в период адаптации.

Проблемой адаптации необходимо заниматься за 2-3 месяца до того, как ребенка приведут в детский сад. В основе работы лежит модель взаимодействия специалистов ДООУ и семьи в период адаптации, а так же перспективный план психологического сопровождения всех участников проекта. Начинать работу необходимо весной, организовав “Первичное визитирование”, с приглашаем родителей и ребенка на консультацию с персоналом детского сада.

Во время первой встречи психолог проводит не только консультацию, но и диагностику. Исследует развитие социальных навыков ребенка и определяет особенности семейного воспитания.

Хорошим подспорьем при знакомстве с семьей является анкетирование. Анкеты родители получают заранее при “Первичном визитировании” и приходят на следующую встречу с уже заполненной анкетой, либо заполняют ее на первой встрече в кабинете.

Психолог, общаясь с ребенком, наблюдает, как малыш адаптируется к новой ситуации. Поведение ребенка в кабинете демонстрирует модель его типичного поведения по освоению нового пространства и установления отношений с новыми людьми. Ребенок всем своим поведением покажет, как он будет осваиваться в группе. Именно здесь можно увидеть проблемы малыша, но для этого нужно быть хорошим наблюдателем.

Диагностика развития социальных навыков ребенка проходит в два этапа:

1. 1 этап – обеспечение эмоциональной безопасности ребенка, установление доверительных отношений.
2. 2 этап – исследование развития социальных навыков.

По результатам беседы с родителями и результатам наблюдения за поведением ребенка складывается прогноз возможной его адаптации и основанный на прогнозе вывод о том, как лучше организовать переход от семейного к общественному воспитанию.

Семье ребенка тоже требуется какое-то время для того, чтобы приспособиться к новым жизненным обстоятельствам. Обычно время приспособления условно разделяют на три периода: острый, подострый и компенсационный. Самые серьезные трудности ожидают семью в острый период. Это моменты первого столкновения с неизвестным, новым. Это новая, часто неожиданная эмоциональная реакция как ребенка, так и его родителей. И наиболее сложная перестройка организма происходит в начальной фазе адаптации, которая может затянуться и перейти в дезадаптацию, что может привести к нарушениям здоровья, поведения и психики ребенка. Чтобы избежать этих осложнений и обеспечить оптимальное течение адаптации, необходим постепенный переход ребенка из семьи в ДООУ.

Первое посещение ребенком детского сада длится 30-40 минут. Цель посещения – формирование у малыша положительного образа воспитателя. В утреннее и вечернее время он вместе с мамой приходит на участок детского сада и наблюдает за деятельностью воспитателя. С этого момента и маме, и малышу предлагается включиться в интересную для всех деятельность: игру с песком и водой, полив цветов, украшение веранды и т.п.

Как только ребенок начинает чувствовать себя спокойно, переходим к следующему шагу – посещению группы. Посещение позволяет малышу в спокойной обстановке познакомиться с воспитателем и «совершить экскурсию» в новые для него помещения. Ребенок может рассмотреть

и выбрать для себя кроватку, шкафчик для верхней одежды, а завтра принести свою фотографию в вагончик на шкафчике, тем самым принять участие в оформлении центра «Здравствуй, я пришел».

Первую неделю родителям рекомендуется приводить ребенка в детский сад накормленным, с любимой домашней игрушкой и остаться в группе в течение 1-2 часов, если необходимо в присутствии мамы, учитывая эмоциональную связь ребенка и мамы. В основе данного подхода лежит теория эмоциональной привязанности ребенка к матери. Если ребенок в хорошем настроении, активен, легко отпускает родителей, предлагается родителям оставить его в группе на 1-2 часа, постепенно увеличивая время пребывания ребенка в группе в последующие дни. На этапе наблюдения и организации важна стабильность в работе группы, встреча со знакомым педагогом, неизменная последовательность видов деятельности.

Главной фигурой и центром внимания для детей раннего возраста остается взрослый, поэтому они с большим интересом наблюдают за его деятельностью. Основной задачей взаимодействия с детьми в период привыкания к дошкольному учреждению является формирование эмоционального контакта, доверия детей к воспитателю. Малыш должен увидеть в воспитателе доброго, всегда готового прийти на помощь человека (как мама) и интересного партнера в игре.

Эмоциональное общение возникает на основе совместных действий, сопровождаемых доверительным тоном, добрым взглядом, ободряющей улыбкой, ласковой интонацией, проявлением заботы к каждому малышу. Для создания положительного эмоционального отношения детей к проведению режимных моментов более адаптивно для раннего возраста следует использовать ресурсы народной педагогики, а именно потешки, заклички, прибаутки и т.д.: утроем - «Солнышко», «Утром», «С добрым утром», «Просыпайся глазок», «Оля - Олюшка»; умывание - «Кран откройся», «Умывалочка», «Ладушки», «Мыло», «Уши», «Умываемся»; кормление - «Просто объедение», «Ешь собачка!», «Игрушки кормили», «Кто скорее допьет?», «Маша и каша», «Про веселый пирожок», «Ай, да суп!»; одевание - «Научи обуваться и братца», «Одеваем малыша», «Я одеться сам могу»; сон - «Спать пора», «Баю-баю», «Тихий час», «Баиньки»; расчесывание - «Петушок», «Петин гребешок», «Поленился утром Вова».

Во время утреннего приема детей организуются встреча родителей и малыша, беседа с родителями, рекомендуется попрощаться с ребенком ласково, уверенно и весело, показывая, что страха нет. Оказывается помощь ребенку во время раздевания, проявляется забота о нем.

Дают значительные результаты и показатели элементы телесной терапии: можно взять малыша на руки, обнять, погладить, ласково пригласить пройти в группу. Если малыш принес с собой игрушку, то обращается на нее внимание, предлагается малышу назвать ее и показать, как он ей играет. Если ребенок плачет, предлагается ему умыться и попить водички. Установлено, что в психически напряженной стрессовой ситуации помогает переключение на пищевую реакцию,

которая затормаживает возникшие отрицательные эмоции. В группе вода находится в одном месте, чтобы малыш мог показать, что хочет пить.

Когда прием детей закончен, организуется эмоционально - стимулирующая гимнастика. Она позволяет обрести положительное эмоциональное состояние и хороший тонус на целый день. По своей структуре она проста и доступна детям. Игра с движениями доставляют им удовольствие, к тому же не требуют сложного оборудования.

Гимнастика может быть представлена в виде картотеки с сентября по май, в каждом месяце – по четыре комплекса на каждую неделю. В каждом комплексе имеются упражнения на дыхание. Правильное дыхание стимулирует работу сердца, головного мозга и нервной системы, способствует умению управлять собой. Глубокий медленный выдох помогает ребенку расслабиться, успокоиться, справиться с волнением и раздражительностью. В заключительной части гимнастики используются особые упражнения – это релаксация, которая дает возможность расслабить мышцы ног, рук и туловища. Она позволяет успокоить детей и снять мышечное и эмоциональное напряжение. Чтобы гимнастика была эффективной и дала результаты, выполняются следующие условия: - играя с ребенком, педагоги чувствуют себя партнером, участником игры, радуясь вместе с ним, незаметно помогая ему при затруднениях; - сопровождают движения стихотворным текстом, так как ритм, рифма не только воспитывают слуховое внимание и восприятие, но и организует ритм и темп движения; текст произносят четко, эмоционально, с повторениями.

Во время приема пищи дети приглашаются к столу, учатся правильно садиться за стол, пользоваться приборами, совершенствуются навыки самообслуживания. Во время еды называются блюда, обращается внимание на аромат и вкус еды, формируется привычка спокойно и с аппетитом съесть положенную порцию, положительно относиться к новым видам блюд.

Совместная игра – та деятельность, которая сближает ребенка и взрослого. Инициатором игр в период адаптации всегда выступает взрослый. Игры выбираются с учетом игровых возможностей детей, места проведения. Дети начинают проявлять активный интерес к своим сверстникам. Двухлетний ребенок сначала предпочитает оставаться в роли наблюдателя. Наблюдая со стороны, ребенок подражает малышу, который успешно справляется с постройкой башни из кубиков. Он может подражать агрессивному поведению ребенка, который отнимает игрушки у других детей. Малыш делает вывод о том, что, подражая «успешному» поведению детей он может добиться желаемой цели.

Оптимальной формой организации детей считаются совместные игры и занятия, основные задачи которых заключаются в следующем:

- привлекать внимание малышей к сверстникам и учить их ориентироваться на действия партнеров;

- налаживать гуманные, доброжелательные отношения между детьми;
- способствовать развитию познавательных процессов детей;
- обогащать жизнь малышей новыми впечатлениями и положительными эмоциями.

Эти задачи решаются в процессе проведения разнообразных игр, среди которых наиболее эффективными являются: пальчиковые игры, адаптационные игры, дидактические игры, игры с водой и песком, игры - драматизации (совместное проигрывание сказок), простые сюжетно-ролевые игры, совместные танцы и игра на музыкальных инструментах. Чтобы ни один ребенок не чувствовал себя обделенным вниманием, используются фронтальные игры.

В особом внимании и индивидуальном подходе нуждаются робкие, застенчивые дети, чувствующие себя дискомфортно в группе. Облегчить их душевное состояние поднять, настроение можно пальчиковыми играми. Они не только ободрят робкого и развеселят плачущего, но и успокоят слишком расшалившегося, переключат внимание и помогут расслабиться рассерженному, агрессивному ребенку.

Ежедневно рекомендуется организовывать в группе адаптационные игры, способствующие сближению детей, воспитывающие доверительное отношение к сверстникам, дающие заряд положительных эмоций. В этих играх дети выступают как равноправные участники и совершают вместе одинаковые действия. Адаптационные игры можно разделить на 3 группы: спокойные коллективные игры, объединяющие подвижные игры, хороводные игры.

Необходимо в воспитательно-образовательном процессе использовать и дидактические игры, постепенно развивающих в детях умение действовать в среде сверстников. Сначала ребенок приучается что-то делать рядом с другими детьми, не мешая им, не забирая у них игрушки и не отвлекаясь. Затем он привыкает к совместной с другими детьми деятельности. Зарождается интерес к действиям другого ребенка, радость общих переживаний. Все дидактические игры можно разделить на три основных вида: игры с предметами, настольно-печатные и словесные игры. Разработать, изготовить дидактические пособия следует согласно следующей системе:

1. Игры, способствующие развитию восприятия цвета.
2. Игры, развивающие элементарные представления о форме предметов.
3. Игры на развитие восприятия величины.
4. Игры для ознакомления с окружающим миром.

Настольно – печатные игры – интересное для ребят занятие. Они разнообразны по видам и по требуемым действиям. Организуются словесные игры, развивающие речевую активность детей, умение соотносить действие со словом потешки, стиха, понимание ими значения слов, правильного их произношения. Малыши любят рифмованную речь, они испытывают огромное удовольствие, когда чтение потешки или стиха сопровождается эмоциональными жестами, мимикой, изменяющейся интонацией.

Игра с водой и песком завораживают детей, заставляют сосредоточиться, вызывают положительные эмоции, способствуют внутренней раскованности. Для игр с песком в группе представлены совочки, разнообразные формочки, некрупные игрушки для закапывания (шарики, кубики, кольца и другие геометрические формы цветов и размеров), палочки, грабельки.

Для игр с водой – набор резиновых и пластиковых игрушек (фигурки рыбок, черепашек, лягушек, кораблики и др. сачок, разноцветные пластиковые мячи, набор игрушек из разных материалов, набор цветных камешков, ракушек.

Педагогом возможна организация небольших театральных постановок, используя возможности кукольного, пальчикового, плоскостного театров, театра деревянных фигурок. Дети вовлекаются в игры – драматизации по сюжетам знакомых сказок, которые позволяют быть малышам одновременно наблюдателями и участниками событий, помогают осознавать и оценивать собственные поступки, понимать эмоциональное состояние другого.

В раннем возрасте у ребенка появляется игра с элементами замысла. Игра перестает быть простой манипуляцией с предметами, становится более содержательной, ребенок начинает воспроизводить в ней наиболее интересные и значимые для него события. Малыш продумывает тематику игры, удерживает ее в памяти и может спланировать свои последующие действия.

Ребенок имитирует действия взрослых: как они разговаривают по телефону, обедают, идут в магазин. Кроме того, ребенок может ввести в игру вместо себя игрушку, например куклу, которая будет говорить по телефону, пить чай, ходить в гости. Эти игры непродолжительны, но они необходимы ребенку для накопления опыта социального взаимодействия. В играх с образными игрушками у малышей формируется заботливое отношение к партнеру по игре – кукле или игрушке, которое переносится затем на сверстников.

Развитие сюжетно – ролевой игры проводится поэтапно. На первом этапе создаются игровые ситуации, где в игре участие принимает взрослый и ребенок. Ставится задача – научить ребенка выполнять отдельные игровые действия с предметами. Дети побуждаются к обозначению замысла, действий словом (например, «Что ты делаешь, что делает кукла, куда пойдет твоя дочка...»). На следующем этапе дети совместно начинают организовывать сюжет игры. Для этого создаются в

группе условия, позволяющие детям выбрать игру по интересам, отобрать игрушки и атрибуты для игры. Весь игровой материал доступен детям.

Для выплеска эмоций и снятия напряжения каждый день организовываются танцы, в которых малыши учатся выполнять танцевально-ритмические движения, танцевать парами, водить хоровод, менять темы движения под музыку – двигаясь то медленно, то, ускоряя темп движения. Особенно уникальна игра детей на музыкальных инструментах. Организуется совместный музыкальный оркестр, где малыши играют на погремушках, колокольчиках, бубнах, трещотках, барабанах. Упражнения «Мое тело», «Две веселые лягушки», «Головой качает слон», «Поворачиваем головой», «Мы хлопаем в ладоши», «Ноги», «Мы ногами топ-топ-топ», «на одной ноге стоим», «Подтянитесь на носочках», «Головою три кивни», «Дождь», «Зайка», «Нам на месте не сидится», «Дети едут на машине» дают детям представить собственные телесные возможности.

Занятия с детьми раннего возраста в период адаптации организуются с октября. К этому времени малыши активно включаются в совместную деятельность со взрослым, в игры и самостоятельную деятельность. Основной целью является становление психологической автономности ребенка, преодоления ощущений дискомфорта, развитие надежной и безопасной привязанности. Занятия организуются в наиболее оптимальное время утром, когда младший воспитатель свободен от других режимных моментов, и дети находятся в хорошем эмоциональном состоянии, по подгруппам. За детьми, не занятыми на занятии присматривает младший воспитатель, она читает им сказку или организует спокойные игры.

Исходя из возрастных особенностей детей и задач адаптации необходимо разработать перспективный план занятий познавательных циклов «Мой детский сад» и «Кто Я? Какой Я?». В блоке «Кто Я? Какой Я?» используется следующая тематика познавательных занятий: «Здравствуй, я пришел», «Давайте познакомимся», «Что мы знаем о себе», «Папа, мама, я – дружная семья», «Как быть вежливым?», «Уроки доброты», «А мы – разные», «Кто мои друзья?».

Проведение таких занятий способствует сближению детей в группе. Помогает малышам познакомиться друг с другом, рассказать о своих увлечениях и игрушках, о членах своей семьи и узнать о семьях других детей, учить детей сопереживать и проявлять заботливое отношение к окружающим, формирует представления о половой принадлежности, об индивидуальности каждого ребенка, элементарные представления о дружбе.

Блок «Мой детский сад» может быть представлен такими темами занятий, как «Знакомство с группой», «Путешествие к доктору Айболиту», «Волшебное мыло», «Путешествие в страну вкусной еды», «В гостях у веселых человечков», «Делай раз, делай два», «Где живут книги?». Это занятия – экскурсии, занятия – путешествия. Они позволяют формировать представления детей о детском саду, как о доме, в котором интересно жить, где все взрослые заботятся о здоровье, уюте и чистоте, вкусной пище.

На занятии используются методы и приемы: сюрпризный момент, элементы психогимнастики, игровые упражнения, проблемные ситуации, рассматривание, художественное слово, беседы, рассказ, объяснение, показ, игры–инсценировки, элементы сюжетно – ролевых игр, пальчиковые, словесные, дидактические, подвижные игры, проблемные ситуации и вопросы, помогающие ребенку размышлять, устанавливать элементарные причинно-следственные связи и отношения.

На занятиях ведущая роль принадлежит воспитателю в лице игрушки или кукол – образов. В процессе занятиной деятельности формируются новые знания, представления, умение наблюдать, слушать, подражать действиям взрослого. В ходе занятий отмечается активность каждого ребенка, постоянно одобряется проявление самостоятельности, инициативности, любое достижение. Используется принцип частой смены деятельности.

Так как в раннем возрасте внимание детей непроизвольное, поэтому занятия проводятся в игровой форме, чтобы вызвать интерес, положительные эмоции.

Известно, что в 2-3 летнем возрасте дети стремятся к самостоятельности, но обслуживать себя сами в полном объеме они еще не могут. В период адаптации задача взрослого – помочь малышу, одновременно обучая его необходимым умениям и навыкам культурного поведения. Дети приучаются бережно относиться к своим вещам, после прогулки убирать их в шкафчик, раздеваясь перед сном, аккуратно складывать одежду на стульчик; убирать на место игрушки после игры; садиться за стол с чистыми руками, не выходить из-за стола с непрожеванной пищей во рту; пользоваться только личными вещами (полотенце, носовой платок, горшок, расческа и т.п.). В каждом режимном моменте детям напоминает порядок выполнения действий (например, «Молодец Ваня! Закончил обедать, вытер рот салфеткой, встал, задвинул стул и не забыл сказать «Спасибо!»»). «Посмотрите, Алиса сделала все правильно. Она сняла платье и аккуратно повесила его на спинку стула. Затем поставила свои туфельки под стул, сняла колготки и положила их на сиденья стула»).

Режимные процессы проводятся при соблюдении следующих правил: - режимные процессы организуются в спокойной обстановке;

- дается предварительная установка на процесс, учитывая возрастную особенность детей – не умение быстро переключаться с одного вида деятельности на другой;

- при обучении какому – либо навыку уделяется внимание на показ каждого элемента действия, соблюдение последовательности действий;

- предлагаются действия по самообслуживанию посильные ребенку, не выполняется за малыша то, что он может сделать сам; - ни одно достижение ребенка не оставляется без внимания;

- создаются условия для закрепления новых действий с помощью чтения потешек, небольших стихотворений, игры с куклами.

С овладением первыми умениями самостоятельности, аккуратности и опрятности ребенок становится инициативным, уверенным, легче вступает в контакт с окружающими, с удовольствием демонстрирует собственные умения, что очень важно в период адаптации. Во время одевания на прогулку детям рассказываются короткие стихи на тему «Одежда», проговаривается последовательность одевания вещей.

На прогулке организуется наблюдение: за явлениями природы, за животными или растительным миром. Особое внимание уделяется наблюдению за животными, птицами, насекомыми, так как они привлекают внимание детей своими движениями, внешним видом, характерными звуками. Так как внимание детей раннего возраста неустойчиво и отвлекающих факторов на прогулке множество, поэтому организуются наблюдения небольшими подгруппами. Наблюдения обычно носят кратковременный характер, не более 5 минут. Чтобы понаблюдать за транспортом, организуются выходы за пределы участка.

Для закрепления и уточнения знаний, полученных в ходе того или иного наблюдения, предлагается детям выполнить дидактическое задание, например: найти дерево, куст, собрать листья определенного цвета, или выполнить трудовые действия, например: собрать веточки, полить цветочки, сгрести сухие листья и др. Действия детей раннего возраста еще несовершенны, поэтому первые трудовые задания организуются через индивидуальные поручения.

Быстрая утомляемость, характерную для детей этого возраста, компенсируется сменой видов деятельности.

Оборудование на площадке для прогулок позволяет содержательно насытить деятельность детей разнообразными играми. На веранде, укрываясь от дождя и палящего солнца в жаркие летние дни, организуются с детьми спокойные, малоподвижные, хороводные игры, беседы, наблюдения за явлениями природы. В песочнице организуются игры с песком формочками, лопатками, ведерками, мельницами, ситечками. Ребята «пекут» песочные пирожные и пироги, строят песочные дороги и дома. Столики на пеньках дают возможность поиграть в настольные игры: «На что похоже?», «Бабочка к цветочку». В «Домике хозяйшки» организуются простые сюжетно-ролевые игры: «Варим кашу», «Затопим печь» и т.п. С помощью Машины проигрываются сюжеты игр: «Шофер», «Мы едем в далекие края» и т.п. «Спортивный лабиринт», представленный кубиками для перешагивания, кубом для прыгивания, дугой для подлезания, колесами помогает развивать двигательные навыки детей. Формируется у детей желание заботиться о птицах с помощью кормушки «Птичья столовая». В ней дети оставляют семечки, зернышки, крошки хлеба для пернатых друзей. Большое открытое пространство в центре участка позволяет организовать подвижные игры. Дети знакомятся с правилами поведения во время прогулок:

- радоваться каждому цветочку и травинке, каждой бабочке и букашке, беречь их;
- помогать взрослым, поддерживать участок в чистоте: играть с песком в песочнице, собирать веточки и камешки в ведерко, игрушки в конце прогулки – в корзину;
- дружно играть с ребятами, делиться игрушками;
- желая прокатиться на горке, позвать взрослого;
- игрушки, песок и пальчики на прогулке не брать в рот.

При укладывании детей на сон формируется положительное отношение к этому процессу. В соответствии с принципом постепенности, учитываются индивидуальные особенности каждого ребенка. Дети, нуждающихся в более длительном сне, укладываются первыми, поднимаются последними.

Особое внимание уделяется детям, недавно поступившим в группу. Детям предлагается лечь в постель с мягкой игрушкой, которую они принесли из дома. Если малыш не хочет спать, ему предлагается полежать на своей кровати со своей игрушкой и тихонько с ней поговорить.

Обязательно необходимо посидеть с ребенком, ласково поглаживая его, при этом тихо, шепотом говорится что-нибудь хорошее («Твои ручки будут отдыхать, им тепло и хорошо, тепло и спокойно, они лежат свободно, глазки закрываются, тоже будут отдыхать... и ножки будут отдыхать»).

Рассказываются сказки или тихонько напеваются колыбельные песни «Баю – баюшки – баю, не ложися на краю...», «Баюшки – байники, прибежали зайчики...» и др. Для возбудимого ребенка используются мешочки с успокаивающим сбором трав, предлагается малышу понюхать ароматный мешочек. Перед сном проводится ароматерапия с пихтовым или эвкалиптовым маслом, чтобы укрепить здоровье малышей.

Подъем детей происходит только по мере пробуждения. Включается тихая спокойная мелодия. Окончательно проснуться детям помогает легкая гимнастика в кроватках, которая способствует постепенному переходу от сна к бодрствованию. Во время подъема малыши подбадриваются, отмечается, как они подросли, пока спали. Дети приглашаются к водным процедурам.

Во время ухода домой используется возможность при ребенке обсудить с родителями его успехи и достижения. Лучше перехвалить, ведь похвала за дело пойдет только на пользу ребенку. Малышу она дает уверенность в том, что его любят, верят в его силы, радуются его успехом, поддерживают его.

Заключение

Поступление ребенка в дошкольное образовательное учреждение сопровождается изменением окружающей его среды, режима дня, характера питания, системы поведенческих реакций (динамического стереотипа) крохи, приводит к необходимости устанавливать социальные связи, адаптироваться к новым условиям жизни.

На процесс адаптации ребенка влияют достигнутый уровень психического и физического развития, состояние здоровья, степень закаленности, сформированность навыков самообслуживания, коммуникативного общения со взрослыми и сверстниками, личностные особенности самого малыша, а также уровень тревожности и личностные особенности родителей. Дети, имеющие отклонения в этих сферах труднее адаптируются к новым микросоциальным условиям. У них может развиваться эмоционально-стрессовая реакция, приводящая к нарушению здоровья.

Период адаптации к изменению микросоциальных условий, в том числе при поступлении в дошкольное учреждение - сложный, своеобразный критический период в жизни ребенка, который определяется переживаемым психологическим и биологическим стрессом.

Воспитание в семье, общение со сверстниками, интимно-личностное взаимодействие с родителями – все это определяет процесс адаптации, от этого зависит дальнейшее приспособление и развитие детского организма.

Продуманная организация адаптационного периода помогает детям безболезненно включиться в детский коллектив и чувствовать себя в нем спокойно и уверенно, это поможет каждому ребенку облегчить процесс адаптации.

Литература:

1. *Социальная адаптация детей в дошкольных учреждениях / Под ред. Р. В. Тонковой-Ямпольской, Е. Шмидт-Кольмер, А. Атанасовой-Буковой. — М., 2008. — 320 с.*
2. *Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер, М.: Мысль, 1995. 268 с.*
3. *Франсуаза Д. На стороне ребенка/ Д.Франсуаза, СПб.: издательство «Петербург— XXI век», 1997.*
4. *Предшкольное образование: содержание и методика: Экспериментальная программа дополнительного профессионального образования / науч. ред.: Г.Ф. Кумарина, О.А. Степанов. СПб. : КАРО, 2006.-96 с.*
5. *Мудрик А. В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. - 3-е изд., испр. и доп. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 200 с.*

6. Аксарина Н.М., Голубева Л.Г. *Характер адаптации детей раннего возраста при поступлении в детское учреждение.* М.: Просвещение, 1974
7. Русаков А.С. *Адаптация ребёнка к детскому саду. Советы педагогам и родителям: Сборник.* Издательство: СПб.; Речь, 2010. - 128 с.
8. Теплюк С. Н. *Актуальные проблемы развития и воспитания детей от рождения до трех лет. — Пособие для педагогов дошкольных учреждений. — М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010.-144 с.*
9. Божович Л.И. *Личность и ее формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование.)* М.: «Просвещение», 1968. - 464 с.
10. Лисина М.И. *Влияние общения с взрослыми на психическое здоровье ребенка // Дошкольное воспитание, 1982. — № 8.*
11. Роньжина, А.С. *Занятия психолога с детьми 2-4 лет в период адаптации к дошкольному учреждению: [пособие] /А.С. Роньжина. — Москва: Книголюб, 2003. — 72 с.*
12. Выготский Л. С. *Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3 Проблемы развития психики/Под ред. А. М. Матюшкина. - М.: Педагогика, 1983. - 368 с.*
13. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1975. — 304 с.*
14. Эльконин Д. Б. *Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1989, - 560 с.*
15. Остроухова А. *Успешная адаптация / Обруч. - № 3. — 2008.*
16. Смирнова Е.О. *Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет: Методическое пособие для практических психологов / — Е.О.Смирнова, Л. Н. Галигузова, Т.В.Ермолова, С.Ю.Мещерякова. 2-е изд. испр. и доп.-- СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2005.- 144 с.*
17. Спицына В.В., Сарайкина Е.А. *Психологические предпосылки развития игровой деятельности в раннем детстве // Концепт. — 2013. — Спецвыпуск № 08. — ART 13576. — 0.8 п.л. URL: <http://e-koncept.ru/2015/13576.htm>.- Гос. рег.Эл. № ФС 77-49965. — ISSN 2304-120X. — [Дата обращения 10.03.2015].*
18. Кирюхина Н. В. *Организация и содержание работы по адаптации детей в ДООУ. — М.: Айрис-пресс, 2-е изд., 2006. — 112 с.*
19. Волков Б.С., Волкова Н.В. *Психология общения в детском возрасте. - М.: Педобщество, 2003, 240 с.*
20. Баранова М.Л. *Справочник руководителя дошкольного образовательного учреждения. Организация психолого-педагогической помощи детям раннего возраста. - Ростов Н/Д: Феникс, 2005.*
21. Гиппенрейтер, Ю.Б. *Введение в общую психологию. Курс лекций - М.: ЧеРо, 2000. - 336 с.*
22. Гуров, В.Н. *Социальная работа ДООУ с семьей / В.Н. Гуров - М., 2003.*
23. *Диагностическое обследование детей раннего и младшего дошкольного возраста. / Под ред. Н.В. Серебряковой. - СПб.: Каро, 2005.*

24. Дружинин, В.Н. Психология семьи - Екатеринбург, 2000.
25. Исмагилова, А.Г. Психология стиля педагогического общения: полисистемное исследование: Монография / Перм. гос. пед. ун-т. - Пермь, 2003. - 272 с.
26. Кощеева З.В. Первые шаги малыша в детском саду: Методическое пособие. - Мн.: Зорны верасень, 2006 - 68с
27. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика. - М.: Академия, 2000.
28. Кирюхина, Н.В. Организация и содержание работы по адаптации детей в ДООУ: практ. пособие - М.: Айрис-пресс, 2005 - 112 с.
29. Кузнецова, Л.В. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений - М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 480 с.
30. Реан, А.А. Кудашев, А.Р., Баранов, А.А. Психология адаптации личности А.А. Реан, А.Р. Кудашев - СПб.: Медицинская пресса, 2002-352 с.
31. Столяренко Л.Д. Психология. Ростов-на-Дону: Юнити, 2003. - 382 с.
32. Айсина Р., Дедкова В., Хачатурова Е. Социализация и адаптация детей раннего возраста / Ребенок в детском саду. – 2007. –№ 5. – С.49 – 53; № 6 – С.46 –51.
33. Аксарина Н.М. Воспитание детей раннего возраста. Изд. 3-е, испр. и доп. - М.: Медицина, 2006. – 304 с.
34. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности. / Вопросы психологии. - № 1, - 2000. – С. 22-29
35. Белкина Л.В. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДООУ. - Воронеж: Учитель. - 2008. – 264с.
36. Богуславская З.М. Смирнова Е.О. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 2001. – 189с.
37. Ватутина Н.Д. Ребенок поступает в детский сад, - М.: Просвещение, 2000. – 216с.
38. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста.: Сб. ст. / Под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца и др. – М.: Международный Образовательный и Психологический Колледж. - М, 2003. – 144 с.
39. Галанов А.С. Психическое и физическое развитие ребенка от одного года до трех лет. – М.: Аркти. - 2007. – 248с.
40. Зубова Г., Арнаутова Е. Психолого – педагогическая помощь родителям в подготовке малыша к посещению детского сада / Дошкольное воспитание. – 2004. – №7. – с.66 – 77.
41. Казначеев В.П. Современные аспекты адаптации. - Новосибирск, 2000. - 192 с.
42. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж. Ж., Песталоцци И. Т., Пиаже Ж. Педагогическое наследие. / Сост. В. М. Кларин. - М.: Педагогика, 1997. – 414с.
43. Костина В. Новые подходы к адаптации детей раннего возраста / Дошкольное воспитание. – 2006. – №1 – с.34 – 37.

44. Лютова Е.К., Моница Т.Б. Тренинг общения с ребенком (период раннего детства). – СПб.: Речь. – 2008. – 164с.
45. Лямина Г.М. В группу поступил новый ребенок. «Воспитание и развитие детей раннего возраста»: Пособие для воспитателей дет.садов. – М.: Просвещение, 2000. – 145с.
46. Меерсон Ф.З. Адаптация, стресс и профилактика. - М.: Педагогика, 1991. - 278 с.
47. Мельникова Н. Адаптация малышей к детскому саду //Дошкольное образование. - № 5 (77). - 2002. – С 31-45.
48. Налчаджян А.А. Социально-психологическая адаптация личности. (Формы, механизмы и стратегии). - Ереван, 1998. - 263 с.
49. Остроухова А. Успешная адаптация / Обруч. - № 3. – 2008. – С. 16 – 18.
50. Пыжьянова Л. Как помочь ребенку в период адаптации / Дошкольное воспитание. – № 2. - 2003. – С. 12-18.

Актуальность экологического воспитания детей в аспекте сохранности их здоровой жизнедеятельности и системного развития личности.

Марьина Оксана Виуленовна

МБУ «ЦППСиМ «Доверие»

Ноябрьск, Россия

ov.maryina@mail.ru

Современная политика российского государства одной из самой главных забот всех прогрессивных сил общества обозначило сохранение здоровья и раскрытие физического, интеллектуального и духовно-нравственного потенциала подрастающего поколения. Исторические вехи развития российской государственности показывают, что на современном этапе социально-экономического развития общества задача сохранности человеческого здоровья и воспитания поколения, принимающего здоровье как ценность и обученного здоровьесберегающим технологиям, стало наиболее актуальным.

Современное человечество, отказавшись от пути выживания в неизменной природной среде и создав себе более комфортные, искусственные условия бытия, расплачивается сегодня ухудшением своего здоровья. Не смотря на высокий уровень развития медицинской науки и практики, вопросы профилактики развития социальных и других, типичных для экономически развитых цивилизаций, болезней (заболеваний сердечно-сосудистой, нервной системы, диабета, онкологических заболеваний) занимают все более приоритетное место среди других немаловажных проблем российского общества. Одной из причин снижения потенциала здоровья современников является утрата ими навыков безопасной жизнедеятельности, поэтому их выработка должна занять приоритетное положение в воспитательном процессе современного человека как можно в более раннем возрасте. Недооценка пользы бытия человека сохранного, здорового может привести к дальнейшему ухудшению здоровья нации и, таким образом к депопуляции, современный этап которой в России начался с 1992 года: за период с 1992 по 2006 год естественная убыль населения России составила 11790,6 человек [Электронный ресурс, 2016, с.1]. Последствия депопуляции, характерные для современного мира чреваты обострением геополитического взаимодействия стран мира, возникновением международных конфликтов на фоне малодетоцентризма и сокращением доли детей и юношества в населении, влекущее изменение структуры профессиональной занятости и безработицы и ростом социальной патологии из-за ухудшения качества социализации единственных детей и убыль населения. Вместе с данной проблемой остро встает педагогическая задача целесообразности получения современными детьми такого воспитания, которое бы им помогло осуществить здоровое жизнетворчество, повышение здоровья у последующего поколения, а также усвоение и передачу опыта сохранного бытия последующим поколениям. «Проблемность» человеческого бытия была обозначена отечественными учеными А. Розановым и В. Соловьевым еще в начале XX века: «... человек есть все для себя, а между тем, самое существование его является условным и постоянно проблематичным» [Соловьев В., 2017, с.4], но тем не менее, человечество продолжает изменять среду обитания, порой неблагоприятно на нее воздействуя. История

вскрывает факты, обозначенные всемирной организацией природопользования зонами экологического бедствия, такие как: пересохшее Аральское море, резкие климатические изменения, загрязнение водных ресурсов, озоновые дыры и др. Такие последствия нам принесла политика развивающегося в послевоенную эпоху государства (бывшего СССР), пропагандирующая установку на «...человека-венца природы, его покорителя и «творца». Технократический подход, превалирующий в то время, принес свои плоды, хотя еще в прошлых столетиях на территории нашей страны существовали более сохранные концепции природопользования. Данные идеи содержатся в трудах отечественных ученых К.Э. Циолковского, А.И. Вернадского, А.Л. Чижевского, внесших мощный вклад в мировую науку. Существующие в современное время и значимые в мировом масштабе экологические проблемы: загрязнение окружающей среды отходами человеческой жизнедеятельности и отсутствием адекватных систем для их переработки, угроза применения ядерного, химического, психотропного видов оружия массового поражения людей, создали необходимость пересмотра подходов к воспитанию человека. С этой целью 20 сентября 1989 г. учебно-методическим управлением МГТУ им. Баумана была утверждена программа курса «Промышленная экология и безопасность (безопасность жизнедеятельности)» для машиностроительных специальностей университета, состоящая из 10 тем. В истории развития экологического образования эту дату считают рождением новой научно-образовательной области «Безопасность жизнедеятельности». Дальнейшие преобразования в учебных планах высшей школы были выполнены в соответствии с Федеральным законом «Об охране окружающей среды», вышедшем в 2002 году и «в целях повышения экологической культуры общества и профессиональной подготовки специалистов в стране установлена систем всеобщего комплексного и непрерывного экологического воспитания и образования, профессиональной подготовки специалистов в средних и высших учебных заведениях, повышения их квалификации, а также распространения экологических знаний через СМИ» [Церцек Н., 2004, с.30-31]. Экологическая наука в системе изучения школьных дисциплин обозначилась на рубеже XX и XXI века и хотя в педагогической науке идеи экологического (сохранного) воспитания были заявлены учеными-гуманистами сравнительно давно (К.Э. Циолковским, А.И. Вернадским, А.Л. Чижевским), предмет «Основы безопасности жизнедеятельности» был внесен в учебный план общеобразовательных школ только в 1989 году, на основании приказа Госкомитета по народному образованию СССР № 203, от 20 марта. В современном учебном плане среднеобразовательных школ заложено изучение предметов экологического плана: «Природоведение» - с 1 по 5 классы, «Краеведение» в 5,6,7 и «Основы безопасности жизнедеятельности» с 5 по 11 класс, что позволяет вести системное экологическое воспитание подрастающего поколения. В настоящее время значимым становится осуществление воспитания личности в плане сохранности человеческого здоровья: духовно-нравственного, физического и умственного. Поэтому сегодня актуальна мысль известного академика Лихачёва о том, что школа должна давать знания и воспитывать нравственного человека, по его мнению: «...нравственная основа - это главное, что определяет жизнеспособность общества (экономическую, государственную, творческую): давать знания и воспитывать нравственного

человека» [Цит. по: 7, с.2]. Каким же должно быть воспитание современных детей с учетом экологической составляющей? Практика показывает, что педагогически целесообразна организация такого системного воспитания, которое предполагает осуществление духовно-нравственного, физического и интеллектуального становления личности. Ожидаемая эффективность данного подхода к воспитанию заключается в сохранности человека как вида, резко обозначившейся проблемы в настоящее время. Нравственное здоровье подразумевает усвоение ребенком этических заповедей, такую «экологию души», в которой происходит благоприятное становление его личности, установок и мировоззрения в целом. На важность создания родителями и воспитателями педагогически обоснованного духовно-нравственного пространства в детстве указывали многие выдающиеся личности: В.А. Сухомлинский, С.Т. Шацкий, И.Г. Песталоцци, Я.Т. Корчак, А.С. Макаренко, Д. Дьюи, Ш.А. Амонашвили. Необходимость развития физического здоровья отмечено в трудах А.В. Луначарского, полагавшего, что «...физическое образование ребенка есть база для всего остального. Без правильного применения гигиены в развитии ребенка, без правильно поставленной физкультуры и спорта мы никогда не получим здорового поколения».

Актуальность популяризации массового спорта, зарядки, усвоение культуры физической активности с детских лет в настоящий момент подтверждается потребностью современного общества в физически выносливых, адаптированных личностях. Важность умственного здоровья, подразумевающего сильное для ребенка интеллектуальное развитие, обозначено в психологических трудах отечественных и зарубежных ученых Л. Выготского, Ж. Пиаже и др. создавших основу для системных научно-обоснованных практик. Обобщая их можно увидеть общие идеи: процесс развития интеллекта каждого ребенка очень индивидуален и многогранен, его наиболее желательно сопровождать в период взросления ребенка, когда он, в силу своих возрастных особенностей готов к восприятию нового и усвоению умений управления своими мыслительными операциями. Наличие жизненно необходимого интеллекта - это не что иное как разумение, понимание различных жизненных ситуаций и возможностей осуществления на их основе личностного выбора и принятия решений в собственной жизни. Поэтому с целью повышения значимости нравственного воспитания и интеллектуальных способностей у детей, сегодня в российском образовании принята необходимая мера - пересмотр содержания базового школьного образования в сторону его гуманитаризации, так появилась необходимость вернуть в школу сочинение и способствовать повышению интереса к гуманитарным предметам. И это, по мнению Президента России В. Путина, является: «...значимым историческим моментом в современной педагогике» [Там же. С.2]. Следующими необходимыми мерами он считает не только повышение количества учебных часов в школьной программе, но и необходимость создания развивающей среды: активизации разработки проектов в театре, кино, на телевидении, музейных площадках, в интернете, интересных молодым людям. Привлечение внимания молодёжи к отечественной классической литературе, культуре, истории необходима для повышения их культурного уровня и развитию интереса к изучению богатого Российского наследия. Данный подход к изменениям содержания образования в школах способствует гармонизации межпоколенческих связей в

современном социуме, утверждая таким образом, необходимость внесения в процесс воспитания современных детей - важной составляющей - экологии общения. Развитие эмоционально-волевых качеств детей: мышления, воли сопряжено с актуальной педагогической задачей развития творческой деятельности: именно в детские годы дети должны учиться «самостоятельно мыслить, работать индивидуально и в команде, решать нестандартные задачи, ставить перед собой цели и добиваться их, чтобы в будущем это стало основой их благополучной интересной жизни» [Там же. С.2].

В современном российском образовании этому уделяется много внимания, функционирует ряд проектов, внесших существенный вклад в развитие подрастающего поколения россиян. О таком успешном образовательном центре для талантливых ребят - «Сириусе» в своем выступлении доложил Президент России В. Путин, подчеркнув необходимость создания «целого созвездия таких площадок» и рекомендуя главам субъектов Российской Федерации «подумать о формировании в регионах на базе лучших вузов и школ центров поддержки одарённых детей». Но при этом особое значение приобретает высказанная Президентом РФ мысль о том, что «в основе всей нашей системы образования должен лежать фундаментальный принцип: каждый ребёнок, подросток одарён, способен преуспеть и в науке, и в творчестве, и в спорте, в профессии и в жизни» [Там же. С.2]. Освоение научного творчества является одним из перспективных путей сохранения здоровья молодого поколения - эта идея раскрыта мною в выступлении на пленарном заседании XI научно-практической конференции студентов, преподавателей и ученых «Наука, творчество, молодежь», проведенной в 2013 г. филиалом УрФу г. Ноябрьск [Марьина О.В., 2013, с.3]. Имея двадцатипятилетний опыт работы в студенческой и подростковой аудитории могу подтвердить важность воспитания культуры исследовательской, инженерной работы. Исторический опыт становления научной мысли в России вскрывает интересные факты о проникновении науки в школьную систему в 20-х годах XX века: о существовании при школах научных лабораторий (работа Первой опытной станции, научной школы С.Т. Шацкого), в которых детвора получала навыки научной-исследовательской работы. В последствии внедрение научных лабораторий в массовую школу молодого советского государства дало целую плеяду талантливейших ученых, сделавших открытия в разных областях науки, развивших и обогативших важнейшие отрасли страны.

В настоящее время данный опыт реставрируется в современном аспекте, Президентом России обозначена необходимость подключения к этой работе и бизнеса, и университетов, исследовательских институтов, чтобы у подрастающего поколения сложилось ясное понимание, что «все они имеют равные возможности для жизненного старта, что их идеи, знания востребованы в России, и они смогут проявить себя в отечественных компаниях и лабораториях» [Там же. С.2]. Это один из перспективных путей профилактики такой вопиющей проблемы депопуляции, как тенденции роста заболеваемости и смертности населения России, резко обозначившейся с 1992 года и зависящий и от успехов развития науки и эффективности функционирования органов

здравоохранения, «что довольно проблематично, в связи с эмиграцией научных специалистов из России...» [Электронный ресурс, 2017, с.2]. И, несомненно, зависит от реализации научно обоснованного и педагогически целесообразного воспитательного и обучающего пространства, организованного для детей, подростков и молодежи с привнесением в него экологической базовой составляющей. Современные условия бытия человека наполнены разнообразными ситуациями, в которых ему необходимо проявлять личностные качества: волю, терпимость, здравомыслие и нравственность. От поступков растущей личности в реальном мире складывается картина его успешности, а значит и успешности всего общества в целом. В самоопределении наших детей основа устойчивости будущего России. Полагаю, что экологическая составляющая в воспитании гармоничной личности содержится в осуществлении ее системного воспитания: нравственного, физического и интеллектуального, создании таких педагогических условий бытия, в которых возможно раскрытие их наиболее ярких талантов. Это и есть путь выработки у детей мощнейшего защитного механизма от возникновения различного рода девиаций и зависимостей, своеобразная полезная «прививка» - развитие потребности в творческой деятельности: созидательной и создающей. Параллельно необходимо проводить их научение экологически сохранному житнетворчеству: отказу от вредных привычек, умении работать со своими эмоциональными состояниями, заботиться о сохранении и поддержании здоровой физиологии. Создание и осуществление целостного воспитательного процесса может повлечь утверждение в мировоззрении нового поколения экологической составляющей человеческой жизнедеятельности, важного для продолжения его здорового во всех аспектах бытия. В современной педагогической науке одной из самых приоритетных задач является воспитание человека, обладающего развитыми творческими способностями. При этом, освоение механизма творческой деятельности с детских лет рассматривается как мощный защитный механизм от появления социальных девиаций и как профилактика употребления психоактивных веществ и возникновения нервно-психических расстройств [Марьина О.В., 2013, с.3]. Человеческая жизнедеятельность неотделима от связи с обществом, одной из значимых составляющих является заполненное полезной занятостью бытие. Какую окраску приобретает труд человека в социальном значении, будет ли он приносить пользу или вред как самому человеку, так и обществу, зависит от философии человека, его развития, его социальной позиции: активной или пассивной. Поэтому воспитание с детских лет потребности в здоровьесберегающих основах бытия является необходимой политикой современного российского государства и одним из перспективных путей реализации мощнейшего защитного механизма сохранения здоровья и раскрытия физического, интеллектуального и нравственного потенциала молодежи [Там же. С. 4].

Актуальной задачей государственной политики России сегодня является сохранение здоровья всего населения, реализация которой является сдерживающей депопуляцию мерой. При этом необходимо понимать, что эффективность развития квалифицированной медицинской помощи невозможна без принятия каждым россиянином своего здоровья как ценности, а так же

государственного содействия для осуществления системного профилактического подхода к нему. Именно поэтому задача воспитания сохранного отношения человека к своему здоровью с детских лет так значима сегодня. Кроме того, забота о поддержании состояния здоровья в зрелые и преклонные возраста является необходимостью и примером для подрастающего поколения. Этому способствует осуществление популяризации массовых видов спорта, предусматривающей вовлечение детей, молодежи и разновозрастного населения в разнообразные спортивные тренировки, привитие культуры здорового образа жизни. При этом происходит изменение качества жизни человека в лучшую сторону, так как основными властелинами здесь становятся оптимизм, бодрость, долголетие. Это своеобразный гимн человеческой мудрости – стать сохранным для себя, для близких и быть полезным для общества [Марьина О.В., 2014, с.6].

Именно поэтому на современном этапе развития социума, наряду с такими важными направлениями как патриотическое воспитание человека и воспитание семейственности, как ценность поднимается экологическая составляющая вопроса о воспитании и развитии подрастающего поколения в плане его сохранной жизнедеятельности, здоровья в целом.

Литература:

1. Гузанова А.К. Демографическая структура домохозяйств в России: изменения последних лет, новые тенденции // Настоящее и будущее семьи в меняющемся мире: коллективная монография под редакцией Римашевской Н.М.: М.: Изд-во «Экон-Информ», 2015.-318 с. ISBN№ 978-5-9907418-0-5. С.241.

2. Кочкина Е.В. Семейная, демографическая и детская политика в России 2012-2015 годов: соотношение показателей и эффективности // Настоящее и будущее семьи в меняющемся мире: коллективная монография под редакцией Римашевской Н.М.: М.: Изд-во «Экон-Информ», 2015.-318 с. ISBN№ 978-5-9907418-0-5. С. 152.

3. Марьина О.В. Освоение научного творчества – перспективный путь сохранения здоровья молодого поколения» // ретроспективный взгляд на историю научного творчества: тезисы докл. XI научно-практической конференции студентов, преподавателей и ученых Наука, творчество, молодежь Филиал ФГАОУ ВПО УрФУ (Ноябрьск, 30 апреля 2013 г.). С.2-4.

4. Марьина О.В. Популяризация спортивного творчества как идеи семейной педагогики здоровья // тезисы докл. XII научной конференции студентов, преподавателей и ученых Наука, творчество, молодежь Филиал ФГАОУ ВПО УрФУ (Ноябрьск, 30 апреля 2014 г.). С. 6.

5. Maslow A.H. Motivation and Hersonality – New York:Harpaer. 1954-19 p.

6. Причины депопуляции населения в России: [Электронный ресурс] [allrefs.net>c4/42mcg/p29/](http://allrefs.net/c4/42mcg/p29/) и fb.ru>article/224661 «depopulyatsiya-naseleniya (дата обращения: 09.01.2017).

7. Путин В.В. «Успех России – в раскрытии талантов каждого ребенка» (из Послания Президента Федеральному Собранию) // Наша молодежь (ISSN 2222–5382). - 1–31 декабря 2016.- № 23–24. –С. 137–138.

8. Парциковский В.В. Воспроизводство населения: семья и домохозяйство //

Настоящее и будущее семьи в меняющемся мире: коллективная монография под редакцией Римашевской Н.М.: М.: Изд-во «Экон-Информ», 2015.-318 с. ISBN№ 978-5-9907418-0-5. С. 272.

9. Соловьев В., 2016 г. «Чтение о Богочеловечестве», Чтение 2 // [Электронный ресурс]. fanread.>ryub 1173857/page 4 (дата обращения: 10.01.2017).

10. Церцек Н., Пономарев Н., Хабарова Е. Константинов В. Экологическое образование в России // Высшее образование в России.- 2004.- № 6 – С.30-31.

Влияние на образование контакта ребенка с информацией.

Кутрунов Владимир Николаевич

Тюменский государственный университет

Россия, Тюмень.

Человеческое общество меняется и, в первую очередь, за счет изменений в приросте информации, в способах ее получения, хранения, переработки и передачи. Наступил и ускоренно развивается информационный век. Можно предположить, что именно процессы в получении, обработке и движении информации являются ключевыми во всех прочих изменениях. Человечество заметило это и определило указанные процессы как информационный взрыв. В настоящий момент есть мнение, что информация, накопленная человечеством, удваивается каждые два года. Такая скорость получения информации человечеством немыслима по сравнению с возможностями отдельного индивида. Ни органы чувств, ни мозг конкретного индивида уже не справляются с получением и переработкой даже узко специализированной информации, получаемой человечеством. И человечество получило проблему, аналогичную проблеме, сформулированной Мальтусом о несоответствии прироста народонаселения (геометрическая прогрессия) и прироста продовольственных ресурсов (арифметическая прогрессия). Эта проблема двадцать первого века характеризуется «диспропорцией между человечеством, как совокупным производителем информации — и отдельным человеком, как ее потребителем и пользователем», М.Н. Эпштейн [1,2].

Один из вариантов решения проблемы, который является основным и реализуется в настоящее время, является техническим вариантом. Мы видим, что создаются все более компактные, все более емкие и скоростные хранилища информации, обеспечивается ускоренный доступ любого человека, включая ребенка, к любой информации, имеющейся у человечества. Для этого производятся все более совершенные индивидуальные мобильные устройства доступа. Они дешевеют и конкретный индивид практически сразу заменяет свое устройство на более эффективное при появлении такового. Пределом этого процесса можно считать мгновенный технический доступ любого человека к любой наработанной человечеством информации. Однако достижение этого предела не решает основной проблемы, в которой узким местом является сам человек. А именно, предел, достигнутый техническим прогрессом, не меняет скорость получения информации через органы чувств, не меняет скорость работы мозга человека. Поэтому уже сегодня можно видеть еще одно направление решения проблемы информационного взрыва, связанное с созданием различных протезов, облегчающих ускоренное получение и переработку информации. В частности, создан и активно развивается протез мозга, известный как компьютер. Этот и другие подобные протезы либо устраниают человека из процессов обработки в информационной сети, оставляя ему тривиальные функции, либо меняют его с помощью вживления различных имплантатов, превращая в человеко-машинное существо, в биоробота. В силу основного свойства протеза они не только уменьшают нагрузку на соответствующий орган, но и ведут к его атрофии, в

частности, мозга, или органов чувств. Этот путь, путь развития протезов, также очень динамичен. Вот прогнозы известного, и, как говорят, не ошибающегося футуролога, Рэймонда Курцвейла [3]: **2025** – Появление массового рынка гаджетов-имплантатов. Но и эти технологии не устраняют основную проблему информационного взрыва. Человек по-прежнему остается узким местом. Вместе с атрофией тех органов, которые работают вместе с имплантатами, в пределе человек либо устраняется совсем, либо заменяется на биоробота.

Еще один путь, который просматривается сегодня, связан с генетической модификацией человека. На этом пути человек биологически существенно меняется, становясь другим существом, и конечный результат не отличается от предыдущего.

Следует заметить, что все подходы исходят из желания противодействовать информационному взрыву. Во всех подходах осуществляются попытки помочь человеку реализовать естественную потребность (врожденный рефлекс) «охватить всю информацию, выработанную человечеством». Однако, разрыв между человеком и человечеством стремительно увеличивается. В пределе человеку не хватит всей жизни даже и для того, чтобы получить минимальный объем знаний, достаточный для того, чтобы начать существовать в информационном мире чуть более осознанно, чем сегодняшней новорожденный.

Таланты, стоявшие у истоков информатизации общества, приветствовали наступление информационного века, видели в нем исключительно позитивные моменты, работали на него (академик А.П. Ершова [4]). В том, что информатизация общества, информационный взрыв влияют на человечество неожиданным образом, первыми заметили воспитатели, школьные учителя, преподаватели вузов. В России явление было обнаружено в конце двадцатого века, а в западных странах значительно раньше, вместе с первыми эффектами от информатизации. Обнаружилось непрерывное, катастрофическое падение уровня подготовки и мотивации основной массы детей к получению образования. Добавим, речь идет об обучении по технологиям двадцатого века. Новых технологий, из-за сверхбыстрых изменений в обществе, пока не придумали. Быстрое падение от года к году ощущают все: родители, педагоги, академики, блогеры, но в России его не удастся проследить по ежегодным результатам сдачи единого государственного экзамена (ЕГЭ) по дисциплинам. Причина в том, что эти результаты ЕГЭ теперь носят не абсолютный, но относительный характер, а именно, каждый год по-новому определяется сто-балльная шкала успешности и не успешности экзаменов и сравнить результаты по годам становится невозможным. Дадим ссылки с датами на некоторые работы, касающиеся озвученных проблем: философа М.Н. Эпштейна [1,2] (1998 год), трех академиков- математика В.И. Арнольда [5] (2000 год), двух педагогов и психологов *Д. И. Фельдштейна [6] (2013 год), А.А. Вербицкого [7] (2016 год), а также блогера Д. Сокологорской [3] (2015 год), и автора [4.5] (2014 год). По этим и другим работам видно, что первоначально общество усматривало причины, в основном, в засилье реформаторов и реформ в образовании, бездумном копировании западных схем, попустительстве*

государства, но все больше и больше приходило понимание, что и сами реформы также являются следствием быстрой информатизации общества. За изменениями надо было успевать, но как именно? Подобного опыта еще не было. Как правильно действовать в таких условиях? Для ответа необходимо понять, а что же, собственно, происходит, попытаться установить в происходящем логические связи. Для начала для рассуждений можно взять за основу наличие в обществе информационного взрыва, а также предположить, что достигнут технический идеал: все, включая детей, имеют практически мгновенный неограниченный доступ к информации. Мы быстро приближаемся к этому техническому идеалу, базирующемуся на имплантатах и других протезах.

Анализ ситуации показывает, что кроме технического, обнаруживается еще один способ борьбы с информационным взрывом. Как оказалось, именно дети еще в глубоком дошкольном возрасте изобрели этот неожиданный способ. Они вынуждены были сделать это, так как оказались один на один с огромным объемом информации, перед которым их поставило общество и усадили родители. *Безусловный познавательный рефлекс новорожденного толкал детей к попытке охватить всю доступную информацию, что невозможно.* Поскольку доступ к информации детям был обеспечен и поскольку переключение на новую информацию соответствовало желанию охватить всю информацию, то оно доставляло удовольствие, и строго в соответствии с учением физиолога *И.П. Павлова* дети закрепили жажду переключения и блуждания по информации как условный рефлекс. *Известны случаи, когда этот рефлекс начинал довлеть над прочими потребностями, приводя к совершенно непредсказуемым последствиям. Так в экспериментах умирали крысы, не в состоянии отказаться от электрического раздражения (само стимулирования) центра удовольствия.* В результате жажды переключений закрепляется не только как условный рефлекс, но и как наркотическая информационная зависимость. Закрепляется в глубоком детстве, в том числе и при содействии родителей, до такой степени, что для большинства детей становится единственно возможным способом работы с информацией. В школе и в вузе дети продолжали закреплять условный рефлекс не только при содействии, но и под давлением педагогов.

Способ борьбы с информационным взрывом, изобретенный детьми и превратившийся в условный рефлекс, был назван серфингом. Мы будем называть его информационным серфингом. Поверхностное, быстрое и случайное скольжение по информации, пропуск сложностей и длиннот, отказ от продумывания, вот ответ детей на информационный взрыв в попытке охватить всю информацию. Приходится признать, что в условиях информационного взрыва и *действия безусловного познавательного рефлекса человека*, серфинг оказывается неизбежностью и в будущем будет только развиваться и закрепляться. Но этот метод полностью не соответствует педагогическим технологиям двадцатого века и с точки зрения педагогического сообщества большинство детей на каждом образовательном уровне, будь то детский садик [6] или вуз [7] оказываются сегодня не готовыми к обучению по привычным схемам. Эта степень неготовности возрастает прямо на глазах, год от года. Но если это неизбежность, то мы имеем дело с шагом

эволюции и невозможно характеризовать этот процесс только как негативный. И действительно, все больше закрепляется точка зрения о том, что в сознании нарождающегося и подрастающего поколения произошел и продолжает развиваться определенный когнитивный сдвиг. Под этим понимается, что их мышление изменяется, у них развиваются некоторые новые способности, но за счет других. Происходит перераспределение ресурсов мозга. *Происходят и другие изменения, например, превращается в черту характера потеря собственной воли, потеря целеполагания в действиях с информацией. На выработку цели, какого-то плана требуется усилие. Радость же переключения между блоками информации достигается легко, без всякого плана. Нежелание следовать какой-либо логике, превращается в невозможность работать по плану и во всех других сферах человеческой деятельности, начинает развиваться уже в глубоком дошкольном возрасте, закрепляется в школе, становится непреодолимым свойством новой личности.*

Но тогда следует признать, что привычные методы работы педагогов приходят в противоречие с реалиями при работе с основной массой обучаемых. Следует признать, что должны быстро меняться и педагогические технологии. Но как они должны меняться? Что из прошлого опыта следует сохранить и для каких категорий детей? Каков вектор инноваций? Ответ в анализе причинно-следственных связей между информационным взрывом и информационным серфингом. Если мы захотим иметь высокий суммарный образовательный эффект, то мы должны научиться управлять становлением технологии информационного серфинга, придавать ему определенное полезное направление. В этом случае нельзя упустить момент его возникновения в глубоком детстве. Следовательно, еще раз скажем, дошкольное и младшее школьное образование в двадцать первом веке становится важнейшим элементом всей педагогики. Если упустить начало, то все дальнейшее образование будет тяжелой педагогикой переучивания, борьбой с жестко и неверно закрепленным условным рефлексом.

Но каковы последствия информационного серфинга в развитии детей? Информационный серфинг приводит к ряду следствий: для мышления, для развития мозга. Размышления на эту тему сведем в следующую логическую картинку:



Первое следствие информационного серфинга- клиповое мышление.

Короткие клипы, комиксы, дайджесты, больше картинок, меньше слов, меньше текста. Так сегодня устроен информационный мир. Неизбежно так, ибо строится из желания быть понятным рядовому потребителю информации. Ребенок, травмированный (термин заимствован у М.Н. Эпштейна [1,2]) информационным взрывом, случайным образом скользит по клипам, пропуская длинное и сложное, старается быстрее, не задумываясь, переключиться на новый клип. Этим он решает две задачи, с одной стороны защищается от травмы в виде перегрузки мозга, наносимой информационным взрывом, а с другой стороны, действует в соответствии с безусловным познавательным рефлексом, пытаясь охватить всю информацию. Решая их, он получает удовольствие, ежесекундно, изо дня в день, от часа к часу, закрепляя условный рефлекс поверхностного скольжения по информации. Случайный информационный серфинг, занимающий практически все время, не предполагает никакого плана исследования информации и отсутствие планирования, целеполагания уже в любых действиях становится чертой характера. И внешний мир и любые отношения в человеческом обществе становятся в сознании ребенка фрагментарными, логически или как-то еще не связанными между собой клипами. Становится мучительной задержка

на любом клипе, моментально возникает желание переключиться на новый информационный блок, ибо это вызывает удовольствие. Отсюда отмечаемое всеми рассеянное внимание детей, школьников, студентов, невозможность удерживать их внимание на теме даже на несколько минут. На западе рассеянное внимание лечится медикаментозно. Но что бы сказал *И.П. Павлов*, если бы ему сообщили, что условный рефлекс надо лечить с помощью лекарств? По-видимому, в России понимают это противоречие, поэтому многие из лекарств от рассеянного внимания у нас запрещены совсем, или запрещены при лечении детей.

Проблема клипового мышления заключается в том, что оно становится единственным способом мышления ребенка. Теряется способность видеть логические связки, выстраивать любые логические последовательности, действовать по разумному плану. Но тогда ребенок не пригоден к получению образования по педагогическим технологиям двадцатого века. Последние носят плановый характер. Все строго планируется, дошкольное и школьное развитие ребенка, учебный план специальности в вузе, планы учебных дисциплин, изложение материала в книгах и пособиях, техника проведения конкретного занятия. И ребенок должен осваивать материал строго по плану. Но он этого не может физически. Невозможно, например, весь урок удерживать его внимание к теме. Поэтому у него очень быстро уничтожается мотивация к образованию, построенному по лекалам логики и планов.

Так как понятно, что такое клиповое мышление, понятно его происхождение, как следствие информационного серфинга, известен и момент зарождения, то, в зависимости от желания, могут быть разработаны те или иные случаи взаимодействия и управления клиповым мышлением, соответственно и образованием ребенка.

Проанализируем один крайний случай- борьбу с клиповым мышлением. Как следствие информационного взрыва, серфинг неизбежен, но тогда неизбежно и клиповое мышление. Абсолютная борьба против клипового мышления бессмысленна, ибо это поступь эволюции. Реальна ли задача абсолютной борьбы с позиции эволюционного развития и нужно ли ее решение? Нам представляется, что решение такой задачи реальным не является. Но если кто-то не согласен с этим утверждением и захочет абсолютно противостоять развитию клипового мышления, то он должен понять, что бороться с этим в школе или вузе уже поздно. Устойчивый условный рефлекс, реализующийся в серфинге, возникает в глубоком дошкольном возрасте. Чтобы он исчез, по *И.П. Павлову* надо, чтобы исчезла его причина, иначе идет его постоянное стимулирование и еще более глубокое закрепление. А причиной является информационный взрыв, который нельзя отменить. Остается всего одна возможность, удержать детей от слишком быстрого вхождения в мир электронной информации, но это почти все равно, как если бы мы попытались удержать их от использования шариковой ручки в пользу перьевой. И все-таки, притормозить, приглушить его силу, более того, превратить его не в единственную, а в одну из форм мышления, можно как раз в период дошкольного воспитания, позже будет поздно. Для этого необходимо резко ограничить

(быть может, исключить) контакт детей с информацией сети интернет и телевидения. Их развитие должно быть связано с живым общением, с общением с природой, насыщено не цифровыми развивающими играми, с имитацией разного рода деятельности, в том числе «производственной» деятельности руками. С ними надо много говорить, писать, читать, играть, «работать» над поделками. В детский период, когда дети гениальны и с огромной скоростью поглощают информацию, учатся действовать по плану, учатся думать, они привьют мозгу множество привычек и сформируют определенный тип мышления, способный противостоять превращению серфинга в условный рефлекс и закреплению клипового мышления как единственной формы. Полученный иммунитет позволит продумать школьное и вузовское образование таким образом, чтобы сформировать баланс между логическим и клиповым мышлением, которые, как мы понимаем, в двадцать первом веке оба жизненно необходимы. В заключение этого абзаца заметим, что сегодня начинает возникать понимание необходимости подобных действий в дошкольной, школьной и вузовской среде, но вот родители еще далеки от этого. Очень многие из них усаживают своих детей перед телевизорами, снабжают приставками, усаживают к компьютеру, сводя на нет всю работу образовательных учреждений. Причины их действий просты. Они вынуждены зарабатывать деньги, что приводит к необходимости минимального контакта с детьми. И здесь работа образовательных учреждений и государства огромна, вплоть до изъятия детей не только на время работы садика, но и на более длительные сроки. И именно дошкольное и начальное школьное образование представляется во всем этом ключевым. Именно туда государство должно инвестировать большие финансовые ресурсы. В дошкольном и начальном школьном образовании надо исключить понятие «образовательные услуги». Всем детям особое максимальное внимание государства, внимание живых людей. Именно на дошкольном и начальном школьном уровне надо создать фундамент всего будущего мышления человека, научить его по мере необходимости переключаться между логическим и клиповым подходом к работе с информацией. Закрепить это до такой степени, чтобы последующий выход ребенка в мир информационного взрыва не смог изменить эти установки.

Вторая крайняя точки зрения заключается в предположении о том, что клиповое мышление является нормой. Но тогда не нужно противодействовать его становлению и это, в свою очередь, заставит поменять все используемые сегодня образовательные технологии. Поток информации, направленный на обучаемого, должен стать клиповым, иначе не будет воспринят. Это сегодня и происходит, не воспринимаются слишком большие порции информации, завязанные логикой, например, дисциплины, читаемые студентам. Для нейтрализации этого придется, например, любой курс превратить в набор почти не связанных между собой фрагментов, клипов. Клипы должны подаваться с частотой, согласованной с характерным временем удовлетворительного восприятия информации обучаемыми. И фрагмент должен создаваться соответствующих, усваиваемых размеров, не больше и не меньше. Кроме того, желательно, чтобы он был картинкой, коротким мультфильмом, комиксом. Не только курсы, но и многое другое должно быть пересмотрено. Объем работ здесь представляется необозримым и прежде всего, должен быть сломан стереотип в подходе

к обучению у основной массы преподавательского состава, исповедующих технологии прошлого века, опирающиеся на логическое мышление, память, развитые эмоционально-волевые качества индивида.

Второе следствие информационного серфинга- цифровая амнезия (the Google effect).

Под цифровой амнезией обычно понимают забывание информации, которую человек может быстро найти, используя индивидуальные технические средства доступа к цифровой информации. Человек скорее запомнит информацию о том, где хранится данный блок, или скопирует информацию на свои цифровые носители, на телефон, на жесткий диск, на флэш-память и забудет ее содержание. Данная формулировка как бы предполагает наличие волевого решения «хочу помню, хочу нет, хочу отложу момент восприятия информации», но это ложное представление, самоуспокоение. Конечно, привычка отложить и забыть вырабатывается автоматически и реализуется без участия воли всегда, когда информацию можно куда-то легко перебросить на хранение, например, поставить книжку на книжную полку, а позже также быстро достать. Пример показывает, что люди действовали так и ранее, когда информация не была цифровой. Но сегодня откладывание и забывание информации стало характерным. Характерным стал и невозврат к отложенной информации.

На самом деле, ситуация значительно сложнее, чем подразумевается в понятии «цифровая амнезия». Действительно, мы видим, что основную массу современных детей сопровождает не только цифровая амнезия, но и просто плохая память [6] и процесс ее ухудшения продолжается в ускоряющемся темпе. Настоящей и мощной причиной не только цифровой амнезии, но и вообще потери нормальной способности запоминать что-либо, является информационный серфинг. Действительно, дети теперь основное время находятся в серфинге в интернете, который предполагает поверхностное скольжение по коротким клипам без остановок и продумываний. Такое скольжение задействует только кратковременную память и на это затрачивается основное время. В памяти остаются едва видимые разрозненные следы и не используемая долговременная память детренируется. Иначе говоря, без тренировки она атрофируется и сегодня для студентов становится серьезной проблемой изучение курса и последующая сдача экзамена, а для преподавателей его прием и оценка. Эта технология обучения двадцатого века, основанная на продумывании, механическом или логическом запоминании и последующий контроль знаний, основанный на проверке содержимого долговременной памяти, теперь не срабатывают. Поэтому, как и в предыдущем следствии, приходится сделать вывод, что основная масса детей не будет обучаемая по технологиям двадцатого века. Как и в предыдущем случае, рассмотрим два крайних варианта действий.

Если направить усилия на то, чтобы сохранить и развить память, то снова неизбежна опора на работу в глубоком детстве. Поскольку непосредственной причиной плохой памяти оказывается информационный серфинг и клиповое мышление, то только в глубоком детстве им и можно серьезно противостоять и даже управлять. Контакт с цифровой информацией телевидения и интернета надо оттянуть как можно на более поздний срок. Необходимо научить детей не скользить по «информации из жизни», а останавливаться, задумываться и работать с ней. Именно работа с информацией способствуют ее переводу из кратковременной в долговременную память, и последняя начинает развиваться. Так как информационный серфинг, как следствие информационного взрыва, неизбежен, то неизбежно и клиповое мышление, следовательно, и цифровая амнезия. Но тогда образовательные технологии в школе и вузе должны быть продуманы и реализованы так, чтобы не способствовать их превращению в единственные формы работы с информацией. Необходимо сохранять и развивать долговременную память, способствовать развитию планирования и логического мышления во всех сферах деятельности, начала которых необходимо заложить в глубоком детстве и вместе с этим, уже в школе способствовать становлению информационного серфинга и клипового мышления там и тогда, где и когда они действительно полезны. Иначе говоря, в процессе обучения человек должен научиться управлять этими новыми свойствами мышления и использовать их по собственной воле.

Другая крайняя точка зрения исходит из предположения, что нет необходимости, бесполезно, энергетически не выгодно бороться с цифровой амнезией и потерей общей способности запоминать. Эта точка зрения может обосновываться тем, что экспоненциально нарастающий информационный взрыв уже сегодня почти не оставил времени на сколь-нибудь серьезную работу с информацией даже в узкой области. Если пытаться ее охватить, то это возможно только за счет все более поверхностного серфинга и только по информации, приближающейся к СМС сообщению, очень короткому комиксу с минимумом слов. В этом случае время работы кратковременной памяти становится все более коротким, а долговременная память не срабатывает совсем. Точнее говоря, она как-то срабатывает, оставляя в сознании какие-то неупорядоченные, несвязные фантомы от информации, которые, например, сегодня извлекаются студентами на экзамене. Тогда потеря способности запоминать так, как мы это понимаем, у основной массы людей (в будущем у всех?) становится неизбежной и работа по ее восстановлению станет не реальной. Может ли человечество в таких условиях развиваться? Оказывается, технологии такого развития выстраиваются и успешно действуют уже сегодня. Сегодня их называют групповым (коллективным) мышлением, мозговым штурмом. Человечество давно уже пыталось использовать подобные технологии, не отдавая отчета в том, что в будущем они могут оказаться единственно возможными. Например, академик А.Н. Будкер создал технологию разработки идей, названную «Круглым столом» и в 1963 году в институте ядерной физики СО АН (ИЯФ) резко усилил ее работу, превратив в ежедневный коллективный творческий труд. Вот что пишут о нем его коллеги [11]: «...возможно, наиболее эффективное изобретение Будкера - его «Круглый стол». Инструмент, с

помощью которого удалось из обыкновенных людей создать один из самых необыкновенных творческих коллективов.» Этот необыкновенный коллектив обыкновенных людей вышел на передовые рубежи мировой физической науки, разработал и построил [коллайдеры ВЭПП-2, ВЭПП-2М, ВЭПП-4](#). на встречных пучках и этот коллектив продемонстрировал прообразы коллективных мыслительных процессов будущего общества, о чем тогда, в 1963 году, не задумывались. Другой общеизвестный пример, который, однако, не рассматривался с позиций данной заметки- известная игра «Что, Где, Когда», созданная в 1975 году. Группа людей получает вопрос, ответ на который не знает ни один из участников группы. Ответ должен быть получен за минуту. В выделенную минуту все начинают говорить что-то близкое или далекое от темы вопроса, а также в пол уха слушать друг друга. Через минуту, один из участников, на которого укажет капитан команды, озвучивает ответ. Этот ответ только кажется ему правильным. Правильный ли ответ, никто из группы не знает, ни у кого в долговременной памяти нет достаточной информации для установления этого факта. Никто не является суперкомпьютером, они обычные люди. Правильный ответ сообщает модератор, долгое время им был создатель игры В.Я. Ворошилов. Как оказалось, правильных ответов у команды было значительно больше половины. Выводы, которые можно сделать из примеров, касающиеся данной заметки: почти случайная группа людей, по отдельности не владеющая информацией, может решать задачи, которые не может решить ни один человек из группы. Никто из группы не может оценить и конечный результат, нужна внешняя проверка, специально подготовленные люди. Итак, в новых условиях информационного взрыва, при наличии у людей в долговременной памяти только фантомов информации и при наличии доступа ко всем информационным ресурсам возможно продуцирование новых идей, новых технологий и метод для этого- групповое мышление. При этом становится очевидным, что придется поменять образовательные технологии. Например, ни учить с упором на запоминание, ни оценивать содержание долговременной памяти становится невозможным. А как по-другому? Например, так: на экзамене группе обучаемых должен быть разрешен доступ к любой информации и должна проверяться не память каждого, а способность группы находить нужный информационный блок, умение каждым понимать хотя бы малую часть его информации и коллективно находить правильный ответ. Надо учить групповому мышлению, умению собирать группы так, чтобы для решения проблемы отдельные личности подходили другу к другу как элементы пазла, и еще многое придется поменять.

Третье следствие информационного серфинга- функциональная неграмотность и ее речевой аналог- неспособность устного формулирования полноценных предложений.

Функциональная неграмотность- неспособность понимать прочитанные тексты, инструкции даже при многократном прочтении, внятно формулировать и писать инструкции, любые собственные тексты, возникла вместе с информатизацией общества и была обнаружена в передовых странах лет пятьдесят назад, а в России позже. Ее названия, употребляемые в мире [12]: functional illiteracy, secondary illiteracy, semiliterate, dyslexic. Функционально неграмотные члены общества, процент которых быстро растет, умеют бегло читать, писать под диктовку, однако

оказываются весьма неприспособленными к жизни в обществе, приносят значительные убытки развитым государствам. Яркую картину особенностей функционально неграмотных с множеством цифр можно прочесть, например, в статьях блогеров [8,12]. С позиций данной заметки отметим, что явление зарождается в глубоком детстве и приводит к не обучаемости по современным технологиям образования. Действительно, каждый преподаватель видит, как катастрофически нарастает количество обучаемых, не умеющих понимать книги, учебники и по этой причине отказавшихся от их чтения, на умеющих записывать лекции и даже расположить материал на странице, страдающих вопиюще неграмотным письмом. На данные качества накладывается их речевой аналог. Они не могут выразить мысль ясным, информативно наполненным и законченным предложением, пересказать текст после многократного прочтения, написать сочинение. Их фразы односложны, не связаны логикой (СМС- человечество). Категория таких обучаемых (необучаемых) по некоторым повторяющимся данным достигает уже 80% (например, [13]) и она вызывает стресс у преподавателей из-за бессилия что-либо сделать. Из-за нарушений эмоционально-волевой сферы обучаемые (необучаемые) не будут предпринимать никаких мер, для изменения ситуации. Они экранируются от замечаний по этому поводу, стараются общаться с себе подобными. Они или не видят указанных недостатков, что естественно, или всячески пытаются скрыть их. Например, став взрослыми, по этой причине боятся ходить в школу и общаться с учителями собственных детей.

Исходя из логики, принятой в данной заметке, функциональную неграмотность также можно объяснить как травму от информационного взрыва, как его следствие. Сначала ребенок подсаживается на мультфильмы и картинки в сети интернет и телевидении. Мы видим, что уже только одно это приводит к отказу ребенка от чтения ему сказок, отказу от листания книжек. Телевизор и интернет, они интереснее детям, и красочнее, и с движением, и проще родителям, высвобождается время для зарабатывания денег, занятий собой. Научившись немного читать и набирать тексты и имея доступ к информации, ребенок открывает для себя серфинг. Именно вследствие серфинга и клипового мышления вырабатывается устойчивая привычка читать только короткие и простые тексты, желательно с минимумом слов, либо картинки с текстом, характерным для комиксов. Такие дети, и их становится большинство, в начальной школе мало читают, только под нажимом и только то, что требуется по программе начального образования. За четыре года начальной школы они научатся (их заставят) бегло читать и существенно закрепят устойчивое нежелание читать книги. Иначе говоря, примерно в десять лет они получили психологически полный комплекс функциональной неграмотности. Дальше они практически ничего читать не будут, даже учебники. И с ними уже ничего сделать нельзя. Но старшее поколение знает, чтобы научиться понимать смысл предложений непосредственно при чтении и даже научиться читать между строк, надо прочитать сотни книжек. Современные дети этого не сделают. Им не позволит это сделать информационный взрыв. Поглощение информации через книги- слишком медленный процесс, не совместимый с информационным взрывом. Эволюция ищет другой путь передачи и обработки информации. Похоже, что функциональная неграмотность становится нормой и

происходит закат книгопечатания и чтения. При этом, путь передачи информации человеку через зрительное восприятие картинок также недостаточно скоростной, а новый способ передачи пока еще не найден.

Как и в предыдущих следствиях и здесь возникает вопрос, что с этим делать? Соответственно предлагаются наметки двух крайних вариантов ответов.

Если функциональной неграмотности объявить войну, то очевидно, что необходимо начинать работу в глубоком детстве, без преувеличения, уже с новорожденными и наброски подходов изложены выше. Добавляется задача еще до школы привить детям любовь к книге, к чтению и закрепить это в начальной школе. Позже уже ничего не сделать. Решение этой задачи является практически насилием над ребенком, так как будет противоречить его окружению, всем тенденциям в движении к информационному обществу. В большой степени это работа с родителями, так как многие из них не будут понимать, почему надо ограничивать ребенка в использовании компьютером и телевизором. В целом имеем работу против эволюции, поэтому, скорее всего, она не сможет быть реализована для всего общества из-за больших затрат.

Если посчитать функциональную неграмотность нормой, то придется переформатировать образование. Тех, кто не умеет понимать книги и поэтому не читает учебников, не научить стандартным образом. Они и развиваются иначе. Книги и текст, набор символов наш мозг с большой скоростью расшифровывает и трансформирует в образы, в целые миры, которые мы видим в своем воображении. Это мощная тренировка мозга и его развитие. Если чтение убрать, то соответствующие способности исчезают. Поскольку дети замещают эту деятельность на другой способ контакта с информацией, через картинки, то развиваются и другие способности. Иначе говоря, происходит пока не достаточно исследованный когнитивный сдвиг. Поэтому функционально неграмотные дети не потеряны, они дети другого века, других технологий. Поскольку пока не придумано сверхскоростных новейших способов передачи информации в сознание человека, то при их обучении придется пользоваться наиболее скоростным способом, имеющимся в наличии, зрением. Поэтому образование текущего момента для них - это образование по картинкам, клипам, по книгам типа комиксов, может быть, еще озвученным. На этом пути многое нужно продумать. Любое привычное даже небольшое дело становится вопросом. Не очень ясно, как любой курс, например, трех-четырех семестровый курс «математического анализа», превратить в набор картинок и что из этого может получиться. Сегодня налицо центральное противоречие между тем, что и как хочет и может усвоить обучаемый и тем, чему и как его учат и что и как у него можно измерить, проэкзаменовать.

Четвертое следствие информационного серфинга- информационный взрыв травмировал не всех.

Собственный опыт, опыт коллег преподавателей, ряд источников (из цитированных- [13]) указывают на то, что не все обучаемые оказались подвержены клиповому мышлению, потеряли способность систематически запоминать, оказались функционально неграмотными. Тех обучаемых, кого не травмировал информационный взрыв, оказывается около двадцати процентов и их количество стремительно убывает. При этом они, когда необходимо, свободно пользуются серфингом и даже придумали для этого процесса свой термин «погуглить». Эта группа способна обучаться по технологиям прошлого века, однако, из-за наличия у них новых способностей при работе с информацией, и для них эти технологии следует поменять. Очевидно, что именно эта группа будет поставщиком специалистов с индивидуальным мышлением, на которых в будущем будет особый спрос. Конечно, они могут быть участниками исследований по схемам группового мышления, мозгового штурма, круглого стола, однако будут представлять интерес больше как фитиль для этих технологий, или как модераторы в коллективах группового мышления, способные оценить результат их работы. Эта группа будет поставлять руководителей, индивидуально мыслящих ученых, а также педагогов. Роль последних в новом веке должна значительно возрасти. Они должны многое уметь и уметь в переложении к разным возрастным группам. Они должны очень хорошо знать предметную область и уметь учить, учить по-разному как тех, кто был травмирован информационным взрывом, так и тех функционально грамотных, кто приобрел новые способности, сохранив память, мышление, речь, письменность. Люди, входящие в эту группу изучались давно, и еще Л.С. Выготским их мышление получило специальное название «понятийное мышление». Никакой буйной фантазии не хватает, чтобы представить, что произойдет с образованием, когда учить детей, травмированных информационным взрывом, придут функционально неграмотные люди с плохой памятью и единственным способом работы с информацией, характеризующимся клиповым мышлением. Но как раз это, похоже, и есть будущее человечества, так как имеется жесткая тенденция быстрого сокращения людей с развитым понятийным мышлением. В связи с этим данная группа представляет значительный интерес для исследования следующих вопросов: По каким причинам они оказались устойчивы к клиповому мышлению, цифровой амнезии и функциональной неграмотности? Является ли это врожденным, генетическим свойством или иммунитет получен в результате дошкольного и младшего школьного образования? По каким причинам сокращается процент лиц с развитым понятийным мышлением? Является ли это результатом развивающегося информационного взрыва или обусловлено вовлечением в информационный серфинг все большего числа детей и с все более раннего возраста? Действительно ли, что эта группа в ближайшее время практически исчезнет? Или вопросы о данном процессе могут быть сформулированы иначе?

Некоторые выводы из произведенного анализа.

Анализ следствий информационного серфинга показывает колоссальное расслоение обучаемых, следовательно, и всех, по типу мышления. Просматриваются две крайние группы. У одной, стремительно сокращающейся группы, может быть сформировано так называемое

понятийное мышление, а у другой, сегодня наиболее многочисленной, нет. Последняя характеризуется клиповым мышлением, неразвитой долговременной памятью, функциональной неграмотностью. Теоретически должны присутствовать индивиды со смешанными качествами, но их количество, по-видимому, незначительно, либо у нас сегодня отсутствуют критерии выявления таких промежуточных состояний. Первая группа обучается по технологиям прошлого века. Эти технологии нуждаются в обновлении, так как под действием информационного взрыва, обучаемые, не потеряв исторически ценные качества мышления, приобрели новые. Вторая группа напротив, потеряв ряд важнейших свойств памяти и мышления, нуждается в совершенно новых методах обучения, не использующих эти свойства. Их работа мозга характеризуется когнитивным сдвигом, а именно, развитие новых свойств мозга произошло за счет потери других, которые исторически считались важными. Эта вторая группа не способна к индивидуальному мышлению, индивидуальному творчеству, плановой работе, но может участвовать в актах группового мышления. Первая группа может работать также как и вторая, но она способна к различной индивидуальной деятельности, способна создавать коллективы для творческого группового мышления, управлять такими коллективами и востребована именно этими свойствами. Представляется, что совместное обучение первой и второй групп невозможно, так как их образовательные векторы противоположны и они будут гасить друг у друга несовместимые качества мышления, поэтому их образование придется разделить. Так или иначе, но общество сегодня понимает это и вместе с колоссальным расслоением по типу мышления происходит и реальное расслоение обучаемых. Аргументы для размежевания обучаемых могли быть и другими, например, пытаться сэкономить деньги на образовании, отделив в малые группы так называемых «одаренных детей». С 2003 года начало культивироваться базовое и профильное образование в школе. Введение профильного образования мотивируется возможностью создания личностно-ориентированного учебного процесса, возможностью выстраивания индивидуальной образовательной траектории учеником. Создаются школы для одаренных, специальные школы с разными уклонами, формируется по сегодняшним понятиям элитное образование. С позиций двадцатого века процесс воспринимается как дискриминация детей [15], как выращивание в недрах человечества золотого миллиарда [16], однако из анализа следствий информационного взрыва следует, что он, похоже, неизбежен. Чтобы избежать реальной дискриминации, необходимо, во-первых, считать эти образования равноправными, вытекающими из потребностей государства и склонностей детей, а во-вторых, надо обеспечить и даже способствовать беспрепятственному перетеканию детей из группы в группу, если обнаружится соответствующая принадлежность. Чтобы избежать коллапса в воспитании людей с развитым понятийным мышлением, необходимы специальные технологии и самое серьезное внимание ко всему дошкольному и младшему школьному образованию со стороны государства, обеспечивая малышам базу и элементы для возникновения и развития понятийного мышления, а также их защиту от травмы информационным взрывом. Можно отметить, что подобные мысли захватывают все большее число людей во всем мире. Возникает всеобщая озабоченность озвученными проблемами. Для примера, в момент

завершения данной статьи, 24 января 2017 года в youtube было выставлено великолепное, очень эмоциональное выступление на рассматриваемые темы народного артиста РСФСР, российского кинорежиссера, сценариста и продюсера Н.С. Михалкова [16].

Литература:

1. Эпштейн М. Н. [Информационный взрыв и травма постмодерна. 8.10.1998](http://old.russ.ru/journal/travmp/98-10-08/epsht.htm) [Электронный ресурс] URL: <http://old.russ.ru/journal/travmp/98-10-08/epsht.htm> (Дата обращения: 06.02.2017)
2. Эпштейн М. Н. [Информационный взрыв и травма постмодерна. Заключительная часть. 29.10.1998](http://old.russ.ru/journal/travmp/98-10-29/epsht.htm) [Электронный ресурс] URL: <http://old.russ.ru/journal/travmp/98-10-29/epsht.htm> (Дата обращения: 06.02.2017)
3. Курцвейл Р. Эволюция разума. [пер. с англ. Т.П. Мосоловой]. М. : Изд-во «Э», 2015. 352 с.
4. Ершов А. П. Программирование- вторая грамотность // Источник: Архив академика А.П.Ершова (<http://erшов.iis.nsk.su>), 1981. С иллюстрациями М. М. Златковского [Электронный ресурс] URL: <http://oberon2005.oberoncore.ru/classics/ae1981.pdf> (Дата обращения: 06.02.2017)
5. Арнольд В. И. Речь академика В.И. Арнольда на парламентских слушаниях в Государственной думе [Электронный ресурс] // Источник: СКЕПСИС. Научно-просветительский журнал. /Воспроизведен текст, опубликованный в газете «Известия» [6.12.2002] URL: http://scepisis.net/library/id_651.html (Дата обращения: 06.02.2017)
6. Фельштейн Д. И. Характер и степень изменений современного детства и проблемы организации образования на исторически новом уровне развития общества [Электронный ресурс] URL: <http://letidor.ru/article/70585/> (Дата обращения: 06.02.2017)
7. Вербицкий. А. А. «Цифровое поколение»: проблемы образования // Профессиональное образование. Столица.. 2016. №7. С.10-13. URL: <http://m-profobr.com/files/-----401614ix.pdf> (Дата обращения: 06.02.2017)
8. Сокологорская Д. Функциональная неграмотность [Электронный ресурс] URL: <http://syg.ma/@daria-sokologhorskaya/funktsionalnaia-nieghramotnost> (Дата обращения: 06.02.2017)
9. Кутрунов В. Н. Цивилизация и протезы. К вопросу о современных технологиях образования // Математика и информационные технологии в естественно-научном образовании : сб. науч. тр. / Тюмень : Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 2014. С. 166-191
10. Кутрунов В. Н. Словесность и математика. Необходимо восстановление былого единства // Вестник Тюменского государственного университета. / Тюмень : Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 2014. №9. Серия «Педагогика. Психология». С. 124-135

11. Мелик-Пашаева А. А. А.М. Будкер в четырёх частях, в Сб.: Пути в неизвестное. Писатели рассказывают о науке, Сборник XXI, М., «Советский писатель», 1988 г., с. 307-308 и 309. [Электронный ресурс] URL: <http://vikent.ru/enc/4041/> (Дата обращения: 06.02.2017)
12. [Вавилов В.](#) Функциональная неграмотность: причины и последствия // Источник: Good-Tips.PRO - Полезный интернет-журнал [Сайт] [Электронный ресурс] URL: <http://good-tips.pro/index.php/publications/functional-illiteracy-causes-and-consequences> (Дата обращения: 06.02.2017)
13. Ясюкова Л. А. Разрыв между умными и глупыми нарастает // Источник.Росбалт [Сайт] [Электронный ресурс] URL: <http://www.rosbalt.ru/main/2013/12/04/1207437.html> (Дата обращения: 06.02.2017)
14. Выготский Л. С. Мышление и речь: психологические исследования М.: Ленинград : Гос. учеб.-пед. изд-во, 1934. 324 с. [Электронный ресурс] URL: <https://www.marxists.org/russkij/vygotsky/1934/thinking-speech.pdf> (Дата обращения: 06.02.2017)
15. Трушин А. По семье и школа // Источник kommersant.ru. Огонек [Сайт] [Электронный ресурс] URL: <http://kommersant.ru/doc/3162185> (Дата обращения: 06.02.2017)
16. Михалков Н. С. Люди стоя аплодировали Михалкову за эти слова // Источник youtube [Сайт] [Электронный ресурс] URL: <https://www.youtube.com/watch?v=YmiDyXHUz3k> (Дата обращения: 06.02.2017)

Волонтерство как один из эффективных способов построения модели преемственности между детским садом и начальной школой.

Левина Ирина Олеговна,

старший методист,

Чижикова Марина Анатольевна,

старший воспитатель

Кузнецова Надежда Ивановна,

педагог-психолог

ГБОУ Школа № 932

г. Москва

Веннецкая Ольга Евгеньевна,

к.пед.н., ведущий научный сотрудник РАО

В современной образовательной практике вопросы преемственности между дошкольным и начальным образованием становятся все более актуальными. Это связано с ситуацией рассмотрения дошкольного детства как первой ступени системы общего образования. Закон «Об образовании в РФ», Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования ориентируют нас на разработку такой модели преемственности дошкольного и начального звена, которая бы позволила поддержать ребенка дошкольного возраста и создать условия для его эффективной социализации на разных ступенях образования.

Организация психолого-педагогической поддержки эффективной социализации и индивидуализации ребенка является одной из главных задач дошкольного образования. Это направление актуально для вопросов преемственности детского сада и школы. В рамках инновационной площадки РАО по теме «Современная технология эффективной социализации в ДОУ и школе: проектирование модели взаимодействия» коллектив педагогов дошкольного отделения ГБОУ Школы № 932 г. Москвы использует эффективную технологию Н.П. Гришаевой, старшего научного сотрудника РАН. Для реализации задач данной технологии необходимо создать разновозрастное сообщество, представители которого, взаимодействуя, помогают друг другу в решении образовательных задач.

Опыт создания такого разновозрастного сообщества знаком коллективу педагогов дошкольного отделения еще с 2003 года, когда были открыты группы с элементами вальдорфской педагогики.

С 2013г. ГБОУ детский сад № 740 г. Москвы путем реорганизации был объединен с общеобразовательной школой № 923 г. Москвы в единый образовательный комплекс. Сейчас мы дошкольное отделение ГБОУ Школы 932 г. Москвы и вопрос преемственности дошкольного и начального школьного образования является одним из актуальных направлений в работе педагогов.

Совместные педсоветы, семинары, творческие лаборатории, методические объединения, конференции и другие формы обсуждения вопросов образования позволили нам сориентироваться на технологию эффективной социализации, использовать опыт вальдорфской педагогики и выбрать актуальную для реализации задач позитивной социализации форму детской деятельности: волонтерское движение.

Основными задачами Волонтерского движения является: развитие навыков общения в разновозрастном коллективе, поддержка самостоятельности, инициативы, активности детей.

Наши наблюдения за детьми в дошкольного возраста показали, что дети не умеют играть самостоятельно (младший возраст 67%, старший 41%), развивать сюжет (старший возраст 31%), распределять роли (старший возраст 22%). По данным педагога – психолога современные дошкольники имеют высокий уровень тревожности (51%), занижена самооценка(27%), низкий показатель самостоятельности, инициативы (33,5%). Данные показатели ориентируют нас на организацию поддержки детей и создания условий, которые позволят ребенку проявлять инициативу и активность.

Одним из таких условий в для нашей инновационной работы стала технология эффективной социализации Н.П.Гришаевой. в ней много разных форм взаимосвязанных между собой. Одна из них: «Дети - волонтеры».

В процессе организованной деятельности дети разных возрастов объединяются в новое сообщество, в котором для выполнения поставленной задачи должны помочь друг другу.

Волонтерское движение развивалось постепенно. Сначала мы пригласили младших школьников быть волонтерами, т.е. помощниками, в мероприятиях с детьми дошкольниками. Дети 10-11 лет с легкостью приняли наше предложение, не осознавая степень возложенной на них ответственности. А наоборот, предложение вызвало интерес и восторг от того, что они будут руководить другими детьми. Однако, в процессе участия детей в разных мероприятиях (социальных акциях, Клубных часах и т.п.) показало, что не все школьники готовы быть волонтерами. Наши опросы детей показали, что одни могут заниматься этой деятельностью за вознаграждение, или ищут одобрения своим поступкам, это довольно большая группа детей (45%), другие (30%) детей участвовали, потому что пытались избежать осуждения взрослых и одноклассников. Настоящими же волонтерами, оказалось только 25% школьников, которые ответственно и с большим интересом вместе с нами продолжили заниматься с дошкольниками.

Но вместе с тем дети – школьники испытывали страх перед началом сотрудничества. Они не знали, как начать общение, что показать детям, как рассказать о правилах поведения и другое.

Чтобы компенсировать страхи детей мы стали создать такие условия, где школьники самостоятельно выбирают темы для взаимодействия с дошкольниками, готовят место для деятельности, подбирают материал для экспериментирования и мастер-классов. Чтобы дети – школьники чувствовали себя увереннее, мы проводили с ними предварительную работу, круги рефлексии с развивающим общением, где обыгрывали предстоящие ситуации.

Первым испытанием взаимодействия стал Клубный час. Суть Клубного часа в том, что в нескольких отдельных помещениях разыгрываются разные по содержанию, но одинаковые по теме учебно-игровые ситуации. Дети в процессе Клубного часа переходят из одного помещения в другое и становятся ведущими, участниками, наблюдателями, зрителями в этих ситуациях. В результате каждый ребенок может взять на себя социальную роль, определенные обязанности. Для детей дошкольников свободное перемещение и участие в деятельности с возложенной на себя социальной ролью (врача, экскурсовода, тьютора) дело сложное: кого-то это пугает, кто-то нерешителен, есть дети-нарушители правил. В помощь и для поддержки дошколятам стали волонтеры- школьники.

В начале Клубного часа на рефлексивном круге дети совместно с учителями планировали свою деятельность и сообщали окружающим, чем будут заниматься. Например, Алина А : « Я хочу помогать маленьким детям в различных мастер-классах , потому что я вижу, как они радуются, когда у них что-то получается и мне тоже радостно от этого»; Мохру Д.: « Я буду проводить мастер-класс , где будет эксперимент и дети узнают, почему дерево не тонет, а вода превращается в пар и лед. Я все подготовлю сам, помощники мне не нужны». Волонтеры демонстрировали дошкольникам обоснованный выбор своего участия в Клубном часе. В процессе данной работы дети дошкольного возраста тоже научились планировать свою деятельность, что и обсуждалось на рефлексивном круге.

А в процессе Клубного часа перед волонтерами было поставлено несколько задач:

- организовать мастер – класс для участников и помочь, в случае необходимости другим детям с выполнением задания;
- наблюдать за детьми – дошкольниками и поддерживать, если у кого-то из них возникают трудности;
- контролировать выполнение правил всеми участниками и предупреждать нарушения и другие.

В процессе Клубного часа взрослые вели наблюдения за всеми детьми, они были готовы помочь и поддержать в любую минуту. Но важно отметить, что дети – волонтеры справились с поставленной задачей с первого раза. Они позитивно отзывались о своих поступках. Например, Диана Л.: «Работа с детьми - это большая ответственность, теперь я это понимаю»; Миша К. «Мне

нравится быть волонтером, потому что это очень почетно, и самому можно попробовать, справишься ты с такой работой или нет»; Андрей Н. «Такое ощущение, что мы всем классом сходили в поход и вернулись сплоченной, дружной командой».

Дети - дошкольники с интересом участвовали во всех подготовленных для них мероприятиях. Надо отметить, что на первом Клубном часе дошкольники и школьники мало сотрудничали друг с другом. И те и другие больше обращались за поддержкой к взрослым.

Но совместная деятельность дошкольников и школьников на следующем Клубном часе «Дари добро» отличалась от предыдущего мероприятия. Школьники решили поздравить ветеранов Великой отечественной войны с Новым годом. Подключились родители, они выяснили, где проживают ветераны. Оказалось, что многие из них не проживают по указанным адресам. Чтобы найти и поздравить пожилых людей, родители вышли с предложением к администрации школы, о заключении договора с первичной ветеранской организацией района. Совместно дети в разных помещениях детского сада делали новогодние украшения. Мы стали свидетелями, как распределялись роли. Младшие дети – дошкольники чаще обращались за помощью к школьникам. Одобрения своим действиям они тоже искали у школьников, а не у воспитателей. Например, Полина Н. и Коля П. из подготовительной группы объединились с Машей В., школьницей. Другая подгруппа, среди которых были и школьники, и дошкольники, самостоятельно распределили между собой, кто какую деталь выполняет, собирает и оформляет игрушку - появилась единая группа детей. Школьники вели себя как взрослые: многократно объясняли, что надо делать, сопровождали тревожных и замкнутых детей по территории здания, участвовали в разрешении детских конфликтов, поддерживали малышей в случае неудачи. А в конце Клубного часа ребята собрали все сделанные игрушки, украсили маленькие елочки и согласовали, кто будет отправлять подарки ветеранам.

На этом Клубном часе дети начали объединяться, а мы выполнили поставленную цель: смогли организовать команду волонтеров.

На рефлексивном круге по окончании Клубного часа школьники делились впечатлениями. Например, Арина В. «Мне понравилось быть тьютором, это приятно, что маленький ребенок тебе доверяет», Максим Е. «Мне кажется, что ребенок, которого я сопровождал, поучаствовал во многих мастер – классах. Это я ему помог и мне это нравится». Маша С. «Мне тоже хочется, что за мной был закреплен ребенок, а то как-то обидно получается».

Дети-школьники очень ответственно отнеслись к итогу Клубного часа: совместно украшенные новогодние елочки и подарки отнесли в Ветеранскую организацию, там они помогли упаковать посылки и отправили их адресатам. В результате Клубного часа «Дари добро» дети совместно сделали одно «Большое дело».

В процессе организованных нами Клубных часов мы смогли создать детское сообщество, построенное на доверии детей друг к другу, умении прийти на помощь, поддержать младших. Дети проявляли самостоятельность и активность в планировании своей деятельности, оценивали результаты собственных поступков.

В перспективе мы планируем организовать волонтерство для разных групп детей: среди детей дошкольного возраста: старшие волонтеры, младшие участники; среди детей школьного возраста.

Еще одна форма волонтерства, которую мы планируем изучить и внедрить – это волонтерство детей в условиях других образовательных организаций социума школы. В рамках инновационной площадки нам важно показать детям не только пространство школы, но социокультурное окружение, в котором тоже создаются разные сообщества детей, и где дошкольники могут получить новый опыт социокультурного сотрудничества, который позволит им обогатить свою коммуникативную деятельность.

Литература:

1. Веннецкая О. Е., Тырина И.В. Реализация задач ФГОС ДО через социальное партнерство дошкольной организации с семьей и учреждениями культуры с.6-13/Защита детства: социальные, правовые и педагогические аспекты. материалы VIII Республиканской научнопрактической конференции.-Ижевск: АОУ ДПО УР ИРО, 2015 с.71
2. Веннецкая О., Рунова М. Взаимодействие детского сада и семьи при реализации задач образовательной области «Физическое развитие»//ж. Дошкольное воспитание №6, 2015 с. 39-42
3. Веннецкая О.Е., Лакеева О.А., Жукова К.В. Проблемы и практика взаимодействия педагогов и родителей воспитанников детского сада по ознакомлению детей с историей своего города Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2016. № 5. С. 183-185.
4. Гришаева Н.П. Современные технологии эффективной социализации ребенка в дошкольной образовательной организации. //М. «Вентана-Граф» 2015 с.69
5. Рунова М., Веннецкая О. Взаимодействие семьи и детского сада по вопросам укрепления физического и психического здоровья детей. С учетом требований федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования //Дошкольное воспитание. 2014. № 10. с. 61.
6. Белинская Е.П. Пространство социальных ролей: возможности и ограничения.//Психология для жизни №1 (43)2012 с.3
7. Левина И.О., Чижикова М.А. Всемирная акция в ДОУ// Научно-методический сборник Образование. Дети. Творчество М., 2014 №8(27) с.59
8. Токранова Н.Совместная работа вальдорфской школы и детского сада// Наш вальдорфский детский сад М., «evidentis@2002 с. 56
9. Слабжанин Н.И. «Как эффективно работать с волонтерами»// Журнал

« Обруч», М.: ООО «Обруч»,2012 №2.

1. Попова Л.Ю. Детское волонтерское движение как средство социализации личности//Журнал «Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения» №21-2 /2011.С. 261

Группа поддержки родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, как метод психологического сопровождения.

*Кузьмина Ася Анатольевна,
кандидат экономических наук,
психолог,
Детский Центр по работе с детьми с ОВЗ «KleverKids»,
г. Новокузнецк, Россия
Kuzmina_AA@bk.ru.*

В статье автором будет рассмотрена специфика работы в группе поддержки родителей, с акцентом на том, как внутриличностные изменения родителей влияют на изменение отношений с ребенком и позволяют обрести более устойчивые психологические навыки адаптации в социуме. При написании статьи автором обобщены сведения личного опыта психотерапевтической работы, основанной на проведении тренингов, бесед, консультаций, а так же личной терапии с родителями и длительном наблюдении семей, воспитывающих детей с ОВЗ.

Семья, воспитывающая ребенка с ОВЗ, сталкивается с достаточно большим количеством затруднений, связанных не только с организацией жизни ребенка, среди которых не только трудности непосредственного ухода, общения и воспитания, но и чувства родительской некомпетентности, вины. В особой ситуации оказываются родственники и сиблинги в таких семьях: родители часто вынуждены жертвовать их интересами. Поэтому основная цель работы в группе психологической поддержки семей (группе поддержки родителей) – помочь каждому родителю найти внутренние ресурсы для решения своих проблем. Например: развить у родителей доверие к своему ребенку и ослабить свой контроль; научиться разделять свои потребности и потребности ребенка, не путать их; во время принятия решений ориентироваться на состояние ребенка; уметь выделять критерии для отслеживания изменения (динамики) состояния ребенка; снизить у родителя уровень тревожности и напряженность и т.д.

Весь объем работы в группе психологической поддержки семей (группе поддержки родителей) можно условно разделить на три направления:

1) Выявление индивидуально-личностных свойств родителя, способствующих или не способствующих формированию успешного опыта родительства (например, осознание чувства вины и отчаяния, дифференциация различных страхов родителей, определение ресурсов для достижения заведомо реальной цели; анализ качеств, помогающих уверенно действовать в ситуациях неопределенности).

2) Реструктуризация ожиданий и убеждений, направленные на изменения поведения (например, освоение представлений о состоянии тревожности и знание способов, помогающих справиться с тревожностью; освоение навыков межличностного общения: принятие других, умение

высказываться, умение слушать другого, взаимодействовать на основе доброжелательности и в атмосфере доверия).

3) Приобретение новых знаний и психотехник (например, информация о прогнозах социализации детей с ОВЗ, ознакомление с исследованиями по вопросам влияния негативных переживаний у родителя, в связи с диагнозом ребенка, на его психосоматическое состояние; проработка уровня привязанности к ребенку).

Таким образом, исходя из цели и направлений работы, ведущими задачами группы поддержки родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, могут быть:

- Формирование у родителей мотивации (установок) на зрелое родительство, включение в процесс психологической помощи и участие в нем.
- Развитие активных стратегий проблемно-преодолевающего поведения, аффилиации.
- Коррекция взаимоотношений со значимыми лицами (и с ребенком).
- Формирование реальной жизненной перспективы на основе развития личностного потенциала.
- Информирование по особенностям психологического развития личности детей, собственным индивидуально-психологическим особенностям, стилям поведения и общения, способам эмоционального реагирования и т.д.
- Мониторинг динамики работы группы (выявление динамики проявления индивидуальных психологических особенностей родителей в поведении, деятельности, эмоциональных состояниях и т.д.).

Психологическая помощь в группе предусматривает следующие способы интервенций:

1. Психологическое информирование, которое может проходить в форме беседы с элементами лекций (например, как информирование и последующее обсуждение заданной темы: «детские страхи»; «причины негативизма у детей разных возрастов»; «поиграем вместе с детьми»). Так же, с целью психологического просвещения, возможно предложить родителям печатные материалы: информационные проспекты, памятки, буклеты по интересующим их темам воспитания и развития ребенка.

Кратко можно остановить внимание на негативных убеждениях родителей, как ментальных ошибках, на основе которых выстраивается их взаимодействие с ребенком. Некоторые социальные предубеждения, относительно диагнозов, поведения, прогнозов развития и коррекции детей с ОВЗ граничат с предрассудками и требуют, прежде всего, не психологической, а систематической просветительской работы. Например, мышление по типу «все или ничего» (инвалидам место с себе подобными), обесценивание позитивного (если ребенок не вырастает полноценной здоровой личностью, то коррекция – напрасные усилия), ложные предположения о

последствиях заболевания (при таком диагнозе лучше всего пребывание ребенка в каком-нибудь учреждении).

2. Групповая дискуссия. Для родителей так же важен обмен впечатлениями и опытом на заданную тему (например: обсуждение книг и статей из журналов, личных историй, «домашних заданий» психолога). Групповая дискуссия дает возможность больше узнать о различных аспектах компетентности других родителей, об их уникальном опыте, сфокусироваться на ресурсных сторонах семейного функционирования, поддерживать уважительное отношение к детям, лучше понять микрокультуру разных семей. Но ценность не только в том, что обмен впечатлениями и опытом позволяет членам группы увидеть, что другие сталкиваются с теми же трудностями, но и в том, что они могут совместно искать способы их преодоления, по-новому видеть ситуацию.

Автор статьи настаивает, что в группе важно формировать установку, когда родители не ждут готовых решений и советов, а рассуждая о волнующих проблемах, могут самостоятельно аргументировать свою точку зрения, на основе которой сами принимают решения.

3. Элементы арт-терапии и терапии творческим самовыражением. Родителям важно дать пространство и возможность выразить свои чувства через средства цвета, звука, выразительной речи. Родители, воспитывающие детей с ОВЗ, должны осознавать, что те переживания, которые они испытывают, конечно тяжелы, но естественны (например, вина, стыд, отчаянье, горе).

Непонимание данных особенностей часто наносит вред психологическому здоровью родителя. Например, вера родителей в то, что они могли «предотвратить» инвалидность ребенка, если бы «что-то сделали». Ощущая себя виновным или испытывая стыд, родители нередко стремятся к искуплению. Например, начинают делать то, что превышает их силы и возможности, берут на себя все новые и новые обязательства, которые оказываются невыполнимыми, и это только порождает еще большее чувство вины. Но чувство вины - это сочетание чувств страха, аутоагрессии и защиты от этой внутренней агрессии, которое налагает на себя сам человек вследствие мыслей или поступков, нарушающих его внутренний запрет. Поэтому самоощущение при чувстве вины («Я - плохой/плохая»), не имеет никакого отношения к реальной физической вине в чем-либо.

Важно отметить, что родители детей с особенностями развития страдают преимущественно от воспоминаний. Поэтому необходимо их отреагирование с разрядкой заблокированных эмоций ситуаций страха, стыда за ребенка.

В данном процессе очень важно индивидуально адаптировать методы к эмоциональным, когнитивным, психологическим потребностям родителей (например, при проработке индивидуальной истории, научении способам преодоления стресса, сильных эмоций).

4. Релаксационные методики. Учитывая положительное воздействие релаксации на нервную систему и ее способность уменьшать ощущение тревоги, важно включать релаксационные

тренировки в программу групп родительства. В основе работы возможно применение широкого спектра методов, способствующие снятию психологического напряжения, направленных на развитие навыков саморегуляции, рефлексии. Умение расслабиться помогает родителям увидеть, что вопросы, казавшиеся вопросами жизни и смерти таковыми не являются; позволяет осознать ограниченность своих возможностей, делает терпимее к слабостям, несовершенствам жизни. Практика релаксации помогает установить как внешние (говорить «нет» людям, занятиям и вещам неактуальным в данный момент), так и внутренние границы (нет прошлому и будущему, и да настоящему).

В результате работы в группе специальной психологической поддержки у родителей может сформироваться интерес к реализации воспитательной функции, мотивация на реализацию успешного опыта родительства, что может найти свое проявление в следующих компетенциях:

- Преодоление излишней эмоциональной дистанции родителей с ребенком / или преодоление гиперопеки и инвалидизации ребенка.
- Формирование активных стратегий поведения в различных ситуациях детско-родительского взаимодействия.
- Понимание логики индивидуального развития ребенка, возможности движения к усложнению взаимодействий, освоения новых возможностей теми средствами, которые соответствуют ситуации.
- Повышение уровня эмоциональной восприимчивости, т.е. умения осознавать и выражать свои эмоции; а так же развитие способности выражать эмоции вербально и невербально.
- Осознанное использование «проверенных» приемов для снятия тревоги, страха, вины (психотехник).
- Формирование уверенности в своих силах и действиях (родительская самооценка).

Автор считает важным подчеркнуть, что любое самосовершенствование имеет свои ограничения. Поэтому главный лейтмотив группы родительства - не максимально улучшить качество (поведения, адаптации, техник самопомощи), а улучшить его настолько, насколько возможно в разумные пределы. При этом надо учитывать ресурсы, которыми владеет родитель и понимать ограничения (какая именно помощь нужна и какой возможен компромисс в конкретной ситуации).

Таким образом, родители могут научиться не оценивать себя по тому, как «обстоят дела» у ребенка. А обратить внимание на то, как хорошо они справляются в ситуациях, когда ресурсы ограничены. Признание своих ограниченных возможностей и стремление сохранения (наполнения) ресурсов для будущих потребностей – важная часть родительских компетенций. Так же как и уважение своего родительского труда и ежедневных усилий по выполнению своих родительских обязанностей; признание и развитие позитивных сторон взаимоотношений; реализация умения идти

на компромиссы, а так же предпринимать активные действия и оценивать их в категориях «возможного» (а не «идеального») результата. Поэтому работа родителей в группе психологической поддержки семей (группе поддержки родителей) так же важна, как и индивидуальная терапия ребенка и позволяет сформировать успешный опыт родительства.

В статье выше были раскрыты позитивные изменения (успешный опыт родительства) как реакции на психотерапевтическое вмешательство. Ниже, автор статьи, на основании своего опыта психотерапевтической работы с семьями, воспитывающих детей с ОВЗ, перечислит негативные ограничения родителей, которые могут проявиться при работе в группе психологической поддержки.

Трудности психологической работы в данной группе в том, что, во-первых, у родителей может отсутствовать мотивация на зрелое родительство. Например, это может проявляться в «занятости» как психологической защите (например, хроническое отсутствие времени на регулярное посещение группы). Всевозможная «деятельность» позволяет избежать неприятных эмоций: когда мы подавляем, вытесняем наши чувства мы от них дистанцируемся и не принимаем. Это распространенная психологическая защита не только характерна для родителей, воспитывающих детей с ОВЗ - когда на нас накатывает волна сильного горя или беспокойство, страх, то большинство людей ищут способ что бы от этого чувства «отделаться», даже не осознавая этого (уменьшить, приглушить чувство). Например, просмотр TV, рекламных буклетов, рутинные дела, которые можно бесконечно выполнять и избегать неприятных чувств и «нежелательных» мыслей.

Еще одна трудность работы может быть связана с тем фактом, что многие родители, воспитывающие ребенка с ОВЗ, не только постоянно находятся в плену болезненных переживаний, но и отчаянно «цепляются» за них, т.к. они обладают некой особой (пусть и трагической) ценностью. В ряде случаев родители не только не могут освободиться от этого прошлого, но готовы ради него отказаться от настоящего и будущего - и вообще от всего, что происходит в реальности. З. Фрейд назвал это явление фиксацией на травме, которая может быть не только многие месяцы и годы, а иногда - всю жизнь. Поэтому практика в применении психотехник, самовыражение через методы арт-терапии, включение в пространство обмена опытом, психологическое просвещение являются важными частями психологического сопровождения, необходимого для обретения психологического равновесия.

Кроме вышеперечисленных двух трудностей, в группе могут находиться родители с резко полярным отношением к одному и тому же диагнозу, состоянию, возможностям развития, перспективам будущего ребенка. Например, часть родителей отстраняются от попыток наладить контакт с ребенком, испытывая отчаяние, а часть родителей, наоборот, готовы посвятить всего себя и всю свою жизнь ребенку. Родители, находясь в подобной «конфронтации» и сотрудничестве с

психологом могут расширять представление о собственной компетентности, что способствует пониманию своих возможностей, компенсаторных возможностей ребенка, помогает родителям более конструктивно взаимодействовать друг с другом.

Можно отметить еще одну, четвертую, трудность, характеризующую как психологическую особенность семьи, подробно раскрытую в трудах д.м.н. Кагана В. Е. - полный отказ от себя ради ребенка. Нередко матери, даже понимая, что им самим нужна психотерапевтическая помощь, не могут позволить себе отвлечься от ребенка даже на короткое время для улучшения своего собственного состояния. Но важно помнить, что при любой организации лечебного процесса основную часть времени ребенок проводит дома, и от того, примет ли семья на себя терапевтическую роль, существенно зависит и успех лечения. Часто родители приходят на терапию с ощущением, что они несчастны, и поэтому воспринимают мир в терминах дисфункции, патологии, дефицита. Работа в группе психологической поддержки семей (группе поддержки родителей) позволяет не только обсуждать и исследовать эти трудности, но и находить силы и ресурсы для их решения. Родители приходят к пониманию, что с рождением ребенка собственная жизнь не «полностью потеряла смысл», она продолжает иметь свою ценность и остается такой же значимой и важной.

Таким образом, психотерапевтическое воздействие в группе поддержки родителей направлено на мобилизацию ресурсов семьи ради совместной эволюции. В итоге участники получают результат: у них у всех вместе и каждого по отдельности есть серьезный повод для гордости и уважения к себе, а так же полученный опыт успешного преодоления трудностей, который бесценен. К сожалению, возможности группового взаимодействия имеют и свои ограничения. Часто психолог сталкивается с действием защитных механизмов: не все родители стремятся к пониманию ситуации, принятию предельных возможностей ребенка, усвоению нового знания, психологических техник, особенно, когда эти перемены влекут за собой перемену взгляда на самого себя.

Литература:

1. Винникотт Д. Маленькие дети и их матери. – М.: Независимая фирма «Класс», 2013. – 80 с.
2. Каган В. Е. Неконтактный ребенок. - М.: Медицина. 1989. – 128 с.
3. Колуччи М. Кратковременное вмешательство в систему «родители-ребенок» // Мать, дитя, клиницист (новое в психоаналитической терапии) / под ред. Г. Виззиелло, Д. Штерн. – М., 1994.- С. 91-100.
4. Кузьмина А. А. Особенности процесса психотерапии при нарушениях в ранних объектных отношениях // *Educatio*. – 2015. № 4. – С. 48-52.

5. Кузьмина А. А. Особенности процесса психотерапии семей с детьми, имеющими особенности развития, в контексте работы горя // Современная психология — Казань: Бук, 2016. — С. 32-35.
6. Лебовиси С. Во взрослом – младенец - М.: Институт Общегуманитарных Исследований, 2008. – 160 с.
7. Работа с родителями: Психоаналитическая психотерапия с детьми и подростками / Под ред. Дж. Циантиса, С.Б. Ботиуса, Б. Холлерфорс, Э. Хорн, Л. Тишлер. Пер. с англ. — М.: Когито-Центр, 2006.- С. 145–169.
8. Трэд П. Различные направления. Предупреждение изменений в развитии отношений мать-ребенок и значение этого феномена в терапии // Мать, дитя, клиницист (новое в психоаналитической терапии) / под ред. Г. Виззиелло, Д. Штерн. – М., 1994.- С. 173-183.
9. Fraiberg, S.H., Adelson, Shapiro, V. Ghosts in the Nursery: A Psychoanalytic approach to the Problems of Impaired Infant-Mother Relationships. - Columbus, Ohio: Ohio State University Press, 1987. - pp. 100-136.
10. Winnicott, D. W. Transitional objects and transitional phenomena. A study of the first «not-me» possession // The International Journal of Psycho-Analysis. – 1953. - № 34. – pp. 89-97.

Единая образовательная константа как механизм повышения эффективности образовательного процесса.

Кузнецова Наталья Александровна

МБДОУ-детский сад комбинированного вида №18

Россия г. Екатеринбург

Предметом регулирования ФГОС являются отношения между субъектами образовательного процесса. Практика показывает, что построение субъект-субъектного типа образовательных отношений затрудняется рядом факторов: наличие объективно существующих различий между его субъектами (социокультурные, половозрастные, религиозные и проч.), которые приводят к разному пониманию норм, правил поведения и их несоблюдению; высокий уровень абстракции базовых понятий сферы межличностных отношений (отношения, дружба, взаимоуважение, взаимопонимание, любовь, единство), доводящий их понимание, иногда, до уровня полной непреставимости.

Многочисленные примеры из жизни показывают, что абстрактный характер этих понятий может сводить их понимание до уровня полной непреставимости. В связи с этим стремление к любви происходит с разной степенью осознанности и приводит, соответственно, к разным результатам: от состояния счастья, ощущения полноты и изобилия жизни до полного разочарования, душевного опустошения и страданий. Говоря о любви, люди (взрослые и дети) вкладывают в свои слова разные смыслы, образы. Одним и тем же словом «любовь» они называют совершенно различные эмоции, чувства, состояния, процессы, иногда не совместимые с принципами свободы, равенства и единства в отношениях.

Так, например, практически все дошкольники и школьники на вопрос: «Любите ли вы своих родителей?» отвечали утвердительно. Однако, ответы на следующий вопрос: «Есть ли отношения между вами и вашими родителями, когда вы находитесь в детском саду (школе), а они – на работе?» более чем у 80% (!) детей носили отрицательный характер: «Мы сейчас не видим родителей, они нас – тоже, поэтому отношений нет». Около 10% отвечали на этот вопрос утвердительно, но ссылаясь исключительно на технические возможности (сотовая телефонная связь). И только 10% (!!!) говорили о существовании отношений, независимых от степени удаленности и технической оснащенности родителя и ребенка.

Таким образом, у 90% опрошенных детей выявилась неспособность устанавливать связь между абстрактным и конкретным в понимании человеческих отношений, детско-родительских, в частности. Исключительно рационалистическое понимание неизбежно приводит к неспособности видеть причинно-следственный характер окружающего мира и межличностных отношений, снижает мотивацию на их развитие и совершенствование, создает условия для возникновения противоречий и конфликтов (в т.ч. конфликт «отцы и дети»). Зачем беречь, сохранять, приумножать, то что нельзя увидеть, потрогать, измерить?

Кроме того, следует отметить недостаток эффективного педагогического инструментария, позволяющего выделять духовно-нравственный аспект при знакомстве ребенка с общечеловеческими ценностями; а также отсутствие универсальной визуальной основы общепринятых норм и правил гармоничного взаимодействия.

Все вышеперечисленные факторы требуют от педагога поиска новых, эффективных технологий, методов и приемов, позволяющих развивать абстрактно-логическое мышление и парадоксальную логику, гармонизировать межсубъектные взаимодействия посредством формирования универсальной визуальной основы, способствующей осуществлению согласованной работы в образовательном учреждении одновременно с тремя субъектами: родитель, ребенок, педагог.

В педагогической практике визуализация (от лат. *visualis* – воспринимаемый зрительно, наглядный) определена как процесс «...свертывания мыслительных содержаний в наглядный образ; будучи воспринятым, образ может быть развернут и служить опорой адекватных мыслительных и практических действий [1]. В более широком смысле под визуализацией понимают способность делать зримыми объекты и процессы. Часто под визуализацией подразумевают материализацию субъективного визуального образа, реализацию идей и образов в физическом мире. Процесс визуализации можно рассматривать и как построение геометрического образа на основании абстрактных представлений об объекте, явлении, процессе.

Для развития навыка перехода в познании от «абстрактного» к «конкретному» [2] и решения вышеназванных задач в практику работы с детьми дошкольного возраста, предложен и успешно внедрен метод Кузнецовой Н.А. визуализации абстрактных понятий (далее – метод ВАП), основанный на принципе резонансного согласования (сонастройки) индивидуальных норм субъектов с социальными духовно-нравственными нормами [3].

Продолжая тему абстрактного и конкретного в отношениях, следует отметить, что само по себе «абстрактное» ни плохо, ни хорошо. «Как таковое оно с одинаковой легкостью может выражать и ум, и глупость. В одном случае «абстрактное» оказывается могущественнейшим средством анализа конкретной действительности, а в другом – непроницаемой ширмой, загораживающей эту же самую действительность. В одном случае оно оказывается формой понимания вещей, а в другом – средством умерщвления интеллекта, средством его порабощения словесными штампами. И эту двойственную, диалектически-коварную природу «абстрактного» надо всегда учитывать, надо всегда иметь в виду, чтобы не попасть в неожиданную ловушку...» [2].

Осознанно развивая у ребенка способность устанавливать связь - переход между двумя противоположностями – абстрактным и конкретным, ребенка воспитывают так, «чтобы противоречие служило для него не поводом для истерики, а толчком к самостоятельной работе, к самостоятельному рассмотрению самой вещи» [2].

Системный подход в формировании гармоничных визуальных образов абстрактных понятий, а также процессов, идей, установок, алгоритмов, моделей, основанных на духовно-нравственных принципах, осуществляется с помощью системы из восьми опорных образов Нормы. Ее использование позволяет видеть невидимое: объекты познания, явления, процессы, состояния, взаимосвязи, идеи, установки, алгоритмы, плохо поддающиеся вербальному описанию.

Опорный образ Нормы – гармоничный природный образ (первообраз) - модель объективной реальности, демонстрирующий причинно-следственный характер связей окружающего мира, универсальные принципы, закономерности организации, функционирования и развития живых систем, включая человека, его состояния, процессы жизнедеятельности и межличностные отношения» [3-5, 13].

В данной систему входит четыре образа (семя, дерево, цветок, созревание плода), которые показывают фазовые переходы в цикле жизни растения. А также четыре образа (спектр радуги, соты, чаша, сфера), позволяющие отобразить причинно-следственный, психолого-педагогический и духовно-нравственный аспекты этого биологического цикла [3-5].

№	Опорный образ Нормы
1	Цветовой спектр радуги
2	Семя
3	Цветок
3.1	Цветок отношений Цветок ФИО Цветок речи Цветок Родины
3.2	
3.3	
3.4	
4	Древо

4.1	Древо Времени
4.2	Древо денежной системы РФ
4.3	Древо семьи
4.4	
5	Созревание плода
6	Соты
7	Сфера
7.1	Сфера жизнедеятельности (отношений)
7.2	Путь мастера
8	Чаша
8.1	Дом – полная Чаша

Выбор данных символических образов обусловлен тем, что на протяжении тысячелетий они ассоциируются с красотой и гармонией; являются общепризнанными во всех культурах и национальных традициях, символизируя базовые ценности, общечеловеческие универсалии; имеют духовную основу. «В зависимости от целевой установки педагога опорный образ Нормы выступает как способ, инструмент формирования духовно-нравственных качеств ребенка, гармонизации психоэмоционального состояния, межличностных отношений, гармоничного восприятия материальных и духовных ценностей; визуализации и согласования индивидуальных норм субъектов с социальными духовно-нравственными, морально-этическими нормами [3].

Универсальный характер и семантическая объемность визуальной основы, формируемой с помощью данных опорных образов Нормы, позволяют рассматривать жизненные ситуации, измеряя и оценивая их универсальной мерой, с учетом триединой природы мира и человека: дух –

душа – тело. Введение ее в образовательный процесс обеспечивает постепенную настройку субъектов на единые образы Нормы, что позволяет синхронизировать их взаимодействия. Универсальность визуальной основы, формируемой при работе по методу ВАП, позволяет не только учитывать индивидуальные особенности детей, но и одновременно, повышать уровень профессионально-личностного развития педагогов; формируя таким образом, «единое открытое информационно образовательное пространство с единой системой ценностей, нравственных ориентиров, прав и обязанностей для всех субъектов образовательно-воспитательного процесса: родитель – ребенок – педагог [3].

К каждому опорному образу Нормы предлагается несколько производных от него образов, что позволяет педагогу визуализировать ребенку на широкой междисциплинарной основе все новые абстрактные понятия и демонстрировать все новые обобщающие связи, развивая навык восприятия тончайших нюансов, оттенков в миропонимании, в сфере человеческих взаимоотношений (включая денежные) [6]. Предлагаемый алгоритм педагогической деятельности с применением опорных образов Нормы по методу ВАП в самом общем виде состоит из трех этапов:

1) Визуализация основных закономерностей, принципов организации, функционирования и развития природного объекта (явления).

2) Перенос (проецирование) представлений об опорном образе Нормы на живую систему «Человек», процессы его жизнедеятельности, ситуации, состояния, сферу межличностных отношений.

3) Формирование визуальных образов закономерностей, принципов развития живых систем, человека и его отношений [3].

Используя его, педагог вводит ребенка в мир универсалий (образы, понятия, алгоритмы поведения, позитивные установки), одинаково актуальных на всех этапах образования. В процессе демонстрации педагогом на междисциплинарной основе опорных образов Нормы ребенок имеет возможность многократно одновременно видеть и слышать нормы, алгоритмы, модели поведения, (а также возможные варианты не-нормы и способы их преобразования), что помогает их освоению, переводу в знания, навыки и привычки поведения личности, неуклонному их соблюдению, слиянию мыслей, взглядов ребенка с его конкретными делами и поступками.

Необходимо отметить архетипическую природу данных образов. Опираясь на учение К.Г. Юнга, использование опорных образов Нормы в качестве универсальной меры, эталона, образца можно охарактеризовать как «опосредованный путь, который соединяет сознательную и бессознательную реальности» субъекта, при котором «снимается разъединенность» и бессознательное, определяемое Юнгом как творческое начало в человеке, «оказывает всю поддержку и помощь, которую в переливающейся через край полноте может предоставить человеку

милосердная природа» [12]. При этом материал, присовокупленный к сознанию, приводит к расширению последнего и дает в результате «углубленное самопознание, которое пригодно привить человеку чувство меры и гуманизировать его». Таким образом, применение в воспитании и образовании архетипичных опорных образов Нормы, актуализирует и усиливает (по принципу резонанса) механизм трансляции архетипов единства, целостности, полноты, совершенства, фиксированных в коллективном и индивидуальном бессознательном человека.

«Практика работы в ДООУ показала, что применение в работе гармоничных, природосообразных опорных образов Нормы оказывает положительное влияние на развитие психических процессов у детей (память, внимание, наглядно-образное мышление и др.). Создаются благоприятные условия для возникновения соподчинения мотивов: преобладание обдуманых действий над импульсивными, поведение ребенка опосредуется определенными представлениями, правилами (произвольность поведения). У детей возрастает уровень рефлексии, повышается степень согласованности индивидуальных норм с социальными духовно-нравственными нормами» [3]. Происходит обогащение сенсорного, коммуникативного и нравственного опыта, исключение чувства превосходства или неполноценности и активизация когнитивного и личностного развития, что является важными показателями результативности работы педагогов ДООУ в условиях инклюзии [9, 10].

Значительно повышается эффективность работы при использовании опорных образов Нормы в процессе общения с детьми, растущими в условиях родительской депривации, т.к. у педагога появляется возможность деликатно и тактично, в занимательной и доступной для понимания образно-символической форме визуализировать данной категории детей модели нормы и не-нормы межличностных, в том числе семейных отношений. Удастся, не травмируя психику детей и не усугубляя психологические травмы, опосредованно вести коррекцию эмоционально-волевой сферы.

В результате работы по методу ВАП у человека развивается абстрактно-логическое мышление, поскольку он усваивает абстрактные понятия и, в то же самое время, осваивает конкретные зримые нормы, модели, алгоритмы поведения, позитивные установки, связанные с этими понятиями. Благодаря своей универсальности и простоте, эти образы Нормы сохраняют актуальность на всех этапах жизнедеятельности.

При этом педагогическое общение при знакомстве с духовно-нравственными нормами и правилами взаимодействия не воспринимается как морализаторство и не вызывает противостояние, желание отрицать гармоничный язык природных образов, универсальные закономерности самоорганизации и саморазвития природы и человека.

«В процессе педагогического общения опорные образы Нормы выступают одновременно в нескольких функциях: структурообразующей, регулирующей, контролирующей,

информационной, аналитической, корректирующей, гармонизирующей, оздоравливающей, прогностической, обеспечивая режим здоровьесбережения для всех субъектов образовательного процесса» [3, 4].

За период апробации с 2011 по 2016 г. система опорных образов Нормы в совокупности с обширным УМК, разработанным на ее основе (наглядно-дидактические пособия, игры, сказки, упражнения, раскраски, видеоспектакли, тренинги и деловые игры для педагогов и проч.), зарекомендовала себя как эффективный педагогический инструментарий. На основании вышеизложенного она определена как *Единая образовательная константа* (далее – ЕОК). Универсализм, парадоксальность и междисциплинарный характер ЕОК позволяет использовать ее в работе на всех этапах образования, одновременно, со всеми субъектами; рассматривать ее как необходимое и достаточное условие укрепления связей детско-взрослой общности, синхронизации работы субъектов. Введение ЕОК, применение метода ВАП в педагогической практике значительно повышает эффективность образовательного процесса по всем направлениям работы с детьми при решении задач, выраженных в Законе «Об образовании РФ», запуская механизм неформального перехода к субъект-субъектному типу образовательных отношений.

Литература:

1. Ильенков Э.В. Диалектика абстрактного и конкретного в научно-теоретическом мышлении -М.: Институт философии АН СССР, 1960
1. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
2. Кузнецова Н.А. Волновые технологии воспитания. Учебно-методическое пособие в 3-х частях. Екатеринбург: Издательский дом «Ажур», 2014 ISBN 978-5-91256-201-3
3. Кузнецова Н.А. Сказание о любви. Пособие для работы взрослых с детьми. Екатеринбург: Издательский дом «Ажур», 2014 ISBN 978-5-91256-337-9
4. Кузнецова Н. А. Опорные образы в воспитательно-образовательной работе. Методическое пособие. – Екатеринбург: Издательский Дом «Ажур», 2012. ISBN 978-5-91256—133-7
5. Кузнецова Н. А. Знакомство ребенка с денежной системой России. Методическое пособие. Екатеринбург. Издательский дом «Ажур», 2012. ISBN 978-5-91256-120-7.
6. Кузнецова, Н.А., Данилкина Е.А., Пальгуйева И.А. Гармонизация образа межличностных отношений детей с ограниченными возможностями здоровья. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья: инновационные модели и технологии: сб. материалов Всеросс. Науч.-практ. Конф. 27.03.2014. В 2ч.ч1/ под общ. редакц. С.В. Соловьевой; ГАОУ ДПО СО «Институт развития образования», Кафедра методологии и методики образования детей с ограниченными возможностями

- здоровья и детей, оставшихся без попечения родителей. – Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО ИРО, 2014
7. Кузнецова Н.А. Волновые технологии воспитания. Экология и гармонизация живых систем: наука и практика – VIII. Материалы VIII Международной творческой конференции. ФГБОУ ВПО «Ульяновский государственный университет», Ульяновск, 2013
 8. Материалы международной научно-практической конференции «Образование людей с ограниченными возможностями здоровья в современном мире». Министерство образования и науки РФ, ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», Институт специального образования, Кузнецова Н.А., Данилкина Е.А., Пальгужева И.А. «Творческая мастерская «Радужная мода» как технология социально-коммуникативного развития детей с ограниченными возможностями здоровья» 30-31 октября, 2014 Екатеринбург,
 9. Институт развития образования. Всероссийская научно-практическая конференция «Социализация детей с интеллектуальными нарушениями в контексте модернизации системы образования: опыт, проблемы, перспективы» доклад Захаровой О.А. ГКОУ СО «СКОШ №73» «Использование волновых технологий для обучения и воспитания детей с умственной отсталостью на уроках чтения» 26 марта 2015 г. Екатеринбург
 10. Сетевое взаимодействие УрГПУ с дошкольными организациями в развитии системы работы по повышению квалификации: сборник научных статей под ред. Л.В. Моисеевой; ФГБОУ ВО «Ур.гос. пед.ун-т». Екатеринбург 2016 ISBN 978-57186-0763-5
 11. Юнг К.Г. Собрание сочинений. Психология бессознательного/Пер. с нем. – М.: «Канон»+ РООИ «Реабилитация», 2014.- 320с. ISBN 978-5-88373-385.

Идеи Л. Выготского и Г. Альтшуллера в инновационном проектировании образовательно-воспитательного процесса современного ДОУ в соответствии с ФГОС. (на примере апробированного на практике в МДОАУ «Детский сад №60» г. Орска исследовательского проекта «Маленькие россияне большой России»)

Павлова Светлана Геннадьевна

МДОАУ «Детский сад №60 комбинированного вида»

Центр раннего развития «Умница» ДК «Великан»

Россия, Орск

«В человеке заложены безграничные источники творчества, иначе он не стал бы человеком. Нужно их освободить и вскрыть».

А. Н. Толстой

Исследовательский проект "Маленькие россияне большой России" является долгосрочным и основан на апробации экспериментальной модели игрового интеграционного образования и воспитания детей дошкольного возраста в поликультурном естественном развивающем пространстве. За приоритетную содержательную, стилистическую основу был взят материал русской народной культуры в музыке, искусстве, быте, хореографии.

Цель: разработать и апробировать на практике инновационные возможности образовательно–воспитательного процесса гражданского и патриотического формирования личности маленького гражданина РФ как субъекта саморазвития и социальной значимости.

Задачи: формировать представление о национальной истории и культуре родного края; провоцировать детскую мотивацию в развитии мышления и использовании речевого аппарата для совместного решения поставленной цели; выработать навыки познавательного творчества в решении поставленной задачи, научить выдвигать гипотезу в отношении обозначенной проблемы, находить ключ к ответу, используя полученные ранее знания и навыки операций мышления; воспитать чувство уважения, любви, гордости к Родине; научить играть и петь народную музыку, используя при этом собственного исполнения аранжировки на русских народных инструментах; объединение семейного и педагогического сотрудничества в решении гражданско-патриотического воспитания ребёнка.

Теоретической и методологической основой послужили методы проектирующей психологии Л. Выготского (Выготский Л.С. Мышление и речь. // Выготский Л.С. Собр. соч. В 6-ти т. Т.2. М.: Педагогика, 1982. 504 с.), позволяющие не констатировать известные факты и содержание познаваемого предмета, а находить их с помощью самостоятельного так называемого игрового исследования под косвенно - организующем участием педагогического воздействия вкупе с семейным партнёрством. Ключевыми постулатами стали позиции о детской игре как модели жизнедеятельности, пребывания

и развития; о неповторимом в познании и развитии эффекта аффекта и интеллекта; о культурно - историческом подходе в психическом развитии человека, когда в процессе интериоризации личность реализуется в своей уникальной индивидуальности; о зоне ближайшего развития как развивающей образовательной среде ребёнка (Электронная книга «Введение в ТРИЗ. Основные понятия и подходы» (официальное издание Фонда Г. С. Альтшуллера <http://www.altshuller.ru/e-books/>) о теории решения изобретательских задач (ТРИЗ) и теории развития творческой личности (ТРТЛ) позволило применить в практике проведения занятий с дошкольниками такие методы как мозговой штурм, синектика, латеральное мышление, раскрытие индивидуального творчества. Методы обучения педагогики Льва Толстого – моделирование проблемных ситуаций с учётом имеющегося опыта, мыслей и предположений ребёнка, искусства общения педагога и обучаемого на равных в процессе познавательной деятельности, погружение в ситуацию желания и естественного выбора, самопознание на основе соотнесённости с опытом народа, создание естественных условий для мотивации детей к познавательной деятельности без принуждения – легли в основу составления всех форм исследовательского проекта. Необходимость дошкольного развивающего обучения и творческого роста, согласно целевым ориентирам ФГОС, обуславливает создание разносторонней развивающей среды из предметного и креативного коммуникативного пространства с проблемным полем вкупе с реализацией познавательного игрового исследования. По мнению автора, альянс метода ТРИЗ Альтшуллера, театрализации и творческого исследования и связи с семьёй воспитанников является наиболее результативным.

Исследовательский проект состоит из нескольких взаимно сообщающихся модулей:

МОДУЛЬ ПЕРВЫЙ

Проведение серии занятий в форме познавательных интегративных исследований с использованием технологии ТРИЗ по темам русской народной культуры (Павлова С. Г. Авторское занятие из серии "Интегративные технологии ТРИЗ" для старших дошкольников "Как Ваня с ребятами чудо-инструмент искал", <https://open-lesson.net> - рассмотрим его ниже как механизм реализации интегративных технологий теории развития творческой личности, юного изобретателя.

В методологическую основу построения каждого занятия положены основные положения гипотезы Льва Семёновича Выготского о сущности игры как основной форме жизнедеятельности детей дошкольного возраста:

- 1) возникновение игры связано с немедленной реализацией востребованных желаний, комплекса обобщённых аффектов,
- 2) создание «мнимой» воображаемой ситуации, когда ребёнок примеряет желаемую роль взрослого и переносит её в игровую обстановку как в реальную ситуацию в жизни,

- 3) организация зоны ближайшего развития как системы предметно - развивающей среды и направляющего косвенного участия уважаемого детьми взрослых - педагога, представителей семьи-родители,
- 4) игра как форма развития и обучения,
- 5) игра всегда творческий эксперимент,
- 6) в игровой деятельности особенно важен эмоциональный и знаковый текущий процесс, связанный с определёнными действиями,
- 7) «эффект шубы» (классически описано Л.С. Выготским на примере психологии театрального зрителя) - чувства и эмоции, переживаемые в процессе игры должны быть настоящие,
- 8) культурно-исторический подход в организации развития человека,
- 9) игровая коллизия должна способствовать импульсу речевого, то есть мыслительного развития,
- 10) игра как форма развития коммуникативной компетентности.

Структура занятий основана на попытке построения технологии ТРИЗ (Теория решения изобретательских задач Генриха Сауловича Альтшуллера) в дошкольном образовании в альянсе нескольких областей (художественно - эстетической, познавательной, речевой) как примера научного и рационального алгоритма изобретательского творчества. Программный продукт отечественного автора нестандартного мышления получил признание не только в России, в ведущих странах Юго-Восточной Азии и странах Европы, был в 1997 году куплен крупными компаниями, такими как «Форд» и «Проктор энд Гэмбл», получил признание за рубежом не случайно. Интегративные подходы ТРИЗ эффективны в любой сфере - наука, техника, искусство, музыка – и, по мнению автора, при последовательной, логической и системной правильной организации способны приводить к потенциально новым открытиям. В основе эвристического метода Альтшуллера лежит научное творчество (искусство) или творческая наука, вероятно, на грани чего и происходит новое открытие. Не случайно в рамках ТРИЗ разрабатывается несколько направлений – развитие творческого воображения (РТВ), алгоритм решения изобретательских задач (АРИЗ), теория развития творческой личности (ТРТЛ).

В основе занятия три важных этапа

- 1) постановка проблемы, необходимость и актуальность её решения,
- 2) гипотезы исследования и пути решения,
- 3) варианты и решение проблемы,
- 4) ИКР – идеальный конечный результат

В дошкольной педагогике технология ТРИЗ позволяет ребятам самостоятельно под малым косвенным участием педагога выработать умение постановки цели, определить направления поисковой деятельности, предполагать на шаг вперёд то, что ещё не

произошло, но может и должно произойти по тем или иным признакам, формирует логическое и творческое мышление одновременно, расширяет кругозор, даёт импульс к дальнейшему познанию в той или иной рассматриваемой области.

В процессе познавательной исследовательской деятельности используется метод мозгового штурма, суммирующий известные детям понятия и факты, правила, которыми легко владеют и используют для выведения нового, неизвестного. Так, глядя на обычные дрова разной толщины, величины, трогая их, стуча по ним, ребята точно так же как и их исторические предки, много тысячелетий назад самостоятельно совместными коммуникативными усилиями приходят к выводу, что дрова могли бы использоваться для извлечения звука не простого – шумового или стука, а музыкального. «Ведь высота музыкального звука зависит от длины дров, тембр связан с толщиной,» - экспериментируя на практике, юные следопыты ищут истину, находят совпадение по внешнему облику и функциональной реализации в музыкальном искусстве русского народного инструмента «дрова» с ксилофоном, совмещают этимологическую семантику слов («ксило» - дерево и «дрова»).

Для дошкольника это, действительно, зона ближайшего развития (Л. Выготский), собственное сиюминутное открытие в рамках организованной педагогом развивающей предметно-пространственной и информационной среды, ведь маленькие учёные не знали до занятия о существовании инструмента «дрова». Взяв из памяти уже известное, предполагая и размышляя, пользуясь элементарными инструментами логического и эвристического мышления, находясь в ауре аффективной модели сказочного приключения с любимыми героями, прилагая творческую фантазию и воображение, шести - семилетние исследователи самостоятельно приходят к идеальному конечному результату, получая, безусловно, высокое удовлетворение от собственной познавательной деятельности.

В содержательной и композиционной канве каждого занятия лежит русская народная сказка как своеобразный алгоритм познавательного движения внутри специально организованного педагогом фантазийного воображаемого игрового поля, где субъектные участники – дети дошкольного возраста (возможно, дети уровня начального общего образования) следуют в так называемом заданном героем направлении и вместе с ним согласно поставленной цели достигают посредством использования имеющегося опыта, инструмента социальных коммуникаций, выдвижения индивидуальных гипотез и их доказательств в совместной деятельности находят правильное решение и приходят к результату. Так, Ванюша (перчаточная кукла) делится с ребятами своей кручиною – царь не отдаст дочку замуж, пока герой не найдёт то, не знаю что, да ещё и музыкальное. Таким образом, исподволь поставлена проблема поиска неизвестного с самыми малыми предложенными признаками, отвечающими качеству и облику исследуемого предмета. Важно, что мотивация и провокация к

дальнейшему действию определена не только интересом к разворачиванию событий, желанием быстрого ответа, но и способом эмоционально-экспрессивной подачи поставленного неизвестного. Метод театрализации – своеобразного живого действия-кукла Ванюша словно такой же настоящий: печалится, горюет, сожалеет-демонстрирует человеческие чувства и этим самым ориентирует ребят не на восприятие готового информативного материала в форме предлагаемого педагогом урока, а на естественную жизненную ситуацию, где нужно проявить много качеств и умений для благоприятного итога. Побуждение ребёнка в данной коллизии связано с интересом собственной самореализации, аффективным удовольствием решения задачи, безудержным желанием находиться в воображаемой игровой зоне. По мнению Л. С. Выготского, ребёнок играет, не осознавая мотивов игровой деятельности (Выготский Л. С. Игра и её роль в психическом развитии ребенка. // Психология развития. СПб, Питер, 2001. С.56-79). На основе наглядно - действенного мышления, поначалу спонтанной познавательной деятельности при правильно организованном обучении формируются первые предпосылки развития логического мышления в дошкольном возрасте. В условиях целенаправленного обучения и организации эффективной социализации каждого индивида дошкольники могут достичь высокого уровня мышления, поскольку восприятие окружающего мира в сензитивный период является по степени впечатления от мира, памяти и усвоения на уровне подсознания выше, чем в более поздний период. Дети, согласно жанровой стилистике русской народной сказки, отправляются в путь, где встречаются Лесовичка, Змея Горыныча, Бабу Ягу, Жар птицу, знакомых и любимых героев, диалог и решение задач которых помогает юным исследователям найти истину в задании хитроумного царя - батюшки. Форма сказки-задачи обуславливает совпадение игровой мнимой ситуации, воображаемой с реальной ситуацией, игры, организованной педагогом, где рассматривается реальная ситуация. Участвуя в поиске решения Ваниной проблемы, дети осознают себя реальными помощниками героя, настоящими его друзьями и воспринимают его трудности как свои собственные. Такая игра становится целевой деятельностью ребёнка, способом развития пространственного мышления, разностороннего воображения, социального содействия, импульсом к развитию речи и мышления. Зона ближайшего развития (Л. С. Выготский) в контексте занятия – это и взаимоотношения с окружающими товарищами, сотрудничество с педагогом, диалог с героями сказки - задачи. Социальная, коллективная деятельность способствует развитию способов внутреннего мышления ребёнка, происходит процесс интериоризации. Задача педагога направлять эту совместную деятельность. По мнению Л. Выготского, интегральная структура личности, включая деятельность и сознание, является отражением его социальной жизни.

Интеллектуальное развитие ребёнка тесным образом связано с самостоятельностью, саморазвитием, экспериментированием. В процессе занятий с использованием ТРИЗ старшим дошкольникам предлагаются схемы, в которых лежит разгадка исследуемой цели. Так, ребята шаг за шагом, решая задачу каждого из встречаемых героев, дополняют табличку необходимыми буквами, определяя музыкальный инструмент «дрова». Любопытно, что, ещё не определив последующей буквы, дети предполагают название.

МОДУЛЬ ВТОРОЙ.

Организация в дошкольном учреждении (помимо календарно - тематических основных праздников и развлечений фольклорной тематики) необычных форм единого естественного триады- погружения дети, родители +педагоги - в монолитном совместном творчестве. В нашем МДОАУ "Детский сад №60" это проведение Фестиваля русской народной песни "Соловешка", где самым маленьким исполнителям - соло, дуэты, трио-всего четыре года, а среди самых взрослых солируют бабушки и мамы этих самых юных артистов. Данный опыт получил общественное признание не только в городе Орске, но и по всей России (см. видео <https://www.youtube.com/watch?v=p7JjQK-MfhA&t=5s>), методическое решение было освещено в рамках обобщения педагогического опыта на Всероссийском фестивале педагогического творчества 2016 – 2017 года Ассоциации творческих педагогов России (<https://educontest.net/storage4/article/95232/Pavlova%20s%20g%20festival.docx>)

МОДУЛЬ ТРЕТИЙ.

Организация зоны ближайшего развития (Л. Выготский), образовательного пространства - предметно-игровой мир и коммуникативно-социальный. Первый предполагает наличие в свободном доступе с самого раннего возраста богатейшего материала - например, интерактивный музей быта народной русской культуры, комплект музыкальных инструментов, а в нашем случае это дидактическое пособие – авторская рукотворная коллекция "Музыкальная Россия - страны нет красивей"(инструменты и песенки-потешки, см. <https://cloud.mail.ru/home/Авторское%20пособие%20Музыкальная%20Россия.docx>) Коллекция включает комплекты изготовленных в совместной деятельности с педагогом старинных, но вместе с тем актуальных в использовании современных аранжировок, русских народных инструментов знакомых-трещотки, деревянные ложки, кокошники, колотушки, рубели и незнакомых и занимательных по истории возникновения, например, дрова.

Особенность коллекции в том, что комплект изготовленных вручную инструментов ориентирован на количество детей в группе, даёт функциональную возможность каждому проявить себя в музыкальном творчестве вместе с коллективом. Эмоциональный аффект от красоты расписного своими руками инструмента в стиле

хохломы, палеха, дымковской игрушки в сочетании с авторскими музыкальными пальчиковыми играми на развитие ритма, моторики, речевых коммуникаций, раскрепощения, фантазии и воображения, личностному индивидуальному самораскрытию в поле совместной социализации.

Для дошкольника впечатление о красоте русского деревянного инструмента и извлечении шумового и музыкального звука из него является эмоциональным толчком к пониманию истории появления данного инструмента, соотнесению его с бытовым предназначением, желанием попытаться изготовить подобное самостоятельно или с привлечением семьи. Дети владеют русскими народными инструментами, знают их названия и этимологию, могут сыграть известные русские народные песенки, придумать свои, на незнакомую мелодию придумывают свой аккомпанемент; знакомы с историей, культурой, бытом своего народа; с интересом увлекаются процессом познавательного игрового исследования, индивидуально и в группе выдвигают предположения, гипотезы, пытаются найти для них доказательства или опровержения из имеющегося или приобретаемого в процессе занятия опыта.

В течение организации всех модулей образовательной деятельности результат всегда ориентирован на эмоциональную гармонию, видение и решение поставленной проблемы с помощью инструментов коммуникативно - речевого развития и мышления в естественном течении. Результаты использования методов Л. Выготского, Г. Альтшуллера, Л. Толстого в проекте являются очень эффективными, о чём свидетельствует анализ приведённого видеоряда интегративного познавательного исследования "Как Ваня с ребятами чудо-инструмент искал", новостного видеоролика о Фестивале русской народной песни "Соловейюшка": дети активны, эмоциональны, не закомплексованы, социализированы, настроены на дальнейшее развитие.

Сильные стороны заключаются в актуальности, безграничности и яркости краскам и по внутреннему содержанию темы русской народной культуры; в интересе детей к фольклору; в применении инновационных методов организации образовательно-воспитательного процесса (ТРИЗ, театрализация, партнёрство семьи и педагога); в многообразии форм воплощения объема гражданско-патриотического блока.

Слабые стороны связаны с большой наполняемостью детей в группах детских садов и в связи с этим некоторой сложностью в эффективном воплощении передовых педагогических методик.

Прогнозы связаны с дальнейшим составлением серии занятий о русских народных музыкальных инструментах в технологии альянса трёх китов - ТРИЗ, театрализация, семья; совместным изготовлением детской расписной коллекции инструментов и организацией выставки-концерта; с ознакомлением дошкольников с этической музыкой

разных стран и попробовать найти сходства и различия; с изобретением своего собственного воображаемого музыкального инструмента на основе полученного опыта. Как показывает практика, детям очень нравятся предложенные формы.

Литература:

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. // Выготский Л.С. Собр. соч. В 6-ти т. Т.2. М.: Педагогика, 1982. 504 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: смысл, Эксмо, 2004. 512 с.
3. Выготский Л.С. Сознание как проблема психологии поведения. // Выготский Л.С. Собр. соч. В 6-ти т. Т.1. М.: Педагогика, 1982. 487 с.
4. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка.//Психология развития. СПб, Питер, 2001. С.56-79.
5. Дубровина И.В. Идеи Л. С. Выготского о содержании детской практической психологии.-Электронный журнал «Психологическая наука и образование» http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2013_3_3432.pdf
6. Найти идею: Введение в ТРИЗ – теорию решения изобретательских задач / Генрих Альтшуллер. 5-е изд. М.: Альпина Паблицер, 2012. (Серия «Искусство думать»).
7. Запорожец А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности. // Принцип развития в психологии. М.: Наука, 1978. – 368 с.
8. Кудрявцев В.Т., Уразалиев Г.К., Кириллов И.Л. Личностный рост ребенка в дошкольном образовании.М.: ИДОСВ РАО, АНО "Центр развивающего образования В. Кудрявцева". М., 2003.
9. Лев Семёнович Выготский и современное детство // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2017. №1. С.8–11.
10. Методика раннего развития Глена Домана. От 0 до 4 лет, Год издания: 2013 Издательство: Эксмо Серия: Популярные развивающие методики
11. Павлова С. Г. Авторское занятие из серии "Интегративные технологии ТРИЗ" для старших дошкольников "Как Ваня с ребятами чудо-инструмент искал",<https://open-lesson.net/5615/>
12. Павлова С. Г. Внедрение ФГОС: социальное партнёрство как приоритетный целевой ориентир в организации интегративного образовательно-воспитательного пространства ДООУ. <http://cyberleninka.ru/article/n/vnedrenie-fgos-sotsialnoe-partnyorstvo-kak-prioritetnyy-tselevoy-orientir-v-organizatsii-integrativnogo-obrazovatelno-vospitatelnogolova>
13. Павлова С. Г. Экспериментальная технология развития и воспитания малышей уникальными средствами русской музыкальной культуры. <https://educontest.net/storage4/article/95232/Pavlova%20s%20g%20festival.docx>
14. Электронная книга «Введение в ТРИЗ. Основные понятия и подходы» (официальное издание Фонда Г.С. Альтшуллера). <http://www.altshuller.ru/e-books/>

15. Шорникова О. В. Журнал Сборники конференций НИЦ Социосфера Выпуск № 35 / 2014. Научная библиотека КиберЛенинка: <http://cyberleninka.ru/article/n/rol-igry-v-razviti-rebenka#ixzz4ZVy9eWad>

Инновации в психологии – метод Комплексная Сказкотерапия ©¹

Климова Татьяна Георгиевна

Руководитель Психолого-педагогической службы,

педагог-психолог ГБОУ Школа №887

E-mail: klimovat77@mail.ru

Клочков Дмитрий Михайлович

Социальный педагог

dima174@yandex.ru

Комплексная Сказкотерапия - это авторский метод, разработанный Татьяной Дмитриевной Зинкевич-Евстигнеевой, который представляет собой язык, на котором можно говорить с внутренним миром человека, воспитательную систему, систему развития эмоционального интеллекта, систему представлений об уникальном узоре судьбы человека.

Сказка сопровождает нас на протяжении всей жизни, помогает понимать собственные жизненные задачи, общаться с другими людьми и окружающим миром. В работе показан опыт сочетания сказкотерапии с песочной терапией. Данный вид работы помогает ребенку научиться строить отношения со сверстниками и с внешним миром, выражать свои эмоции и чувства, слышать внутреннее настоящее «Я», подсказывающее выход из сложившейся ситуации.

В песочнице происходит настоящее волшебство - внутренний мир оживает. Сочетание этих двух методов помогает смоделировать другой мир, улучшить восприятие реальности, найти более благоприятный выход из сложившихся ситуаций.

Также необходимо отметить, что игра с песком и маленькими игрушками – лучшее средство профилактики психологических проблем, мониторинга собственного состояния.

Статья рекомендована для специалистов в сфере образования, осуществляющих работу с детьми методами арт-терапии.

Данная статья написана на основе опыта в двух общеобразовательных учреждениях, в которых я работала педагогом-психологом. В работе с детьми в возрасте от 1.5 до 7 лет я применяла и применяю метод сказкотерапии. Важным условием для использования сказкотерапии является внутреннее желание погрузиться в мир фантазии и творчества, где все возможно. Мудрецы говорят,

¹ Автором Метода Комплексной Сказкотерапии является **Татьяна Дмитриевна Зинкевич-Евстигнеева** (авторское свидетельство на метод Комплексной сказкотерапии №1201152 от 12.08.98).

что самое главное – напитать душу ребенка добром. Наверное, это и есть главная задача сказок. [9]
А как раз детям этот мир фантазии очень близок.

Комплексная Сказкотерапия© – это язык, на котором можно говорить с внутренним миром человека, его бессознательным, его душой. Тонкие аспекты нашей личности «разговаривают» с нашим сознанием на языке метафоры, образов. Комплексная Сказкотерапия© – это воспитательная система, формирующая и поддерживающая созидательную систему ценностей человека. Основное воздействие в этом методе происходит именно на ценностном уровне. Все сказки, прежде всего, несут информацию о жизненных ценностях. Благодаря этому и укрепляется «ось человека», его жизненный стержень. Комплексная Сказкотерапия© – это система развития эмоционального интеллекта. Благодаря Сказкотерапии, развиваются самосознание, саморегуляция, социальная чуткость и способность управлять отношениями. Комплексная Сказкотерапия© – это система представлений об уникальном узоре судьбы человека, складывающемся из индивидуального переплетения универсальных архетипов, архетипов мужских и женских, архетипических сюжетов, сюжетов отношений и «родового наследства».[5]

В работе с маленькими детьми мы разыгрывали сказки, описывали героев, их действия. С детьми старших и подготовительных групп мы сочиняли свои сказки, отражая и прорабатывая в них проблемы и особенности детей.

Известно, что примерно до 10-12 лет у детей преобладает «правополушарный» тип мышления. Правое полушарие мозга не имеет присущего ему языка в лингвистическом смысле. Его функции — это использование сигналов, приходящих от органов чувств, например зрительные образы, и оно оказывает значительное влияние на поведение человека. Метафорически мы называем его бессознательной частью психики. Следовательно, наиболее важная для их развития и социализации информация должна быть передана с помощью ярких образов, метафор и сказок.[11] Именно поэтому сказочные истории являются лучшим способом передачи ребенку знаний о Мире. Если первое десятилетие жизни в этом отношении складывалось у ребенка благополучно (заботливые родители и педагоги читали, рассказывали сказочные истории, совместно их обсуждали), - то в бессознательного маленького человека формируется своеобразный "банк" жизненных ситуаций. То есть набор знаний о динамике внутренних процессов, способов взаимоотношений между людьми, возможностях самореализации, устройстве Мира и пр. Если же взрослые нашли в себе силы и мудрость обсуждать с ребенком сказочные истории, осмыслять *жизненные уроки*, ища параллели с реальными явлениями, то "банк" знаний о Мире переходит в *активное* состояние. Что это значит? Ребенок естественным путем формирует способность осознанно действовать, видеть причинно-следственные связи между событиями; размышляет о своем *предназначении*, исследуя собственные способности и возможности; осознанно и неосознанно проявляет созидательные ипостаси души. Может быть, сказки это и "пустяки" и "несерьезность", однако они не разрушают окружающий мир,

а вызывают к светлым созидательным сторонам души человека. Ведь сказка – это наиболее древняя воспитательная система, позволяющая тонко, недидактично формировать представления о базовых жизненных ценностях.[5] Эти соображения дают основания определить предмет сказкотерапии как процесс воспитания Внутреннего Ребенка, развития души, повышение уровня осознанности событий, приобретение знаний о законах жизни и способах социального проявления созидательной творческой силы.²

Для ребят данный вид работы интересен и увлекателен. Они осознавали свою значимость, когда сочиняли и придумывали. Это такое раздолье для их фантазии!

Сколько гордости, счастья и радости от проделанной работы. Ведь не каждые шестилетние мальчики или девочки могут похвастаться, что сами сочинили сказку. Не сложно догадаться, кто были главными героями этих сказок, и с какой легкостью они достигали поставленных целей. А в реальной жизни, в большинстве случаев, все иначе... Дети не в состоянии понять и следовать требованиям взрослых, обслуживать себя (еда, туалет, одежда).

Да, ко всем нужен индивидуальный подход. В связи с этим перед взрослыми встают две одинаково важные задачи: понять, что чувствует ребенок, что за переживания для него открылись либо вспомнились; оказать ему помощь в высказывании своих чувств, связанных с сюжетом сказки или появившихся по ассоциации.[8]

В работе с детьми мне на помощь приходит сказка. С 2015-2016 учебного года я стала использовать в работе песочницу. Автором был пройден курс обучения «Использование методов песочной терапии в психологическом консультировании. Концепция Комплексной сказкотерапии©». Пройдя данный курс, я пришла к выводу, что игра с песком не только способствует развитию ребенка, но и заключает в себе терапевтический эффект. Песок способен принять на себя весь негатив, всю агрессию, боль, обиду, гнев, он способен быть внимательным и нежным, добрым и заботливым, причем ничего не требуя взамен. Он приходит на помощь в любое время и в любой ситуации. Он может быть идеями ребенка, его воспоминаниями, мечтами, желаниями и чувствами. Песок – прекрасный природный материал, обладающий собственной энергетикой, может использоваться для работы с детьми любого возраста.

В детстве самое главное — это сказка. Ведь с помощью сказки маленький человек учится преодолевать различные жизненные преграды, познает этот огромный и многообразный мир, готовится к взрослой жизни. [1]

² Российский Институт Комплексной Сказкотерапии© [Электронный ресурс] / URL: <http://www.cka3ka-iks.ru/chto-predstavlyayet-soboy-metod-kompleksnoy-skazkoterapii> (дата обращения 29.03.2016г.)

Создание песочных композиций в отличие, например, от рисунка не требует особых умений. Сделать что-то не так невозможно, это особенно важно для тех, кто привык строго себя оценивать. Песочные игры подходят тем, кому трудно облечь свои переживания (очень острые и болезненные), в слова. Игры с песком способны заинтересовать, отвлечь, расслабить ребенка, а значит, обеспечить наиболее успешное выполнение задания или эффективный способ подачи материала. [10]

Пескотерапия - одна из разновидностей игротерапии. В ее основе лежит признание того, что игры оказывают огромное влияние на личность. Метод пескотерапии строится на теории Юнга о том, что каждый предмет внешнего мира вызывает какой-либо символ в глубине бессознательного.

Этот вид терапии используют при замкнутости, необщительности, фобиях, сильнейших эмоциональных перегрузках. Дети очень охотно включаются в работу с песочницей, поскольку они реализуют в ней свой основной вид деятельности – игру. Пескотерапия – это вид арт-терапии, включающий систему игр с песком, позволяющих раскрыть индивидуальность ребенка, разрешить его психологические затруднения, развить способность осознавать свои желания и дать возможность каждому их реализации. Пескотерапия в рамках сказкотерапии помогает ребенку научиться строить отношения со сверстниками и с внешним миром, выражать свои эмоции и чувства, слышать внутреннее настоящее «Я», подсказывающее выход из сложившейся ситуации.

Сказки хранят множество секретов, а сила их воздействия на человека не перестает удивлять. Специалистов привлекают потенциалы сказки как средства оказания психологической помощи, и они открывают новые ресурсы сказочных метафор и разрабатывают новые психологические техники для их использования. [3]

Дети проявляют искренний интерес к песочнице, увлеченно создают в ней свои картины: мира, жизни, царства. Со своей стороны, я, как специалист, помогаю воплотить проекты детей. Сколько удивления и восторга на лицах детей, когда они заходят ко мне и видят песочницу с рядами «жителей волшебной страны»! Как внимательно они слушают рассказ о стране и её обитателях, как знакомятся с волшебной страной и ее жителями. Далеко не все спокойно и аккуратно творят в песочнице. У каждого индивидуального подхода к ней. Одни с интересом рассматривают игрушки (жителей волшебной страны), некоторые берут в руки, аккуратно возвращают на место. После знакомства с жителями, они боязливо дотрагиваются до песка, одним пальцем, опасаясь испачкаться или страшась всего нового, неизвестного. Для таких детей знакомство с песочницей носит затяжной характер, прежде чем творить и строить самим, они продолжительный период времени (от 3 до 7 занятий) наблюдают за творческим процессом других детей (если групповое занятие), или следуют точно за движениями и словами специалиста. Другая категория детей сразу опускают в песочницу руки и начинают сгребать и разгребать песок, строя горы и холмы.

Некоторые, при первой встрече, начинают сразу закапывать и раскапывать жителей волшебной страны, что свидетельствует о желании познавать и развиваться. Есть дети, которые начинают швырять игрушки (жителей волшебной страны) и разбрасывать песок. В подобных ситуациях приходится призывать в помощники терпение и спокойствие и разьяснять активным гостям волшебной страны, что жители не заслужили подобного небрежного отношения. Здесь помогает принцип одушевления кукол и превращение их в жителей сказочной страны, способных понимать и чувствовать. В моей практике, были случаи, когда дети вступают в спор о том, что это всего-навсего куклы, им не больно, им все равно, они не живые. В подобных ситуациях, разьясняешь, что не только люди, но и любые вещи, заслуживают бережного отношения.

Особо энергичные сметают все на своем пути. Они сгребают песок в кучу и бьют его кулаками. Сколько агрессии из них выходит! В конце занятия детей волнует один вопрос: когда они смогут прийти снова.

В песочнице сказкотерапевт использует игры двух форм – ведомую и спонтанную. Работа начинается с ведомой игры, в которой сказкотерапевт ведет за собой. Эта игра помогает привыкнуть к песочнице, довериться сказкотерапевту. В спонтанной игре сказкотерапевт создает среду для ребенка, помогает лучше понять себя, прислушиваться к себе, определять – что лучше. Здесь дети строят диалог с самим собой, своими ценностями и стремлениями.

Для детей сочинять, создавать, играть, работать, строить и разрушать в песке – это новое. Песок – настоящий, реальный, и он призван помочь детям прожить новые лучшие мгновения. Дети могут осуществить любые свои мечты, они могут создать новый – свой – мир, в котором им комфортно жить.

Внимательное наблюдение за ребенком дает мне возможность постепенно понять, как внутри него разворачивается противодействие Добра и Зла, что сбивает его с пути добра.

Дети, строя в песке новый мир, так или иначе, показывают свой внутренний мир, своё собственное внутреннее государство. Здесь можно понять и осознать чувства, которые переживает ребенок в данный момент. И именно песочница помогает мне знакомить детей с чувствами. Большинство детей 4-7 лет с просьбой охарактеризовать себя, родителей или сказочного героя, ограничиваются ответами большой, умный, в отношении родителей добавляют еще строгий или строгая, если речь идет о маме. А сказкотерапия с применением песочницы помогает на примере героев, выбранных детьми, охарактеризовать их действия с точки зрения добра и зла, измениться в сторону добра.

Очень охотно дети делятся своими переживаниями, перенося их на маленькую куколку. Большинство детей в возрасте 5-7 лет могут предложить выход из создавшейся негативной ситуации. Они с увлечением придумывают, что должно произойти, чтобы картина жизни

поменялась, и чаще всего это помощь извне - кто-то приходит и спасает. Но иногда изменения происходят как бы сами по себе, потому что герой «поумнел», «повзрослел», прошел этот путь и стал другим. Совмещение сказкотерапии с игрой в песочнице, приходит на помощь детям, в решении их психологических трудностей различного характера. Например, девочка, у которой не было друзей в группе детского сада, придумала сказку про одинокую фею. В песочнице мы эту сказку проиграли. И автор самостоятельно пришла к выводу, что необходимо делать или не делать, чтобы были друзья.

Игра с песком – важный способ развития ребенка. Играя в песочнице, дети развивают тактильно-кинестическую чувствительность и мелкую моторику рук; снимают мышечную напряженность. Играя в песочнице, можно развивать мотивацию речевого общения; формировать первичные произносительные умения и навыки; пополнять словарь; формировать связную речь; обучать чтению и письму. Ребята с удовольствием пишут буквы, пишут слоги и слова в песочнице, рисуют предметы на заданные звуки, сюжеты сказок и рассказов, сопровождают свои действия речью, что способствует речевому развитию. В моей практике был случай, когда мальчик подготовительной группы, отказывался участвовать в занятиях, не хотел идти в школу, не умел и не хотел учиться читать и писать, не мог составлять рассказы по картинкам, был не в состоянии пересказать сказку. Я начала писать буквы в песочнице, и он стал повторять за мной. Интерес к обучению у него зародился через песочницу. Мы прошли все буквы и стали писать слоги. Он с удовольствием придумывал слова с определенными буквами и слогами. Через несколько занятий, он сам взял книгу «Волк и семеро козлят» и стал читать. Воспитатели отметили, что у него появился интерес к занятиям.

Сказкотерапия - это метод воспитания, развития критического мышления и эмоционального интеллекта. Метод, позволяющий не наказывать ребенка, но воспитывать его словом. Метод, исключая жестокость воздействия и развивающий способность думать.[4]

В песочнице происходит настоящее волшебство. Внутренний мир оживает. Мы можем помочь смоделировать другой мир, улучшить восприятие реальности, найти более благоприятный выход из сложившихся ситуаций. Наблюдая за своим миром со стороны и сверху, разговаривая с собой, слушая и слыша себя, можно найти выход из любой психологической проблемы.

Литература:

1. Белинская Е. В. Сказочные тренинги для дошкольников и младших школьников [Текст] г— СПб.: Речь; М.: Сфера, 2008. — 125 с. ISBN 5-9268-0459-0
2. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность [Текст] / под ред. Газенко; изд. подгот. И. М. Фейгенберг; редкол.: А. А. Баев(пред.) и др.; АН СССР/ – М.: Наука, 1990. – 494с. ISBN 5-02-005234-5
3. Вачков И.В. Сказочная метафора как средство взаимопонимания // Социальная

психология и общество. 2011. № 1. С. 111–118.

4. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Игра с песком. Практикум по песочной терапии [Текст] – СПб.: Речь, 2015. – 256с. ISBN 978-5-9268-1792-5

5. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по сказкотерапии [Текст] / – 3-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Речь, 2015. – 320с. ISBN 978-5-9268-1348-4

6. Климова Т. Г., Клочков Д. М. Группы кратковременного пребывания в дошкольном образовательном учреждении – первый этап психо-социального развития ребенка [Текст] // «Психология образования: апробация и внедрение профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»», (Москва, 14-15 апреля 2016) Материалы XII Всероссийской научно-практической конференции. - М.: Общероссийская общественная организация "Федерация психологов образования России", 2016. - С. 65-67. ISBN 978-5-9900872-9-3

7. Климова Т. Г., Клочков Д. М. Инновации в психологии – метод сказкотерапия [Текст] // Российско-китайский научный журнал «Содружество», №1 (1) / 2016 часть 2. –Новосибирск.: ООО «Содружество», 2016. – С. 101-103

8. Короткова Л.Д. Сказкотерапия в школе. Методические рекомендации [Текст] – М.: ЦГЛ, 2006. 144 с. ISBN 5-94916-060-6

9. Михальченко К. А. История развития и значение сказкотерапии как направления практической психологии [Текст] // Психологические науки: теория и практика: материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2012 г.). — М.: Буки-Веди, 2012. — С. 42-45. ISBN 978-5-99034410-5

10. Сапожникова О. Б., Гарнова Е. В. Песочная терапия в развитии дошкольников [Текст] – М.: ТЦ Сфера, 2016. – 64с. (Библиотека логопеда). ISBN 978-5-9949-0844-0

11. Ткач Р.М. Сказкотерапия детских проблем [Текст] — СПб.: Речь; М.: Сфера, 2008. — 118 с. ISBN 5-9268-0723-9

Инновационный научно-образовательный кластер: точки роста и развития.

*Волошина Людмила Николаевна,
ФГАОУВО «Белгородский государственный национальный исследовательский
университет» (НИУ «БелГУ»),
кафедра дошкольного и специального (дефектологического)
образования Педагогического института, Россия, Белгород*

Актуальность. Переориентация вузов на ключевые задачи опережающего профессионального образования, усиление требований к практико-ориентированной подготовке будущих бакалавров и магистров, инновационные преобразования в быстро меняющейся системе дошкольного образования вызывают необходимость объединения ресурсов научного и образовательного комплексов, развития новых форм взаимодействия педагогического ВУЗа и образовательных учреждений с последующим формированием на этой основе образовательных кластеров. В современных исследованиях (Бурдые П., 2007г., Мищенко С.В., Проскурина Т.Л., 2011г.) образовательный кластер рассматривается как система взаимодействия нового типа, социального диалога и социального партнёрства. Концепция «кластеризации», кластерного подхода в современных исследованиях трактуется широко и многообразно. Полагаем, что главным условием кластерного подхода является то, что объектами выступают не отдельные учреждения, а их взаимодействие, реализуемое в форме программ, проектов, договоров. На наш взгляд, эффективная интеграция науки и практики, несомненно, приведет к повышению качества как профессионального, так и дошкольного образования. (Волошина Л.Н., 2016 г.) При этом включение учреждений в образовательный кластер строится на принципах сетевого взаимодействия, территориальной близости, взаимовыгодного сотрудничества, совместного использования имеющихся базы и ресурсов, т.е. эквивалентного обмена ценностями. (Бородкин Ф.М., 2006г.)

Наш интерес к вопросу интеграции не случаен. Статус Национального исследовательского университета побуждает нас к поиску гибких структур, объединяющих педагогическую науку и практику в кластер на основе многосторонних соглашений. Перспективы интеграции науки и практики мы связываем с созданием на базе факультета дошкольного, начального и специального (дефектологического) образования инновационного научно-образовательного кластера (Асадуллин Р. М., 2009, Красикова Т.Ю., 2011, Смирнов А.В., 2010.). К основным свойствам кластера многие авторы относят специализацию (Горетов И.Н., 2009). Наше видение структуры такого кластера связывается с дошкольным, начальным, дефектологическим и высшим образованием.

Модель структуры ИНОК включает в себя концептуальный, содержательный, технологический, управленческий, результативный блоки, позволяет чётко представить целенаправленный процесс научно-педагогического и социального партнёрства, определить соответствующие цели, конечные результаты.

Концептуальной основой ИНОК являются: компетентностный, программно-целевой, личностно-ориентированный, деятельностный кластерный и региональный подходы. Идеи создания инновационного, научно-образовательного кластера нашли отражение в программах развития университета, педагогического института, факультета дошкольного, начального и специального образования. Жизненные циклы реализации этих идей заложены в ряде проектов.

Остановимся на характеристиках целевых ориентиров и ожидаемых результатов реализации этих проектов.

- *Стимулируются фундаментальные и прикладные научные исследования,*
- *Осуществляется быстрая передача результатов научных исследований в педагогическую практику,*
- *Создается развитая структура поддержки инновационной деятельности,*
- *На основе интеграции образовательных организаций, осуществляется построение целостной системы многоуровневого образования педагогов,*
- *Обеспечивается качество профессиональной подготовки, оптимизация сроков подготовки,*
- *Создаются условия для успешного закрепления выпускников в образовательных учреждениях.*

Развитие факультета, как инновационного научно-образовательного кластера, связано с расширением его образовательного пространства. Закрытая среда сменяется открытой. Инновационность этой среды обеспечивается созданием временных творческих коллективов, проектных групп, обеспечивающих решение актуальных проблем регионального дошкольного, начального общего, профессионального и специального образования.

Для адресной и системной работы университет заключает договора с учреждениями высшего образования, образовательными организациями, региональными и муниципальными управлениями образования.

Основные векторы развития регионального инновационного научно-образовательного кластера:

- реализация идеи опережающего профессионального образования путем внедрения научных разработок в образовательный процесс;
- повышение эффективности использования инноваций в образовательном процессе дошкольных организаций и ВУЗа;
- реализации личностно-ориентированной модели организации образовательного процесса в системе дошкольного и профессионального образования;

- повышение уровня профессиональной мобильности и профессиональной компетентности педагогов и выпускников университета;
- развитие системы непрерывного педагогического образования;
- оптимизации выбора педагогической профессии на школьном этапе получения образования.

Опыт реализации проектной идеи. Остановимся на практическом воплощении идей и целей научно-образовательного кластера в решении актуальных проблем дошкольного и профессионального образования. Интеграция, как организационно-экономический процесс означает, прежде всего, объединение ресурсов образовательного и научного комплексов, включая их инновационные потенциалы. Это предполагает создание таких моделей интеграции, значимым экономическим условием которых является диверсификация источников финансирования научно-исследовательских работ, внедрения инновационных образовательных технологий. В качестве таких источников могут использоваться гранты, хозяйственные договоры, реализация научных разработок, научное сопровождение, консультирование, экспертиза, информационные услуги.

В 2015 году по инициативе кафедр дошкольного и специального (дефектологического) образования и физического воспитания в университете открыто новое научное направление: «Физическое воспитание, в системе дошкольного, общего среднего и высшего образования». В рамках этого направления, при поддержке РГНФ реализован проект №15-06-10569/14 «Социализация-индивидуализация детей дошкольного возраста в физкультурно-оздоровительной деятельности», открыта федеральная экспериментальная площадка РАО на базе МАДОУ № 69 «Сказка» г. Белгорода по программе «Формирование социальной компетентности дошкольников в физкультурно-оздоровительной деятельности на основе метода проектов». Их реализация способствует переосмыслению, преобразованию педагогической действительности. В практику работы дошкольных образовательных учреждений региона и России внедряется научно-методическое обеспечение социально - игровых проектов, интегрирующих разные виды деятельности и формы физического воспитания и развития дошкольников. Вносятся коррективы в профессиональную подготовку и переподготовку педагогов дошкольных учреждений, развиваются новые совместные формы организации физкультурно-оздоровительной деятельности детей, педагогов и родителей.

Первые научные разработки по проекту и экспериментальной программе успешно представлены и получили положительную оценку педагогической общественности на форуме экспериментальных площадок РАО (г. Москва, 2015), международной научно-практической конференции «Социализация растущего человека в современном мире», апробированы на курсах повышения квалификации педагогов дошкольных учреждений России, Республики Саха (Якутия).

Курсы проводились на базе НИУ «БелГУ» и дошкольных учреждений г. Белгорода в 2015-2016 году.

Одним из ведущих научных направлений инновационного научно -образовательного кластера является обновление содержания дошкольного образования. В рамках проекта «Дошкольник Белогорья», разработан ряд парциальных программ, которые соответствуют требованиям ФГОС ДО и являются результатом многолетней экспериментальной деятельности дошкольных учреждений, кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования НИУ БелГУ, кафедры дошкольного и начального образования БелИРО, Российской академии образования.

В настоящее время в дошкольных организациях России и региона успешно реализуются авторские программы «Играйте на здоровье», «Выходи играть во двор», «На коньках - круглый год».

Ядром распространения новых знаний, технологий, научно-методических разработок является объединенная издательская группа «Дрофа» - «Вентана - Граф» (г.Москва). Отделом по продвижению издательской группы и вузом организованы ряд вебинаров, научно-практических семинаров, курсов повышения квалификации, конференций, направленных на внедрение научно-методических разработок в практику.

Выводы. Создание инновационного научно-образовательного кластера является системообразующим звеном в интеграции педагогической науки и практики. Организация временных творческих коллективов, проектных групп, новые формы взаимодействия «ВУЗ-образовательные учреждения» обеспечивают решение таких актуальных проблем регионального дошкольного образования, как обновление его содержания, разработка и внедрение современных здоровьеориентированных технологий, научно-методическое обеспечение социализации - индивидуализации личности дошкольника в образовательном процессе, формирование позиции субъекта деятельности у дошкольников, развитие позиции субъекта профессиональной деятельности у будущих и практикующих педагогов, внедрение новых подходов в управлении системой дошкольного образования и организации непрерывного педагогического образования. В условиях взаимодействия формируется новая система ценностей, интегрируется инновационное пространство региона, активизируется инновационный поиск в дошкольном и профессиональном образовании. Всё это вместе – стимулирует развитие системы дошкольного и профессионального образования. Способствует созданию новой парадигмы образования.

Литература:

1. Асадуллин Р. М. Интеграция как новая форма сопряжения образования, науки и практики в регионе //Аккредитация в образовании. – 2009. – № 32. – С. 16–18.

2. Бородкин, Ф.М. Социальные индикаторы: учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности «Статистика» и другим экономическим специальностям / Ф.М. Бородкин, С.А. Айвазян. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2006. С.412.
3. Бурдые П. Социология социального пространства / Пер. с франц.; отв. Ред. Перевода Н.А. Шматко. М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 2007. С. 18.
4. Быкова Т. П. Развитие кластеров: сущность, актуальные подходы, зарубежный опыт. – Минск: Тесей. 2008.
5. Волошина, Л.Н. Интеграция педагогической науки и практики /Л.Н. Волошина // Дошкольное воспитание. - 2016. - № 1.- С. 111-116.
6. Горетов И.Н. Роль специализации в региональном кластерном развитии // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2009. №5 .
7. Красикова Т.Ю. Формирование и развитие образовательного кластера как часть механизма интеграции вузовской науки в инновационную национальную систему // Экономика, управление, финансы: материалы междунар. заоч. науч. конф. Пермь: Меркурий, 2011.
8. Мищенко С.В. и др. «Интегрированные научно-образовательные центры как важнейший ресурс формирования региональных кластеров» / [Электронный ресурс].Режим доступа:edu.meks-info.ru/tezis2/078.doc.
9. Проскурина Т.Л. Образовательный кластер как региональная инновационная стратегия /Т.Л. Проскурина // Образовательные технологии. - 2011. - № 3.- С. 53-62.
10. Смирнов А.В. Образовательные кластеры и инновационное обучение в вузе: монография. Казань: Школа, 2010.

Использование набора Lego WeDo 01. Education в работе с детьми старшего дошкольного возраста.

Л. Дит Белбассал

Студентка 4 курса ГАОУ ВО МГПУ Институт СПО

им. К.Д. Ушинского учебный корпус «Дорогомилowo», двукратная чемпионка Москвы, чемпионка Полуфинала ЦФО открытого чемпионата профессионального мастерства «Молодые профессионалы» WorldSkills Russia, Россия, г. Москва

М.В. Бабалаева

к.ф.н., методист ГАОУ ВО МГПУ Институт СПО им. К.Д. Ушинского, региональный эксперт WorldSkills Russia, Россия, г. Москва

Мы живем в мире стремительно развивающихся технологий и нынешним дошкольникам предстоит работать по профессиям, которые будут модифицированы или дополнены новым содержанием. Именно поэтому дошкольные образовательные организации должны готовить детей к современному миру – дошкольное образование должно соответствовать целям опережающего развития. Для этого в дошкольных образовательных организациях должно быть обеспечено изучение не только достижений прошлого, но и технологий, которые пригодятся в будущем. Таким требованиям отвечает технология робототехники, для дошкольного возраста представленная набором (конструктором) Lego WeDo 01. Education.

Дети увлекаются наборами Lego, которые развивают в первую очередь мелкую моторику пальцев рук, а значит, и речь ребенка. Lego положительно влияет на умственное развитие и психические процессы. Зачастую никто и не задумывается, что Lego может нести в себе образовательный компонент. Именно для этих целей компания Lego уже какой год разрабатывает специальную серию наборов Lego Education, в которую также входит и набор Lego WeDo 01. Education.

В последние годы педагоги дошкольных образовательных организаций внедряют новые образовательные возможности в ДОУ. К таким новшествам относится и робототехнический набор Lego Education WeDo. Материал, преподносимый дошкольникам в данной области, должен быть адаптирован. Для этого педагоги должны учитывать возрастные и психологические особенности детей старшего дошкольного возраста. В ДОУ достаточно познакомить детей с понятием робототехника, при этом не загружая их сложными терминами. Выучить названия деталей и научиться осуществлять сборку по схеме, а также уметь работать в программном обеспечении. Освоив вышеперечисленное, дети уже могут приступать ко 2 шагу – изучение различных передач (зубчатых, коронных и т.д.), создание собственных моделей и проектов.

Дети любят конструировать, воплощая в жизнь новые технические идеи, реализуя свои творческие способности. Делая первые шаги, они собирают модели по инструкции: от простых к сложным, совершенствуя свои умения. Каждый ребенок развивается в своем собственном темпе, овладевая конструкторскими навыками, и, только после того как научится собирать базовые модели различных форм и конструкций, переходит к созданию новых проектов. Дети учатся работать не только самостоятельно, но и в паре, группе. Через общение со сверстниками у ребят развиваются навыки коммуникации, повышается мотивация к обучению. Конструктор LEGO позволяет детям воплощать в жизнь самые смелые идеи и видеть конечный результат.

Доказано, что дошкольники лучше обучаются в процессе игры. LEGO – это игра, которая обучает.

Деятельность – внешнее условие развития познавательных процессов, а значит, чтобы ребенок развивался, нужно правильно организовывать его деятельность. Занятия с LEGO способствуют этому. Работая над созданием 3D-моделей, дети обучаются с удовольствием. Происходит стимулирование процесса познания, самостоятельности и инициативности.

Робототехнический набор Lego Education WeDo – это эффективное образовательное решение для изучения технических дисциплин. Оно предназначено для сборки и программирования простых ЛЕГО-моделей, которые подключаются к компьютеру. В состав решения входят 158 деталей, электромотор, датчик движения и наклона, коммутатор LEGO USB Hub, а также специальное программное обеспечение и комплект проектных работ.

Электромотор – можно запрограммировать направление вращения мотора (по часовой стрелке или против) и его мощность. Питание на мотор (5В) подается через USB порт компьютера. К мотору можно подсоединять оси или другие Lego – элементы.

Датчик наклона – сообщает о направлении наклона. Он различает шесть положений: «Носом вверх», «Носом вниз», «На левый бок», «На правый бок», «Нет наклона» и «Любой наклон».

Датчик расстояния – обнаруживает объекты на расстоянии до 15 см.

Коммутатор LEGO USB Hub – через этот коммутатор осуществляется управление датчиками и моторами при помощи программного обеспечения WeDo. Через два разъема коммутатора подается питание на моторы и проводится обмен данными между датчиком и компьютером. Программное обеспечение Lego WeDo автоматически обнаруживает каждый мотор или датчик. Программа может работать тремя коммутаторами LEGO USB одновременно.

Цель: развитие интеллектуально-творческого потенциала личности ребенка через совершенствование его конструкторских способностей.

Задачи:

1. Развитие познавательных потребностей и творческих способностей;
2. Развитие пространственных представлений, логики, мышления;
3. Обучение лего-конструированию и созданию 3D-моделей в программе Lego WeDo 01. Education;
4. Воспитание целеустремленной, творческой и всесторонней личности, способной к самостоятельному решению поисковых задач;
5. Учиться программировать простые действия и реакции механизмов. *

Учебный (тематический) план

№ п/п	Наименование разделов (модулей) и тем	Всего часов	В том числе:		Формы промежуточного контроля
			Количество часов на		
			Теор. занятия	Интерактивные занятия	
1	2	3	4	5	6
1.	Модуль 1. Основы робототехники Lego WeDo 01. Education	42	14	28	
1.1	Тестирование		1	1	Мониторинг уровня подготовки
1.2	Введение		4	1	
1.3	Изучение механизмов		2	3	
1.4	Программирование WeDo. Изучение датчиков и моторов		4	17	
1.5	Проектирование		2	4	
1.6	Соревнование по блокам: теория, программирование и конструирование		1	2	
Всего:			14	28	

Занятия с детьми старшего дошкольного возраста проводятся в подгрупповой форме до 6 человек. С расчетом, один набор на 2-х детей. Это сделано для того, чтобы дети учились работать в паре, умели разделять работу между собой. Длительность одного занятия 25-30 минут. Информация и задания адаптированы для детей дошкольного возраста. При знакомстве с набором дети изучают предназначение каждой детали, запоминают её название и собирают одну из базовых моделей, например, модель «Танцующие птицы».

Игровой мотивацией к занятию, выступает небольшой мультфильм на

*Мельникова О.В. Лего-конструирование. 5-10 лет. Программа, занятия. 32 конструкторские модели. ФГОС: Учитель, 2016 г.; – 51 с.

30 секунд, который рассказывает дошкольнику о том, что ему предстоит сделать и кому помочь.

На протяжении всех занятий дети встречают героев Машу и Макса, которые просят детей выполнить те или иные задания. Стоит отметить, что сборка моделей по схеме дается легче детям, которые ранее уже собирали Lego. Такие дети, быстрее усваивают материал и выполняют сборку модели качественнее. В таком случае, следует подготовить детей к занятиям, предварительно подготовив для них схемы простых моделей, начиная с башен и заканчивая различными животными. После того, как ребенок научится читать схему, можно приступать к самостоятельной сборке моделей по схеме из набора Lego WeDo 01. Education, а также – к творческому созданию собственных моделей.

На занятиях ведущим является практический метод обучения детей, в свою очередь присутствует также наглядные, словесные и игровые методы.

Показательным является факт: дети, которые прошли курс занятий по робототехнике, в дальнейшем легче усваивают информацию в школе.

Пример занятия. В индивидуальной работе проводились занятия с ребенком 5 лет. Мальчик ранее занимался с конструктором Lego, именно поэтому больших трудностей у ребенка не возникло.

Знакомство с набором осуществлялось перечислением названий основных деталей и датчиков. Ребенок успешно запоминал всю терминологию. Вторым этапом стало сборка первой

базовой модели «Танцующие птицы». Игровой мотивацией послужил небольшой мультфильм, в котором герои предложили ребенку собрать модель. Дошкольник довольно быстро и качественно собирал модель по схеме. Не испытывая затруднений. Итогом занятия стало программирование модели с элементами экспериментирования. Ребенку необходимо было создать программу по образцу, используя предложенные на экране блоки. Чтобы включить мотор, в программе для танцующих птиц используется блок «Начало» и «Мотор по часовой стрелке». Мощность мотора можно изменять при помощи блока «Мощность мотора». При запуске, птицы приходили в движение, крутятся в одну сторону. Энергия передается от компьютера на мотор, вращающий маленькое зубчатое колесо. Маленькое зубчатое колесо приводит в движение большое зубчатое колесо, установленное на одной оси со шкивом, который поэтому тоже вращается. Сверху на шкиве закреплена птица. Скорость вращения птиц можно изменять, переставляя ремень с большого шкива на меньший. Чтобы изменить направление вращения птиц, следует перекрестить ремень. Мальчику был предложен вариант изменения положения ремня, с помощью которого модель приходила в движение. Несмотря на то, что занятие было первым, ребенок с легкостью определил смену скорости и направления модели. Это является высоким показателем уровня подготовленности дошкольника.

Использование набора Lego WeDo 01. Education возможно также с корректирующей точки зрения. Приведём пример. В индивидуальной работе проводились занятия с ребенком с ЗПР (5 лет, не разговаривает). Первое впечатление ребенка было негативное: он кричал и не хотел подходить к набору и компьютеру. Спустя несколько минут мальчик уже успешно собирал модель с помощью воспитателя.

Следует заметить, что ребенок на фронтальных занятиях не участвует в процессе работы всей группы и не может выполнить задания.

В индивидуальной работе с набором Lego WeDo 01. Education он ориентируется в схеме, находит нужные детали из предложенных для данной модели и закрепляет их на пластине. Длительность такой активной работы продолжается до 5 минут. Далее у ребенка теряется активность, и он собирает модель по указаниям воспитателя. При запуске модели ребенок обычно бывает в восторге от полученного результата и не хочет уходить в группу. Занятия с данным набором положительно влияют на эмоциональное состояние ребенка, а также на его умственное развитие. В дальнейшем планируется продолжать занятия с данным ребенком.

Исходя из всего вышесказанного следует сделать вывод, что набор Lego WeDo 01. Education возможен при работе с детьми старшего дошкольного возраста (в адаптируемом варианте) и положительно влияет на умственное, психическое развитие и эмоциональное развитие детей. А также возможен при работе с детьми, имеющие индивидуальные образовательные потребности.

Литература:

1. Ишмакова М.С. Конструирование в дошкольном образовании в условиях введения ФГОС: пособие для педагогов. – Всерос. уч.-метод. Центр образоват. Робототехники. – М.: Изд.-полиграф. Центр «Маска». – 2013. – 100 с.
2. Кайе В.А. Конструирование и экспериментирование с детьми 5-8 лет: методическое пособие. 2-е изд. Методическое пособие. – М.: ТЦ СФЕРА, 2016. – 128 с.
3. Корягин А.В. Образовательная робототехника Lego WeDo. Сборник методических рекомендаций и практикумов. М.: ДМК-Пресс, 2016 г.; – 254 с.
4. Лусс Т.В. Формирование навыков конструктивно-игровой деятельности у детей с помощью ЛЕГО. – М.: Владос, 2003 г. – 20 с.
5. Мельникова О.В. Лего-конструирование. 5-10 лет. Программа, занятия. 32 конструкторские модели. ФГОС: Учитель, 2016 г.; – 51 с.
6. Микляева Ю.В. Конструирование для малышей. М.: Перспектива, 2012 г.; 60 с.
7. Порохова И. А. Роботы LEGO WeDo. Занятие 1. Первое знакомство / Порохова И. А. //Компьютерные инструменты в школе. – 2012 г. – № 1.
8. Сайт Lego Education [Электронный ресурс]. М. :2016 г. -. – Режим доступа: <https://education.lego.com/ru-ru/product/wedo>, свободный. Загл. с экрана.
9. Фешина Е.В. Лего-конструирование в детском саду. - М.: ТЦ Сфера, 2012. — 144 с.
10. Яшкун А.И. Использование Перворобота Lego WeDo на уроках в начальной школе / Яшкун А.И. //Педагогическое образование на Алтае. – 2014 г. – №1. – С. 244-247.

Исследование особенностей коммуникативной сферы у детей с задержкой речевого развития.

Букреева Мария Алексеевна.

ФКУЗ «Центральная поликлиника №3 Министерства Внутренних Дел Российской

Федерации»,

Россия, Москва.

Медицинский психолог.

bukreeva_maria@mail.ru

Наша человеческая жизнь с самого ее начала развивается и реализуется за счет коммуникации с окружающим миром, переоценить важность которой невозможно. Как мы знаем, реализация коммуникативной функции возможна двумя основными путями: через речь и эмоциональную экспрессию.

Речь, несомненно, является важнейшим компонентом, с помощью которого становится возможен обмен информацией, передача опыта поколений и становление адаптивности к жизни в окружающем мире. Помимо речи человек обладает также другим аппаратом для реализации полноценного общения с окружающими – это эмоциональная экспрессия. У детей с задержкой речевого развития происходит частичное отставание и выпадение речевого компонента из процесса коммуникации. Исследование направлено на то, чтобы изучить связано ли нарушение речевой коммуникации с эмоциональной коммуникацией, и как следствие демонстрирует ли задержка речи у ребенка нарушение коммуникативной функции. Таким образом, проблема исследования заключается в вопросе о том, что влияет на адекватное развитие и реализацию коммуникативной функции у детей. Актуальность данного исследования заключается в выявлении новых закономерностей и особенностей развития коммуникации у детей с задержкой речевого развития. Возможность коррекции или даже предупреждения коммуникативных трудностей у детей с задержкой речевого развития является основным посылом исследования такого рода и важнейшей задачей в сфере практического применения.

Наше основное предположение заключается в том, что онтогенетически более раннее средство – эмоциональная экспрессия может компенсировать речевые нарушения и реализовывать коммуникативную функцию. В связи с этой компенсацией у детей с задержкой речевого развития будет ярче выражен феномен сверх подражания, вследствие того, что они могут ориентироваться в процессе коммуникации только на невербальные образцы, на эмоциональную окраску действий. То есть сверх подражание для детей с задержкой речи и есть реализация коммуникативной функции.

В связи с этим предположением мы сформулировали и проверили следующие гипотезы:

1. У детей с задержкой развития речи коммуникативная функция компенсируется за счет средств экспрессии.

2. В процессе коммуникации дети с задержкой развитием речи ориентируются на невербальные образцы.

Замысел нашего эксперимента заключался в том, чтобы узнать, как детишки с задержкой речевого развития и детишки без задержки подражают конкретным действиям, для того, чтобы делать выводы о сохранности или нарушении коммуникативной функции.

Для того чтобы проверить данные гипотезы мы операционализировали их в соответствии с нашим исследованием и вывели эмпирические гипотезы, которые мы непосредственно будем проверять.

1. Дети с задержкой речи в целом будут лучше подражать эмоционально окрашенным действиям.
2. У детей с задержкой речи ярче выражен синдром «сверх подражания»

В качестве экспериментального материала, мы разработали игрушку, с которой в последствии манипулировал ребенок, а также сняли видеоролик, в котором показывалось, как эту игрушку разбирает другой человек, действия которого служили источником подражания.

Данная процедура эксперимента является модифицированным вариантом эксперимента, описанного в работе Д. Лайонса с соавторами, а также в работах Т.Н. Котовой и А.Д. Преображенской.¹ Уникальность игрушки и отсутствие аналогии в прошлом опыте ребенка было необходимым условием. Эта игрушка представляла собой несколько круглых коробочек разного размера, соединенных между собой по аналогии строения матрешки. Для того, чтобы проверить феномен сверх подражания и уровень развития коммуникативной сферы мы четко определили количество и качество манипулятивных действий. Игрушка содержала в себе 8 действий, из которых:

- 4 обязательных для выполнения, т.е. таких, без которых невозможно открыть игрушку,
- 4 дополнительных (необязательных).

В свою очередь обязательные и дополнительные действия делились по эмоциональному характеру их выполнения на две категории: осторожные и небрежные. Эти переменные были

¹ Котова Т.Н., Преображенская А.Д. Роль намерения взрослого в эффекте чрезмерного подражания // Психология. Журнал ВШЭ. 2009. №1 С.152-158

введены для того, чтобы определить будет ли ребенок копировать характер действий или ограничится их содержанием.

В интерпретации результатов с точки зрения развития коммуникативной функции мы основывались на том, подражает ли ребенок осторожной окраске действий. Если подражает обязательным эмоционально окрашенным действиям, то мы делали вывод о том, что коммуникативная функция у ребенка сохранна, т.е. он способен считать эмоции другого человека в конкретной ситуации. Если же ребенок подражает всем действиям и обязательным и необязательным в своей эмоциональной окраске, мы можем говорить о проявлении феномена сверх подражания. В свою очередь, если ребенок не подражает эмоциональной окраске действий, то мы делали вывод о нарушении у него коммуникативной функции.

В исследовании принимали участие 20 детей: с задержкой речевого развития (10) и без задержки речевого развития (10). Группы были уравнены по возрасту. Средний возраст составлял 4,5 года. Также группы были уравнены по полу. Группа с задержкой речевого развития была выровнена по степени задержки.

Подсчет и интерпретация результатов проводилась с помощью статистической обработки и качественного анализа данных.

Сравнение всех параметров вышеуказанных манипулятивных действий между двумя группами детей не выявило статистически значимых различий. Это значит, что наша первая гипотеза, относительно качества подражания не подтвердилась. Так как мы не обнаружили значимых различий, то не можем говорить о том, что дети с задержкой лучше подражают эмоционально окрашенным действиям. Но можем сделать вывод о том, что дети с задержкой речевого развития и без задержки не различаются по количеству подражаний различным видам действий, следовательно, две группы детей не отличаются по качеству подражания. То есть, несмотря на речевую задержку, коммуникативная функция у детей не страдает и развивается так же как у других. Страдает конкретное средство ее реализации – речевой аппарат. Но дети способны коммуницировать с помощью эмоциональной экспрессии, а именно передавать свое эмоциональное состояние и понимать состояние окружающих.

Качественный анализ данных наблюдения, показывает нам некоторые различия. Они состоят в том, что детишки без задержки речевого развития чаще опускали выполнение дополнительных действий, а сразу приступали к обязательным. Это говорит нам о том, что они ориентируются не только на эмоциональную окраску тех ли иных действий, а они понимают логику предмета, с которым манипулируют. Также из протокола наблюдения мы видим, что они чаще выполняют обязательные эмоциональные действия с заданной эмоциональной экспрессией. Создается общее впечатление, что дети без задержки речи лучше копируют обязательные эмоциональные действия, при этом действуя в пределах логики игрушки. Все эти выводы, к

сожалению, мы можем делать, только основываясь на результатах, полученных путем наблюдения без статистического подтверждения.

Для проверки гипотезы о сверх подражания мы сравнивали количество эмоциональных подражаний разным типам действий - обязательным и необязательным действиям - детьми с задержкой речи и детьми без задержки. Выявленные различия также оказались незначимыми. Мы не можем утверждать, что наша вторая гипотеза подтвердилась, сказать так будет не корректно. Однако при рассмотрении средних табличных значений, мы увидели проявление феномена сверх подражания у детей с задержкой речевого развития, таким образом можно предположить существование тенденции и к реализации компенсаторных механизмов.

Возможно, мы не получили статистического подтверждения нашим предположениям из-за небольшого числа испытуемых, и в случае, если выборку увеличить в 3, 4 раза, значимые различия могут быть получены. Или же нам следует изменить и скорректировать операционализацию способности к подражанию, что представляется нам дальнейшим путем развития и углубления исследования.

Мы также получили результаты, связанные с влиянием пола и возраста. Эти результаты были неожиданными и не предполагались в рамках этого исследования, однако нам кажется нелишним указать их, так как это может послужить отправной точкой для дальнейших разработок в этой области.

Сравнение детей по полу и возрасту дало нам значимые различия в качестве подражания эмоциональным действиям. Девочки существенно чаще подражают эмоционально окрашенным действиям. Этот результат можно интерпретировать по-разному. Во-первых, он может быть объяснен разницей в воспитании девочек и мальчиков. Мальчиков с самого раннего действия учат тому, что мужчины должны быть сильными, а проявление своих эмоций есть непозволительная слабость. Это проявляется в поведении родителей по отношению к ребенку, а также окружающих взрослых, например, воспитателей в детском саду, которые, чтобы успокоить ребенка говорят ему: «Ты же будущий мужчина, ты не должен плакать!». Девочки, в свою очередь, более свободны от подобных эмоциональных рамок. Во-вторых, между девочками и мальчиками существует некоторая разница в психическом развитии. У девочек процесс становления психологической зрелости начинается раньше, чем у мальчиков, несмотря на одинаковый биологический возраст. Это значит, что девочки раньше мальчиков начинают становиться ориентированными на подражание действиям взрослых.

Также мы получили результаты, касающиеся количества времени, затраченного детишками на решение задачи. Дети с задержкой речевого развития тратили больше времени, чем дети без задержки. Это может объясняться более сложной психической реализацией коммуникативной функции в результате нарушения вербального компонента, однако такое

объяснение является лишь предположением. Для понимания причины такого рода различия в условиях данного исследования нам, к сожалению, не хватает теоретических оснований.

В целом можно сказать, что качество эмоциональной экспрессии у детей с задержкой речевого развития и детей без задержки не имеет значительных различий. Это значит, что и дети с задержкой речевого развития, и дети без задержки одинаково реализуют эмоциональный компонент в процессе коммуникации. Дети с задержкой речевого развития имеют трудности с непосредственной реализацией коммуникации через речь. Другой компонент реализации коммуникативной функции – эмоциональная экспрессия у детей с задержкой развития речи не страдает, однако и говорить о его компенсаторной функции также не представляется возможным.

Литература:

1. Выготский Л.С. История развития высших психических функций// Выготский Л.С. Психология. М.: Апрель-Пресс; Эксмо-Пресс, 2000.
2. Васильева Н.И. Профилактика задержки речевого развития у детей раннего возраста / Н.И. Васильева // Логопед.-2004.-№1.- С.59-64.
3. Изотова Е.И., Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребенка. Теория и практика. М.: Академия, 2004.
4. Котова Т.Н., Преображенская А.Д. Роль намерения взрослого в эффекте чрезмерного подражания // Психология. Журнал ВШЭ. 2009. №1 С.152-158.
5. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. М.: Педагогика, 1990.
6. Логопедия под ред. С. Волковой, С.Н. Шаховской. М.: Владос, 1999.
7. Макаренко А.С. Лекции о воспитании детей. Серия: Родителям о воспитании. –М.: Учпедгиз, 1940.
8. Психология мотивации и эмоций под редакцией Ю.Б. Гиппентрейтер и М.В. Фаликман, М.: Астрель, 2002.
9. Карелина И. Б. Классификация задержек речевого развития различного генеза // Специальное образование. 2015. №XI С.149-156.
10. Шипицына О. С., Гирилюк Т.Н. Задержка речевого развития у детей раннего возраста (психологический и логопедический аспекты) // Специальное образование. 2015. №XI С.277-282.
11. Lyonce D.E., Young A.G. Keil F.C. The Hidden Structure of Overimitation // Proceedings of the National Academy of Science. 2007. 104. 19751-19756.

Методика изучения творческой продуктивной деятельности дошкольников с позиции социоигрового подхода.

Абсалямова А.Г.,

д.пед.н., доцент ВАК, гл.науч.сотр,

*Частное образовательное учреждение высшего образования
«Восточная экономико-юридическая гуманитарная академия»
(Академия ВЭГУ, г.Уфа, Россия)*

Целью статьи является исследование творческой продуктивной деятельности дошкольников. Мы попытались установить содержание направленности отношения детей к результатам своего творчества. На примере творчески заданных ситуаций, мы проанализировали коммуникативные умения детей, проявляющиеся в совместной творческой деятельности, а также роль взрослых (родителей, педагогов), их потенциальные возможности в создании необходимых условий для реализации творческих способностей ребенка.

Введение. Ряд отечественных и зарубежных исследований подтверждают тезис о том, что творческая деятельность дошкольников выступает как компонент социального опыта ребенка [4; 5; 8]. По мнению ученых для оптимального развития творческой продуктивной деятельности личности в период дошкольного детства необходимо активизировать все ресурсы окружающего социума и дошкольного образовательного пространства [1, 7]. В данной статье мы представили методику изучения творческой продуктивной деятельности дошкольников, включающую как известные, так и новые исследовательские фрагменты. Наше исследование опирается на основные положения социоигрового подхода.

Цель исследования: Обоснование методов исследования, направленных на развитие творческой продуктивной деятельности дошкольников.

Материалы: цветная бумага, цветной полиэтилен, нитки, ножницы, клей, посуда из-под йогурта, диктофон, ручка, лист бумаги с планом беседы, видеокамера, ручки, анкеты по количеству родителей экспериментальных групп, РС для обработки заполненных анкет, фотоаппарат, видеокамера, план анализа творчески-развивающей среды группы.

Методы: беседа, опрос, ситуация творчества, анализ продуктов детского творчества, анкетирование, наблюдение, видео-, фото-съемка.

Ход исследования:

1. В ходе исследования развития творческого мышления старших дошкольников мы обратились к методу изучения продуктов детской деятельности, направленному на определение степени овладения ребенком способами творческого мышления, выражающимися в творческом конструировании (сочетание различных видов материалов, подчиненных какому-либо творческому

образу, его функциям или явлению). Мы проанализировали характер применения ребенком продукта собственного творчества в различных видах деятельности. Методика заключалась в следующем.

Материал: цветная бумага, цветной полиэтилен, нитки, ножницы, клей, посуда из-под йогурта.

Проведение: воспитатель предлагает ребенку сконструировать из различных видов материалов какой-нибудь образ или игрушку, с которой он мог бы играть или которую можно было бы применить в жизни. Если ребенок затрудняется, то ему предлагают вспомнить «Необычное животное», которое он нарисовал прежде, и попробовать сделать его из того материала, что лежит перед ним. Если он отказывался, ему предлагалось рассказать, что можно сделать из предлагаемого материала.

Интерпретация: При анализе продуктов детского творчества необходимо обратить внимание:

- на новизну и оригинальность полученного образа;
- его необычность, неповторимость;
- суммарное число использованных материалов;
- самостоятельность осуществления;
- предложения по назначению или использованию полученного продукта в каком-либо

виде деятельности

В данном задании оригинальным считался продукт, не имеющий аналогов-прототипов на выборке из 50 детей, участвующих в выполнении задания, за каждый оригинальный ответ присваивалось 5 баллов (показатель оригинальности). В процессе выполнения творческого задания за детьми велось наблюдение, в ходе которого оценивались творческие умения детей воспринимать творческую задачу, планировать и конструировать творческий образ или игрушку, самостоятельно используя различные средства (оборудование, материалы, бытовые предметы и т.д.), творчество в конструировании и творчество в применении полученного продукта в каком-либо виде деятельности. Мы анализировали где, при каких обстоятельствах и с какой целью ребенок использовал сделанный им собственноручно продукт творческой деятельности в процессе общения со сверстниками, конструирования, рисования, лепки, т.е. все то, что вбирает в себя все виды творческой деятельности [3].

2. Мы попытались установить также степень выраженности личностной позиции ребенка по отношению к продукту собственной творческой деятельности. Опираясь на основную идею социоигрового подхода, которая заключается в рассмотрении ребенка субъектом детской деятельности, творческой деятельности в том числе, мы сочли необходимым выявить отношение

детей к продуктам собственного творчества в процессе беседы на темы «Это я придумал сам» и «Я-волшебник».

Беседа «*Это я придумал сам*» направлена на то, чтобы выявить у детей умение и готовность оценить продукты творческой деятельности (индивидуальной и коллективной), найти творческое применение своим изделиям и предложить нестандартные способы их применения в окружающей жизни.

Материал: диктофон, ручка, лист бумаги с планом беседы.

Проведение: воспитатель проводит беседу по заранее составленному плану, если беседа идет не по плану, то это фиксируется на диктофоне и незатронутые вопросы обсуждаются в ходе повторной беседы. Беседа проводилась индивидуально с каждым ребенком по следующему плану:

1. Что это? Назови, пожалуйста.
2. Это ты сделал (-а)? Здорово!
3. Тебе оно нравится?
4. Тебе кто-то помогал?
5. Подумай, где это можно применить?
6. Какую это принесет пользу?
7. А ты не хочешь ли ее подарить кому-нибудь: на праздник, на день рождения?

Интерпретация: в ходе анализа записи беседы выявляется следующее:

- умение назвать свой продукт;
- творческая самостоятельность;
- область (и) применения продукта детского творчества;
- нестандартные способы применения продукта;
- умение ценить продукт собственного творчества.

Приведем пример беседы «*Я-волшебник*», направленной на выявление желания ребенка творить, эмоционально реагировать на творческую задачу и планировать свои действия по решению заданной творческой задачи.

Материал: диктофон, ручка, лист бумаги с планом беседы.

Проведение: воспитатель проводит беседу по заранее составленному плану, если беседа идет не по плану, то это фиксируется на диктофоне и незатронутые вопросы обсуждаются в ходе повторной беседы. Беседа проводится индивидуально с каждым ребенком по следующему плану:

1. Ты знаешь кто такой волшебник?
2. Зачем волшебники все время что-то придумывают?
3. А ты хочешь придумать что-то новое?
4. А что это будет?
5. Разрешешь ли ты играть с этой игрушкой (поделкой) другим детям?

Интерпретация: в ходе анализа записи беседы выявляется следующее:

- желание и готовность ребенка творить;
- предпочитаемая ребенком область детского творчества;
- умение обозначить цель творчества;
- область (и) применения нового продукта детского творчества;
- умение ценить продукт собственного творчества.

Наблюдения за детьми осуществлялись как на занятиях, так и во время свободной деятельности. Целью наблюдений было выявление специфики и направленности детского творчества современного ребенка. Анализировалась самостоятельность ребенка и обращение его к сверстникам в организации творческой деятельности [2].

Материал: видеокамера, ручка, лист бумаги с планом наблюдения.

Проведение: воспитатель-исследователь косвенно наблюдает за детьми в соответствии с планом, не включаясь в образовательный процесс, в это время с детьми работает основной воспитатель, он создает необходимые условия для организации детьми творческой деятельности.

Наблюдение осуществляется по следующему плану:

1. в каком виде деятельности ребенок проявляет творчество?
2. использует ли он при создании продукта детского творчества нетрадиционные материалы, темы, приемы?
3. обращается ли он за помощью и советом к другим детям?

4. выступал ли он сам в роли советчика?
5. оказывал ли он помощь другим детям?
6. приглашает ли он детей к совместному творчеству?
7. использует ли он продукты творческой деятельности в своих дальнейших действиях в игре, в познавательной деятельности, в изобразительной деятельности, в конструировании?
8. испытывает ли он удовлетворение от процесса и результата собственной творческой деятельности?

Интерпретация: Результаты наблюдения анализируются по следующим критериям:

- в каком виде детской деятельности ребенок чаще всего проявляет творчество;
- кто влияет на мотивацию ребенка к творчеству, он сам или кто-то другой (сверстник, взрослый);
- насколько ребенок самостоятелен в творчестве;
- использование продуктов детского творчества в играх, познавательной деятельности и др.

3. На разных этапах исследования был проведен опрос родителей и воспитателей. Анкетирование родителей проводится с целью изучить творческие предпочтения детей, проявляющиеся в условиях семьи, отношение родителей к продуктам творчества своего ребенка, возможности семьи в создании необходимых условий для реализации творческих способностей ребенка.

Материал: анкеты по количеству родителей экспериментальных групп, ручки, IP для обработки заполненных анкет.

Проведение: в ходе проведения семинара для родителей, посвященного детскому творчеству, воспитатель предлагает им ответить на вопросы анкеты:

1. в каких видах деятельности ваш ребенок проявляет творчество?
2. какие материалы есть у вас дома развития детского творчества?
3. что происходит с продуктами творчества вашего ребенка дальше?
4. участвуете ли Вы в творческих проявлениях своего ребенка?
5. к кому из членов семьи он чаще всего обращается за помощью при решении творческой задачи?

Интерпретация: ответы родителей оцениваются по следующим критериям:

- виды деятельности, предпочитаемые ребенком для проявления творчества;
- новизна продуктов детского творчества;
- материалы, используемые ребенком в творческих проявлениях;
- участие родителей в творческом процессе своего ребенка;
- заинтересованность и эмпатийность родителей в творчестве ребенка;
- использование продуктов детского творчества;

4. Опрос воспитателей проводится с целью определения их отношения к проблеме формирования культуры творческого мышления детей и уровня компетентности педагогов в данном вопросе.

Материал: анкеты по количеству воспитателей, участвующих в эксперименте, ручки, РС для обработки заполненных анкет.

Проведение: в ходе проведения семинара для воспитателей, посвященного детскому творчеству, воспитатель-исследователь предлагает им ответить на вопросы анкеты.

Интерпретация: данные анкет обрабатывались на РС и оценивались по следующим критериям:

- отношение воспитателей к проблеме формирования культуры творческого мышления;
- компетентность воспитателей в области педагогических технологий развития детского творчества;
- знание воспитателем диагностических методов выявления творческих способностей детей;
- уровень владения воспитателями методами активизации творческого мышления детей и методами теории решения изобретательских задач;
- способность к организации и руководству детским творчеством;
- творческий потенциал педагогического коллектива.

Наблюдение за деятельностью воспитателей проводилось с целью уточнения роли и позиции педагога в процессе формирования культуры творческого мышления старших дошкольников.

Материал: видеокамера, ручка, лист бумаги с планом наблюдения.

Проведение: наблюдение за воспитателями осуществляется как на занятиях, так и в досуговой деятельности. План наблюдения составляется с учетом видов детской деятельности.

Интерпретация: результаты наблюдения анализируются по следующим критериям:

- участие воспитателя в создании необходимых условий для развития детского творчества;
- косвенная роль воспитателя в постановке творческой задачи перед детьми;
- становятся ли цели и задачи воспитателя целями и задачами детей;
- методы, используемые воспитателем, для формирования культуры творческого мышления старших дошкольников;
- обеспечение свободы выбора детьми способов решения творческих задач и заданий;
- умение воспитателя радоваться с ребенком его успеху.

5. Одним из решающих воздействий на развитие личности оказывает среда [10]. Творчески-развивающая среда группы и детского сада рассматривается нами как микросреда, включающая материальные и духовные условия жизнедеятельности детей, а также продукты деятельности детей и взрослых. Субъекты образовательного процесса, влияя на среду, видоизменяют ее, и в процессе этих преобразований меняются сами [6]. Одним из критериев анализа творческого характера групповой среды мы определили именно это свойство. Метод анализа творчески-развивающей среды группы использовался с целью определения источников, мотивирующих детей к самостоятельному детскому творчеству.

Материал: фотоаппарат, видеокамера, план анализа творчески-развивающей среды группы.

Проведение: воспитатель-исследователь изучает творчески-развивающую среду группы, производит фото- и видеосъемку для выявления источников, стимулирующих детей к творчеству. Он привлекает воспитателей и детей к данному процессу, демонстрируя фото- и видеоматериалы, отражающие творчески-развивающую среду группы и детского сада.

Интерпретация: творчески-развивающая среда группы детского сада рассматривалась по следующим критериям:

- наличие разнообразных и нетрадиционных материалов;
- своеобразие материалов, их безопасность;
- возможность творческого использования нетрадиционных материалов;
- эстетичность представленных поделок;
- возможность применения продуктов детского творчества в разных видах деятельности;
- использование продуктов творческой деятельности в оформлении интерьера группы, детского сада.

Заключение и выводы. Обоснование выбора этих методов исследования, направленных на выявление внутренних отношений и содержательных характеристик творческого мышления старшего дошкольника, было направлено на исследование самостоятельной подготовки детьми условий для творческой деятельности, создания нового продукта, придания объектам новых функций, комбинирования способов деятельности, умения организовать совместную творческую деятельность со сверстниками и взрослыми, использования нового продукта в окружающей жизни, субъектная позиция ребенка по отношению к продукту собственного творчества. Центральное место в нашем исследовании занимали длительные наблюдения за индивидуальной и коллективной творческой деятельностью детей, педагогов, в процессе которого создавались продукты детской творческой деятельности, «продуктивной компоненты» культуры творческого мышления детей.

Литература:

1. Абсалямова А.Г., Николаева О.Ф. Содержание преобразующего эксперимента по проблеме развития детского творчества дошкольника / Педагогическое образование: традиции, инновации, поиски, перспектив: материалы Международной заочной научно-практической конференции: Шадринск, изд-во ОГУП “Шадринский Дом Печати”, 2011. - С.180-193.
2. Абсалямова А.Г., Гарипов М.И., Панова Л.В. Социальное взаимодействие субъектов продуктивной творческой деятельности / Человеческий капитал. – 2012. - №8 (44). – С.28-31.
3. Абсалямова А.Г. Актуальные проблемы развития речевого творчества детей дошкольного возраста / Дошкольное воспитание. - 2016. -№9.-С.46-52.
4. Боно Э. Нестандартное мышление: самоучитель / Пер в англ. – Мн.: ООО «Попурри», 2006. – 272 с.
5. Веракса А.Н. Воображение дошкольника / Хрестоматия // Ред.-сост. Н.Е.Веракса, А.Н. Веракса. – МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. - С.376-371.
6. Денисенкова Н.С. Секреты воспитания одаренных детей / Хрестоматия // Ред.-сост. Н.Е.Веракса, А.Н. Веракса. – МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. - С.331-344.
7. Николаева О.Ф. Педагогические условия формирования культуры творческого мышления старших дошкольников. Монография / О.Ф. Николаева. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2011.
8. Савенков, А.И. Путь к одаренности: исследовательское поведение дошкольников [Текст]/А.И. Савенков. – СПб.: Питер, 2004.
9. Тамберг, Ю.Г. Развитие творческого мышления ребенка [Текст]/Ю.Г. Тамберг. – СПб, 2002. - 207 с.
10. Шиян О.А. Развитие творческого мышления у дошкольников / Хрестоматия // Ред.-сост. Н.Е.Веракса, А.Н. Веракса. – МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. - С.345-353.

Методические условия эффективного применения средств наглядности в воспитании культуры транспортной безопасности дошкольников.

Мошкин Владимир Николаевич

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Великолукская государственная академия физической культуры и спорта»,
Российская Федерация, г. Великие Луки*

Васильков Игорь Евгеньевич

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Великолукская государственная академия физической культуры и спорта»,
Российская Федерация, г. Великие Луки*

Васильков Андрей Игоревич

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Великолукская государственная академия физической культуры и спорта»,
Российская Федерация, г. Великие Луки*

Романов Виталий Валерьевич

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Великолукская государственная академия физической культуры и спорта»,
г. Великие Луки, Российская Федерация*

Одной из наиболее серьезных проблем современного общества является проблема безопасности человека в транспортной сфере, особенно проблема безопасности в дорожно-транспортных ситуациях. Как и во многих других странах, в России ежегодная и ежедневная статистика дорожно-транспортных происшествий и гибели людей свидетельствует о необходимости серьезных мер по совершенствованию подготовки населения к обеспечению безопасности на дороге. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования предусматривает формирование у детей основ безопасного поведения в быту, социуме, природе. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования ориентирует на освоение детьми элементарных правил безопасного поведения дома, на улице, знакомство с транспортом, дорожным движением и правилами безопасности. Утвержденная в 2015 г. "Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года" в качестве одной из целей воспитания подрастающего поколения называет задачу развития культуры безопасной жизнедеятельности. Однако культура безопасной жизнедеятельности включает готовность человека к обеспечению безопасности в транспортной сфере. Это означает, что из основополагающих нормативных документов РФ в сфере образования вытекает задача дошкольного образования - воспитание культуры транспортной безопасности детей

При наличии значительного количества отечественных [1-5; 7; 8; 15; 18; 19] и зарубежных [20-26] публикаций результатов исследования проблемы подготовки детей к обеспечению безопасности на дороге, до настоящего времени в педагогике к наименее изученным относится

проблема применения средств наглядности при формировании готовности детей к обеспечению безопасности в транспортной сфере. В частности, недостаточно исследованы методические условия эффективного применения средств наглядности в процессе воспитания культуры транспортной безопасности детей дошкольного возраста.

При определении предмета исследования мы учитывали, что к наиболее распространенным средствам подготовки детей к обеспечению безопасности на дороге являются разнообразные средства наглядности: мультфильмы, плакаты, рисунки в книгах, электронные наглядные пособия и т.д. Интернет заполнен предложениями купить иллюстрированные книги, наборы плакатов, мультимедийные диски по правилам безопасности на дороге для обучения различных возрастных групп детей, в том числе и для детей дошкольного возраста. Средства наглядности по правилам дорожного движения (ПДД) для дошкольных образовательных организаций (ДОО) разрабатываются и внедряются как в масштабе России, так и на региональном уровне. Примером может служить мультимедийный диск "Правила дорожного движения для детей", выпущенный в 2008 году фирмой "Новый диск". В том же 2008 году на средства ГИБДД для ДОО Алтайского края были изданы лазерные диски с наглядными пособиями по безопасности дорожного движения и опубликованы плакаты по ПДД. Не остаются в стороне от создания наглядных средств по ПДД и педагогические работники, в том числе и педагоги ДОО. Вооружившись цифровыми фотоаппаратами, они делают снимки местных дорог и перекрестков, сканируют рисунки из книг по ПДД, создают собственные версии наглядных пособий по ПДД для своих воспитанников и родителей. Чаще всего такие наглядные пособия создаются с применением Microsoft PowerPoint. Достаточно зайти на первый же сайт, где учителя и воспитатели делятся своими разработками, чтобы убедиться, что педагоги ДОО активно участвуют в разработке такого рода наглядных материалов по ПДД.

Разработку, издание и использование наглядных материалов по ПДД для ДОО и детей дошкольного возраста следует приветствовать, однако при этом открытым остается вопрос об эффективности применения такого рода наглядных пособий. Также необходимо найти ответ на вопрос о соответствии разрабатываемых наглядных пособий по ПДД закономерностям воспитания культуры транспортной безопасности детей конкретного возраста. В связи с этим нами было проведено исследование процесса применения средств наглядности при подготовке детей к обеспечению безопасности в транспортной сфере. В 2006-2008 гг. одним из авторов настоящей статьи были разработаны, опубликованы и внедрены в образовательные организации Алтайского края наглядные пособия (электронные наглядные пособия, сборники ситуативных задач, плакаты, электронные тесты) по безопасности дорожного движения для ДОО, начальных классов, 5-7 классов общеобразовательной школы. Такого рода наглядные пособия по безопасности дорожного движения были изданы в рамках краевой целевой программы "Повышение безопасности дорожного движения в Алтайском крае в 2006-2012 годах" для всех ДОО и общеобразовательных школ Алтайского края. При проведении исследования на этапе разработки наглядных пособий, на этапе

их внедрения в образовательных организациях Алтайского края были использованы следующие методы получения эмпирических данных: наблюдение за педагогическим процессом, опрос родителей, опрос педагогов, экспертная оценка, беседа с детьми, изучение передового опыта применения наглядных пособий по ПДД, изучение изданных в нашей стране наглядных пособий по ПДД, анализ изданных в других странах наглядных пособий по ПДД для детей разного возраста. Полученные в Алтайском крае эмпирические данные уточнялись, проверялись и анализировались авторами настоящей статьи на материале подготовки дошкольников к обеспечению безопасности на дороге в ДОО г. Великие Луки в 2016-2017 гг.

Методические условия являются разновидностью педагогических условий. В связи с этим коротко о том, что мы понимаем под педагогическим условием. С.И. Ожегов дал два определения понятия «условие»: как обстоятельство, от которого что-нибудь зависит; как обстановку, в которой происходит что-нибудь [17, с. 729]. В психолого-педагогическом словаре¹ дано определение понятия «условия учебной деятельности»: это совокупность обстоятельств, в которых она осуществляется, и обстоятельств жизнедеятельности ее субъекта. Те и другие являются факторами, способствующими или препятствующими ее успешности². В этом же словаре раскрыто понятие "фактор педагогический", под которым понимается любое педагогическое явление, ставшее движущей силой другого явления³.

С учетом сформулированных выше определений, под педагогическими условиями применения средств наглядности в воспитании культуры транспортной безопасности мы понимаем такие обстоятельства в педагогическом процессе, которые способствуют или препятствуют подготовке детей к безопасной жизнедеятельности в транспортной сфере. Иначе говоря, педагогические условия подразделяются нами на позитивные и негативные факторы воспитания и развития личности детей. Кроме того, педагогические условия, влияющие на эффективность применения наглядных пособий по ПДД, мы подразделяем на социально-педагогические, педагогические, воспитательные, дидактические и методические условия. Методические условия применения средств наглядности при подготовке детей к обеспечению безопасности в транспортной сфере реализуются в различных вариантах. Однако в основном эти условия воплощаются как обстоятельства, обусловленные особенностями формы и содержания фрагментов культуры транспортной безопасности, включенных в наглядное пособие. В педагогической практике реализуются позитивные (способствуют эффективности воспитания культуры транспортной безопасности) и негативные (препятствуют эффективности воспитания культуры транспортной безопасности детей) методические условия. Кроме того, методические условия применения средств наглядности мы подразделяем на две группы: 1) условия, обусловленные

¹ Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / под ред. П.И. Пидкасистого. - Ростов н/Дону: Феникс, 1998.- 544 с.

² Там же, с. 451-452

³ Там же, с. 464.

формой и содержанием наглядного пособия; 2) условия, обусловленные совместной деятельностью педагога и воспитанников в процессе применения наглядного пособия. На конкретных примерах поясним наш подход к этим разновидностям методических условий. В наглядном пособии по ПДД зачастую содержатся обстоятельства (фрагменты информации, элементы рисунков, их последовательность и т.д.), препятствующие эффективной подготовке детей к обеспечению безопасности на дороге. Это условия, отнесенные нами к первой выше названной группе (негативные методические условия). Однако для нейтрализации негативного влияния методических условий (первого вида) педагог совместно с другими участниками образовательного процесса (родителями и детьми) вводит в педагогический процесс те или иные дополнительные (не включенные в наглядное пособие) элементы культуры транспортной безопасности, формулирует дополнительные вопросы (не включенные в пособие), исключает негативные элементы наглядного пособия из педагогического процесса (например, при обсуждении с детьми электронного пособия пропускает слайды с ошибочной трактовкой ПДД и т.д.). Тем самым, создаются методические условия второго вида (обусловленные деятельностью субъектов педагогического процесса). Для сокращения объема настоящей публикации ограничимся изложением некоторых результатов исследования методических условий применения средств наглядности, обусловленных формой и содержанием наглядного пособия по ПДД. Другими словами, далее речь пойдет в основном о тех или иных особенностях самих наглядных материалов по ПДД для обучения и воспитания детей.

Мы пришли к выводу, что в качестве методических условий применения наглядных пособий по ПДД выступают отдельные элементы изображений дорожных ситуаций, соотношение различных элементов изображений, соотношение изображений дорожных ситуаций и текстов для их обсуждения, некоторые другие элементы наглядных пособий их характеристики (соотношение количества тех или иных элементов в пособии, чередование элементов, последовательность элементов и т.д.). Изложим выводы о некоторых методических условиях применения наглядных пособий по ПДД. При этом мы ограничимся лишь отдельными замечаниями о наличии или отсутствии признаков тех или иных методических условий в массовой педагогической практике и в опубликованных до настоящего времени наглядных пособиях по ПДД для ДОО. В ходе исследования выявлены разнообразные противоречия, недочеты и недостатки как опубликованных в различных фирмах и издательствах наглядных материалов по ПДД, так и недочеты в практике их применения педагогами. Ниже мы сформулировали отдельные выводы о наличии такого рода недостатков. Однако анализ таких ошибок и недочетов, тем более с указанием конкретных наглядных пособий по ПДД, не входит в задачи настоящей публикации.

Соотношение опасных и безопасных дорожно-транспортных ситуаций на изображениях, включенных в наглядное пособие, является одним из методических условий, влияющих на эффективность подготовки детей к безопасному поведению на дороге. Гипотетически существует два полярных варианта реализации данного условия: 1) все изображенные ситуации содержат опасность для участников дорожного движения (на пешехода мчится автомобиль, пассажиру

прищемило руку дверью в автобусе и т.д.); 2) все изображенные ситуации не содержат опасность для участников дорожного движения (дети и их родители изображены на тротуаре, огражденном от проезжей части надежным забором и т.д. и т.п.). Между отмеченными выше противоположными вариантами наличия или отсутствия в пособиях изображений опасных ситуаций существует множество промежуточных вариантов (например, количество опасных и безопасных сюжетов в конкретном пособии по ПДД может быть равным). В педагогической практике зачастую воспитатель начинает с обсуждения безопасных ситуаций на улице, затем постепенно увеличивает количество обсуждаемых с детьми опасных сюжетов (хотя бывает и наоборот, в самом начале той или иной темы педагог знакомит детей с самыми опасными, в том числе с шокирующими и пугающими ситуациями на дороге, затем переходит к относительно безопасным ситуациям). В ходе исследования мы пришли к выводу, что на первых этапах изучения с детьми наглядного пособия в целом (при обсуждении первых сюжетов, при изучении очередного вопроса или темы и т.д.) преобладание изображений, на которых участники дорожного движения находятся в безопасных условиях, способствует эффективности воспитания культуры транспортной безопасности детей дошкольного возраста. Возникает вопрос, почему данное условие влияет на эффективность подготовки дошкольников к безопасности на дороге? Ответить на этот вопрос помогают некоторые выводы, сформулированные в статье Н.С. Варенцовой [6]. Автор отмечает, что регуляторные способности функционируют на эмоциональном и произвольном уровнях, приходит к выводу, что если эмоциональный образ имеет положительную окраску, то он позволяет ребенку «войти» в нормативную ситуацию и начать выполнять предписанные ею правила. В противном случае, делает вывод Н.С. Варенцова, ребенок может отказаться от вхождения в нормативную ситуацию и будет к ней относиться отрицательно в целом. По мнению автора, задача заключается в том, чтобы для развития положительной регуляции у ребенка создавалось как можно больше положительных эмоциональных образов, это позволит ему адекватно реагировать на новую ситуацию, «входить» в нее и выполнять предписанные правила [6]. Как видим, выводы психологического исследования дают основания для интерпретации механизма влияния на педагогический процесс первого из сформулированных в статье методических условий. Такого рода психологический анализ в перспективе позволит выявить существенные особенности реализации тех или иных методических условий подготовки детей к безопасному поведению на дороге.

Соотношение неправильных (с нарушением ПДД, правил безопасности на дороге) и правильных (осуществляемых в соответствии с ПДД, правилами безопасности на дороге) действий участников дорожного движения на изображениях - важнейшее условие применения средств наглядности в обучении основам безопасности на дороге. Варианты реализации данного условия в наглядном пособии по ПДД следующие: 1) все изображенные ситуации содержат неправильные действия участников дорожного движения (пешеход идет на красный сигнал светофора, рискуя угодить под колеса мчащегося на него автомобиля; пассажир высунул голову из окна автобуса и т.д.); 2) все изображенные ситуации не содержат ошибочных действий участников дорожного

движения (дети и их родители идут на зеленый сигнал светофора, на автобусной остановке все ожидают транспорт на безопасном расстоянии от проезжей части и т.д.). В ходе исследования мы пришли к выводу, что преобладание в наглядном пособии изображений, на которых участники дорожного движения соблюдают ПДД, правила безопасности на дороге, способствует эффективности воспитания культуры транспортной безопасности детей дошкольного возраста. К сожалению, наличие такого рода взаимосвязи учитывают далеко не все разработчики наглядных пособий по ПДД для ДОО. Отдельные пособия преимущественно содержат рисунки, на которых все или некоторые участники дорожного движения действуют неправильно, опасно, рискуют собой и другими. Учитывая, что дети дошкольного возраста не могут прочитать комментарии к рисункам, призванные выработать отрицательное отношение к неправильному поведению на дороге, следует предположить о наличии негативного эффекта такого рода рисунков на детей. Наиболее вероятен ущерб, причиняемый детям в условиях самостоятельной работы ребенка за компьютером. Имея опыт пользования электронными ресурсами, но не имея опыта чтения текстов, дети дошкольного возраста знакомятся с многочисленными изображениями неправильных действий на дороге. Под влиянием таких изображений в некоторой степени склоняются к выводу о допустимости и приемлемости такого поведения в реальной жизни. Однако даже наличие словесных устных комментариев взрослых (при совместном знакомстве с наглядными материалами) не всегда могут нейтрализовать негативный эффект от красочных изображений ошибок на дороге.

Соотношение количества участников дорожного движения разного возраста на изображениях - важнейшее условие применения средств наглядности в обучении дошкольников основам безопасности на дороге. Основные варианты реализации данного условия в наглядном пособии по ПДД следующие: 1) все изображенные ситуации содержат только взрослых участников движения; 2) все изображенные ситуации содержат только участников движения дошкольного возраста (что определяется по внешним признакам: прическам, размерам героев, одежде, наличию или отсутствию школьного ранца на плечах и т.д.); 3) изображенные ситуации содержат как взрослых участников дорожного движения, так и детей дошкольного возраста; 4) изображенные ситуации содержат как взрослых участников дорожного движения, так и детей разного, в том числе дошкольного, возраста. В ходе исследования мы пришли к выводу, что наличие в наглядном пособии изображений, на которых в качестве участников дорожного движения изображены основные возрастные группы (дошкольники, младшие школьники, подростки, юноши, взрослые люди, пожилые люди), способствует эффективной подготовке детей к соблюдению правил безопасности на дороге. Также есть основания утверждать, что важным условием эффективного применения наглядного пособия по ПДД при подготовке дошкольников к безопасному поведению на дороге является преобладание среди героев сюжетов детей дошкольного возраста (по сравнению с героями других возрастных групп). При кажущейся очевидности последнего из сформулированных условий приходится лишь удивляться, что в некоторых наглядных пособиях по

ПДД для дошкольников и младших школьников, изданных в России, присутствуют лишь герои, примерный возраст которых на основании рисунков определить невозможно или затруднительно.

Характер взаимодействия участников дорожного движения разного возраста на изображениях - важнейшее условие применения средств наглядности в обучении основам безопасности на дороге. В рамках данного условия к наиболее существенным относится следующее обстоятельство: характер взаимодействия маленьких детей (героев сюжетов на рисунках, которые по внешним признакам относятся к дошкольникам) со взрослыми персонажами рисунков, которые оказывают или не оказывают детям поддержку и помощь в транспортной ситуации. Варианты реализации данного условия в наглядных пособиях по ПДД следующие: 1) изображенные дорожные ситуации содержат взрослых героев и детей дошкольного возраста, которые держатся за руки; 2) изображенные ситуации включают взрослых героев и детей дошкольного возраста, которые идут рядом, не держась за руки; 3) изображенные ситуации включают детей дошкольного возраста, которые действуют на улице самостоятельно, без помощи и участия взрослых; 4) в сюжете рисунка присутствуют только дети дошкольного возраста. Есть основания утверждать, что эффективности воспитания культуры транспортной безопасности дошкольников способствует включение в наглядные пособия по ПДД сюжетов названных трех видов: дети и взрослые держатся за руки, дети и взрослые идут рядом, дети действуют самостоятельно. Данный вывод требует значительных по объему разъяснений и дополнений, поэтому ограничимся комментарием по поводу имеющихся в педагогической практике вариантов реализации данного условия. Изображение дошкольника в безопасной ситуации (на игровой площадке, отделенной от проезжей части забором и т.д.) без взрослого рядом является основой сюжетов для позитивного развития готовности дошкольников к обеспечению безопасности. Однако в некоторых наглядных пособиях по ПДД дети явно дошкольного возраста смело разгуливают по проезжей части одни (буквально рядом с колесами грузовиков), без участия взрослых. Можно только предполагать, каким действиям детей на дорогах способствуют такого рода изображения в пособиях по ПДД.

Соотношение и взаимосвязь отдельных изображений разной формы (черно-белых и цветных рисунков, фотографий, схем и т.д.) в рамках наглядного пособия по ПДД, в рамках отдельной темы является важным условием воспитания культуры транспортной безопасности детей. Есть основания утверждать, что сочетание в наглядном пособии изображений разной формы способствует повышению эффективности подготовки дошкольников к обеспечению безопасности на дороге. Разнообразие формы предъявления информации способствует преодолению однообразия и монотонности процесса усвоения правил безопасности на дороге. Кроме того, чередование подробных рисунков, фотографий, схематических изображений способствует формированию обобщенных знаний, развитию умения за конкретными многочисленными деталями дорожной обстановки видеть ее наиболее существенные элементы (сигналы светофора, дорожные знаки, дорожную разметку, источники опасности, образцы правильного поведения на дороге и т.д.).

Соотношение изображений дорожных ситуаций с разным ракурсом является одним из наиболее значимых условий эффективного применения наглядных пособий по ПДД в работе с дошкольниками. Назовем основные ракурсы изображений дорожных ситуаций для детей: верхний, средний и нижний. При верхнем ракурсе ситуация фиксируется с высоты "птичьего полета" (фотографии для пособий делаются из окон второго этажи и выше, с мостов и других возвышенных объектов). При среднем ракурсе ситуация фиксируется на уровне глаз взрослого человека (именно такие фотографии преобладают в пособиях для детей, так как фотографируют взрослые люди). При нижнем ракурсе транспортная ситуация отображается на уровне глаз ребенка дошкольного возраста. Есть основания утверждать, что эффективной подготовке детей к обеспечению безопасности способствует сочетание в пособии изображений с использованием всех трех ракурсов.

Соотношение изображения опасных, неправильных действий участников транспортных ситуаций и изображения последствий неправильного поведения на дороге (нарушитель ПДД в "полете" над капотом автомобиля, нарушитель правил безопасности с синяком и т.д.). В имеющихся наглядных пособиях и в образовательной практике воплощаются разнообразные варианты отображения соотношения нарушений ПДД и их последствий. В одних пособиях на всех иллюстрациях многочисленные нарушители ПДД без видимых негативных последствий разгуливают по проезжей части среди мчащихся автомобилей. В иных наглядных пособиях нарушители ПДД сбиты с ног и лежат ничком на асфальте, получили травмы и закованы в гипсовые повязки и т.д. Следует учитывать возможный психотравмирующий эффект такого рода рисунков, на которых отображены тяжелые последствия: травмы, гибель людей и т.д. Тем не менее, есть основания утверждать, что если на иллюстрациях для дошкольников неправильное поведение героев сюжетов на дороге сопровождается явными признаками (доступными для понимания детьми дошкольного возраста) негативного влияния такого (ошибочного, опасного, излишне рискованного и т.д.) поведения на кого-то или на что-то, то такие иллюстрации способствуют повышению эффективности подготовки детей к безопасному поведению на дороге. Что мы имеем в виду под изображением отрицательных последствий неправильного поведения на дороге? Это не обязательно рисунок травмированного, погибшего человека или лужа крови на асфальте. Вариантов множество: прогнувшийся при ДТП фонарный столб (водитель избежал столкновения с выбежавшим на дорогу ребенком, но "налетел" на столб); из под колес автомобилей грязь летит на тех, кто ходит слишком близко к проезжей части; женщина испуганно схватилась за сердце при виде ребенка, перебегающего дорогу перед машиной и т.д. Одно из последствий нарушения ПДД - испуг и другие состояния участников дорожного движения. Однако такого рода соотношение ошибок на дороге и их последствий мы выделили в отдельное методическое условие.

Соотношение изображения ошибок участников дорожного движения и изображение их реакции на потенциальную или реальную опасность (испуг, ужас, ступор, оцепенение, дрожь в теле, паническое бегство в ситуации опасности и т.д.) является одним из условий влияния наглядных материалов по ПДД на детей. В педагогической практике в различных наглядных пособиях по ПДД

обнаруживается множество вариантов отображения реакции героев сюжетов на неправильное поведение и опасные ситуации на дороге: от изображения ужаса, который испытывает нарушитель ПДД, до изображения веселых и беззаботных нарушителей правил безопасности на дороге (или героев с совершенно невозмутимыми лицами и спокойными позами, неторопливой походкой и т.д.). Очевидно, что отображение на иллюстрациях связи между опасным поведением и отрицательными эмоциями нарушителей ПДД является правильным шагом в направлении к эффективному воспитанию культуры транспортной безопасности. Однако такие шаги не всегда удачно делаются авторами наглядных пособий по ПДД и педагогами при проведении занятий с детьми. В частности, для предупреждения психотравмирующего эффекта и достижения положительного влияния образной информации об эмоциональном состоянии людей в опасных транспортных ситуациях необходимо учитывать возрастные особенности детей дошкольного возраста.

Соотношение иллюстраций, которые содержат известные детям конкретные улицы, перекрестки, пешеходные переходы и т.д. (расположены в населенном пункте, где проживают дети, имеют отличительные особенности: виден уникальный памятник на обочине, на улице расположен вход в известный детям развлекательный парк и т.д.) и иллюстраций, которые содержат изображения новых для детей дорог и улиц, либо изображения известных детям дорог, но у которых нет черт уникальности и узнаваемости. Включение в наглядные пособия по ПДД местного, известного детям материала (изображение местных достопримечательностей) обычно способствует активизации познавательной деятельности детей. Включение в наглядное пособие по ПДД конкретных местных перекрестков, улиц, дорог, пешеходных переходов и т.д., которые характеризуются повышенной опасностью или сложностью принятия участниками дорожного движения правильных решений (наличие объектов, ограничивающих обзор для участников дорожного движения, обилие дорожных знаков и разметки, большое количество полос движения и т.д.), способствует формированию у детей готовности к осторожному, правильному поведению в данных конкретных местах их населенного пункта (применительно к детям дошкольного возраста - к действиям совместно с их родителями). Такого рода местный материал о конкретных сложных дорожных ситуациях обладает образовательным и воспитательным потенциалом по отношению к воспитанникам, независимо от того, были ли они в том или ином месте (улице, перекрестке, площади и т.д.), запомнили ли они это место, узнали ли они конкретный участок дороги при обсуждении с воспитателем материалов наглядного пособия. Однако есть основание утверждать, что сочетание в наглядном пособии по ПДД известных (и узнаваемых по конкретным признакам) и неизвестных детям фрагментов изображений конкретных дорог и улиц способствует повышению эффективности воспитания культуры транспортной безопасности.

Подводя итоги изложения результатов исследования проблемы методических условий применения средств наглядности в воспитании культуры транспортной безопасности детей дошкольного возраста, сформулируем основные выводы.

Под педагогическими условиями применения средств наглядности в воспитании культуры транспортной безопасности мы понимаем такие обстоятельства в педагогическом процессе, которые способствуют или препятствуют подготовке детей к безопасной жизнедеятельности в транспортной сфере.

Методические условия применения средств наглядности при подготовке детей к обеспечению безопасности в транспортной сфере в основном воплощаются как обстоятельства, обусловленные особенностями формы и содержания фрагментов культуры транспортной безопасности, включенных в наглядное пособие.

В педагогической практике реализуются позитивные (способствуют эффективности воспитания культуры транспортной безопасности) и негативные (препятствуют эффективности воспитания культуры транспортной безопасности детей) методические условия.

Методические условия применения средств наглядности подразделяются на две группы: 1) условия, обусловленные формой и содержанием наглядного пособия; 2) условия, обусловленные совместной деятельностью педагога и воспитанников в процессе применения наглядного пособия.

В качестве методических условий применения наглядных пособий по ПДД выступают отдельные элементы изображений дорожных ситуаций, соотношение различных элементов изображений, соотношение изображений дорожных ситуаций и текстов для их обсуждения, чередование и соотношение некоторых элементов изображения, чередование и соотношение в пособии изображений с разными характеристиками.

К методическим условиям применения средств наглядности в воспитании культуры транспортной безопасности детей дошкольного возраста относятся следующие факторы:

- соотношение опасных и безопасных дорожно-транспортных ситуаций на изображениях;
- соотношение неправильных (с нарушением ПДД, правил безопасности на дороге) и правильных действий участников дорожного движения на изображениях;
- соотношение на изображениях количества участников дорожного движения разного возраста;
- характер взаимодействия участников дорожного движения разного возраста на изображениях;
- соотношение и взаимосвязь в пособии отдельных изображений разной формы (черно-белых и цветных рисунков, фотографий, схем и т.д.);

- соотношение в пособии изображений дорожных ситуаций с разным ракурсом (верхним, средним, нижним);

- соотношение изображения опасных, неправильных действий участников транспортных ситуаций и изображения последствий неправильного поведения на дороге;

- соотношение изображения ошибок участников дорожного движения и изображения их реакции на потенциальную или реальную опасность.

В сформулированном выше перечне методических условий названы факторы, но не раскрыты конкретные свойства факторов, позитивно влияющие на воспитание культуры транспортной безопасности дошкольников. Эффективности воспитания культуры транспортной безопасности детей дошкольного возраста способствуют следующие особенности наглядных пособий по ПДД:

- преобладание изображений, на которых участники дорожного движения находятся в безопасных условиях;

- преобладание изображений, на которых участники дорожного движения соблюдают ПДД, правила безопасности на дороге;

- наличие изображений, на которых в качестве участников дорожного движения изображены люди разного возраста;

- преобладание среди героев транспортных сюжетов детей с признаками дошкольного возраста (по сравнению с героями других возрастных групп);

- включение сюжетов с различными вариантами взаимодействия детей и взрослых (дети и взрослые держатся за руки, дети и взрослые идут рядом, дети действуют самостоятельно);

- сочетание изображений разной формы (рисунков, фотографий и т.д.);

- сочетание изображений с использованием различных ракурсов (верхнего, среднего и нижнего):

- неправильное поведение героев сюжетов сопровождается признаками негативного влияния такого поведения на кого-то или что-то;

- отображение связи между опасным поведением и отрицательными эмоциями нарушителей ПДД;

- сочетание известных и неизвестных детям фрагментов изображений конкретных дорог и улиц.

В завершение отметим, что в статье изложены лишь отдельные результаты проведенного нами исследования. Некоторые выводы статьи носят предварительный характер и нуждаются в дальнейшей проверке и уточнении. Вместе с тем, сформулированные выводы о методических условиях применения наглядных пособий по ПДД свидетельствуют о наличии значительных резервов совершенствования средств наглядности по ПДД для ДОО. В связи с этим имеются предпосылки дальнейшего совершенствования педагогической практики в ДОО, повышения эффективности воспитания культуры транспортной безопасности детей дошкольного возраста.

Литература:

1. Ахмадиева, Р.Ш. Принципы и закономерности процесса обучения и воспитания участников дорожного движения / Р.Ш. Ахмадиева // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2010. – № 10. – С. 12-21.
2. Белобородов, А.Ф. Воспитание культуры транспортной безопасности как педагогическое явление / А.Ф. Белобородов // Вестник АлтГПА: Психолого-педагогические науки. – 2010. – № 5. – С. 66-70.
3. Белобородов, А.Ф. Культура транспортной безопасности в содержании образования / А.Ф. Белобородов, В.Н. Мошкин // Педагогическое образование на Алтае (Педагогический университетский вестник Алтая): электронный научный журнал. – 2009. – № 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.altspu.ru/info/journal/vestnik/1353-nomer-12009.html>.
4. Белобородов, А.Ф. Сущность, структура и функции культуры транспортной безопасности общества / А.Ф. Белобородов, В.Н. Мошкин // Педагогическое образование на Алтае (Педагогический университетский вестник Алтая): электронный научный журнал. – 2009. – № 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.altspu.ru/info/journal/vestnik/1353-nomer-12009.html>.
5. Борисова, М.М. Закрепление представлений о правилах дорожного движения в процессе подвижной игры у дошкольников / М.М. Борисова, М.А. Бараненко // Современное дошкольное образование. Теория и практика. - 2013. - № 6 (38). - С. 30-39.
6. Варенцова, Н.С. Развитие регуляторных способностей детей в проектной деятельности / Н.С. Варенцова // Современное дошкольное образование. Теория и практика. - 2011. - № 5. - С. 38-41.
7. Гордиенко, М.В. О необходимости программы воспитания у дошкольника безопасного типа поведения / М.В. Гордиенко // Современное дошкольное образование. Теория и практика. - 2011. - № 4. - С. 56-63.

8. Мошкин, В. Как стать грамотным пассажиром. Обучение обобщенным способам безопасного поведения на транспорте / В. Мошкин, О. Измайлова // Основы безопасности жизнедеятельности. – 2001. – № 5. – С. 18-24.
9. Мошкин, В.Н. Безопасность и правила дорожного движения. Комплект плакатов для начальных классов общеобразовательной школы. (20 плакатов) / В.Н. Мошкин, А.Ф. Белобородов, Е.А. Виноградова, Е.Н. Коломеец. - Барнаул, 2006.
10. Мошкин, В.Н. Безопасность и правила дорожного движения. Комплект плакатов для дошкольных образовательных учреждений / В.Н. Мошкин, А.Ф. Белобородов, Е.А. Виноградова, Е.Н. Коломеец. - Барнаул, 2008. (10 плакатов). 2008.
11. Мошкин, В.Н. Безопасность и правила дорожного движения: мультимедийное электронное пособие для начальных классов общеобразовательной школы. В программе Microsoft Office PowerPoint. [Электронный ресурс] / В.Н. Мошкин, О.П. Измайлова. - Барнаул, 2006.
12. Мошкин, В.Н. Комплекс электронных средств мониторинга эффективности применения наглядных материалов для обучения основам безопасности дорожного движения в Алтайском крае. Анкета для родителей. В программе Microsoft Office Excel. [Электронный ресурс] / В.Н. Мошкин, А.Ф. Белобородов, Е.А. Виноградова, Е.Н. Коломеец. - Барнаул, 2007.
13. Мошкин, В.Н. Комплекс электронных средств мониторинга эффективности применения наглядных материалов для обучения основам безопасности дорожного движения в Алтайском крае. Анкета для учителей. В программе Microsoft Office Excel. [Электронный ресурс] / В.Н. Мошкин, А.Ф. Белобородов, Е.А. Виноградова, Е.Н. Коломеец. - Барнаул, 2007.
14. Мошкин, В.Н. Мультимедийное учебно-методическое пособие по безопасности дорожного движения для дошкольных образовательных учреждений «Безопасность дорожного движения» [Электронный ресурс]. В исполняемом файле программы SunRav BookEditor / В.Н. Мошкин, А.Ф. Белобородов, Е.А. Виноградова, Е.Н. Коломеец. - Барнаул, 2008.
15. Мошкин, В.Н. Обсуждаем с учителями вопросы безопасности школьников на дороге / В.Н. Мошкин // Народное образование. – 2004. – № 7. – С. 140-144.
16. Мошкин, В.Н. Электронный сборник ситуативных задач для дошкольных образовательных учреждений «Безопасность дорожного движения» [Электронный ресурс]. В исполняемом файле программы SunRav BookEditor / В.Н. Мошкин, А.Ф. Белобородов, Е.А. Виноградова, Е.Н. Коломеец. - Барнаул, 2008.
17. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. - М.: Русский язык, 1990. - 796 с.
18. Сорокина, Н.А. Формы организации совместной детской деятельности при обучении безопасности в быту и окружающем мире / Н.А. Сорокина // Современное дошкольное образование. Теория и практика. - 2014. - № 7. - С. 60-63.
19. Якупов, А.М. Формирование транспортной культуры школьников как педагогическая система / А.М. Якупов. – Магнитогорск: МаГУ, 2008. – 243 с.
20. Ampofo-Boateng, K. Children's perception of safety and danger on the road / K. Ampofo-Boateng, J.A. Thomson // British Journal of Psychology. - 1991. - vol. 82. - P. 487-505.

21. Ben-Bassat, T. The effect of a road safety educational program for kindergarten children on their parents' behavior and knowledge / T. Ben-Bassat, S. Avnieli // *Accident Analysis & Prevention*. - Volume 95 . - Part A. - October 2016. - P. 78–85.
22. Thomson, J. Influence of virtual reality training on the roadside crossing judgments of child pedestrians / J. Thomson, A. Tolmie, H. Foot // *Journal of Experimental Psychology*. - 2005. - № 11 (3). - P. 175–186.
23. Whitebread, D. The contribution of visual search strategies to the development of pedestrian skills by 4-11 year-old children / D. Whitebread, K. Neilson // *British Journal of Educational Psychology*. - Volume 70.- Issue 4, December 2000. P. 539–557.
24. Young, D.S. Training children in road crossing skills using a roadside simulation / D.S. Young, D.N. Lee // *Accident Analysis & Prevention*. -Volume. 19. - Issue 5. - October 1987. - P. 327–341.
25. Zeedyk, M. Children and road safety: Increasing knowledge does not improve behaviour / M. Zeedyk, L. Wallace, B. Carcary // *British Journal of Educational Psychology*. - 2001. - № 71. - P. 573–594.
26. Zeedyk, S.M. Stop, look, listen, and think?: What young children really do when crossing the road / S.M. Zeedyk, L. Wallace, L. Spry // *Accident Analysis & Prevention*. - Volume 34. - Issue 1. - January 2002. - P. 43–50.

Модели парадигмы образования в социокультурном пространстве современного российского общества.

*Новикова Галина Павловна
ведущий научный сотрудник
Центра исследований инновационной
деятельности в образовании ФГБНУ
«Институт стратегии развития
образования Российской академии
образования», доктор педагогических
наук, доктор психологических наук,
профессор, академик МАНПО, РАЕН, г.
Москва, РФ*

В настоящее время в обществе происходит изменение статуса образования. Образование перестает рассматриваться как ведомственная отрасль, обслуживающая интересы других ведомств и социальных практик. Из ведомственной отрасли образование превращается в сферу самостоятельной общественной практики – в сферу развития личности, региона, страны в целом. Из способа социализации отдельных индивидов образование преобразуется в механизм развития культуры, общества и человека. Развивающая функция образования становится определяющей: оно превращается в «генетическую матрицу» воспроизводства общества, выступает пространством личностного развития каждого человека. В таком контексте должно быть принципиально переосмыслено само понятие «образование»; оно должно пониматься и осваиваться как особая философско-антропологическая категория, фиксирующая фундаментальные основы бытия человека и форму становления человеческого в человеке. Мировоззренческое значение антропологических идей в образовании состоит в понимании человека как творческого, самосозидающего существа, в признании человеческой личности как самоценности, в рассмотрении образования как атрибута человеческого бытия, а не как служебной функции социально-производственных систем. Ключевая идея антропологии современного образования заключается в том, что оно не может ограничиться только трансляцией подрастающим поколениям совокупности знаний (пусть и новейших), формирования у них наисовременнейших компетенций. Социально-политическая и мировоззренческая катастрофа, постигшая нашу страну в конце XX столетия, обернулась антропологической катастрофой, диссоциацией собственно человеческого в человеке – от полной потери смысла жизни у одних до полной потери нравственного облика человеческого у других. По сути, именно образование сегодня может стать беспрецедентной практикой созидания человека в целостности его человеческих проявлений, в его свободе и достоинстве. Речь идет о постановке громадной, исторической задачи для образования: оно должно стать универсальной формой становления и развития базовых, родовых способностей человека, позволяющих ему быть и отстаивать собственную человечность, быть не только материалом и ресурсом социального производства, но стать подлинным субъектом культуры и исторического действия.

Современная парадигма образования включает в себя несколько моделей: первая модель – образование как формирование научной картины мира; вторая – образование как профессионализация; третья – образование как формирование культуры мыслительной деятельности; четвертая – образование как подготовка к жизни; пятая – концепция непрерывного образования [2]. **Первая модель.** Роль науки в жизни общества, начиная с XVII века, неуклонно возрастает, особенно ярко это проявилось в XX столетии. Научное знание как всеобщее, универсальное, адекватно отражающее предметы и явления природы, общества и самого человека закономерно выступает целью образования. А формирование научной картины мира предстает как идеал образованности и культуры учащегося. Специфика данной модели состоит в появлении и развитии частно - научных картин мира («работающих» в конкретных дисциплинарных областях), порой резкой сменой парадигмальных научных установок и отставанием школы от быстро развивающегося научного знания. **Вторая модель.** Образование как профессионализация отражает насущную потребность экономики в квалифицированных, практически подготовленных кадров. Однако такой подход порождает ряд проблем. - во-первых, наше образование, ориентированное на труд, носит профессиональный характер, что сужает мировоззренческие горизонты личности. По мнению Д. Дьюи, «цель обучения состоит в том, чтобы приобретать как можно больше информации, причем наиболее полезной для ориентации в рыночной ситуации ... Не интерес к изучаемому предмету, не заинтересованность в познании, как таковом, а повышение размера меновой стоимости, обеспеченное знанием, - главное побуждение к получению образования» [3, с. 115]; - во-вторых, сущностью профессионального образования выступает специализация, совершенно игнорирующая общую культуру. По этому поводу Х. Ортега-и-Гассет пишет: «Специалист хорошо "знает" свой мизерный клочок мироздания и полностью несведущ в остальном», и «даже кичится своей неосведомленностью во всем, что за пределами той узкой полоски, которую он возделывает, а тягу к совокупному знанию именуется дилетантизмом» [4, с. 107-108]; - в-третьих, как следствие вышесказанного, неправомерно отождествляются понятия «квалифицированный специалист» и «образованный человек». Подмена понятий приводит к превращению духовных начал в придаток телесного. К.Ясперс утверждает: «Дух уже не верит самому себе как своему собственному истоку; он превращает себя в средство... Искусство становится игрой и удовольствием (вместо того, чтобы быть шифром трансценденции), наука – заботой о технической пригодности (вместо того, чтобы служить удовлетворению изначального стремления к знанию), философия - школьным обучением или исторической видимостью мудрости (вместо бытия человека в сознании и опасности, вызванных радикальным мышлением)» [5, с. 320]. В связи с этим, мы выступаем свидетелями противоречия, когда при объективном процессе все более дифференцированного профессионального образования и соответственно ориентации на узкую специализацию требуется личность с особым целостным стилем мышления. Данная необходимость обусловлена целесообразностью осознания качественно иных новых связей между человеком, природой и обществом. Нужен не только профессионал, обладающий знаниями, но и гражданин, социально ответственная личность. **Третья модель** призвана способствовать формированию самостоятельного мышления субъектов многообразных

видов деятельности, становлению развитой способности личности к абстрактному отражению мира в своем сознании. Цель данной модели – смещение аксиологического вектора от ценности знаний, умений и навыков к ценности методологического поиска, добывания, обработки информации, получения знаний и их применения как средства познавательной и практической деятельности.

Четвертая модель выражает в некотором смысле антисциентистскую направленность образования, не оправдавшего надежд в жизнеустройстве молодежи, ориентированной школой на науку. Помимо сугубо рационального типа мышления и соответствующих ему умонастроений в окружающей действительности множество явлений иррационального характера, не поддающиеся строгой логике научного дискурса. Отсюда образование видится как инструмент удовлетворения потребности общества в воспроизводстве подготовленных к динамично меняющейся жизни поколений молодежи. Считаем нужным заострить внимание на возникающем здесь противоречии между обучением и воспитанием: между необходимостью прагматического подхода к учащемуся – давать ему только те знания, умения и навыки, которые непосредственно могут быть применимы в жизни (абстрагируясь от теоретизирования) - и формированием самодостаточной, полноценной, духовно богатой личности. На мой взгляд, совершенно прав профессор И.М.Ильинский, утверждая, «что главное для человека, которому жить в условиях сумасшедших перемен и скоростей XXI в., — это не только ремесло, специальность, которые позволяют ему кормиться самому и кормить свою семью, но также овладение тем кругом достоверных традиционных и новых знаний, без которых он не сумеет объяснить себе и понять, что же происходит на его глазах в окружающем мире, а значит, не сможет почувствовать себя свободным человеком, отдающим себе отчет в том, зачем живет, как надо жить, каким надо быть, чтобы действовать сознательно и сознавать свое человеческое достоинство» [6, с. 8].

Пятая модель постулирует сущность перехода от принципа «образование на всю жизнь» к принципу «образование через всю жизнь». Особенностью современного этапа общественного развития является то, что рыночная система хозяйствования в условиях растущей информатизации меняет структуру производства, что заставляет человека уметь быстро адаптироваться к конъюнктурным переменам рынка. В этой связи образование призвано решать задачи профессиональной переподготовки, перепрофилирования, углубления квалификации и т.д. В русле пятой модели уместно обозначить парадигму массового непрерывного личностно ориентированного образования, имеющей следующие особенности: - образование, не ограниченное сроками обучения и стенами учебных заведений, приобретает черты жизнедеятельности, т.е. процесса развития личности в течение всей социально активной жизни, а жизнь – черты непрерывного образовательного процесса; - образование перестает быть в основном внешне организованным процессом (воспроизводством существующих общественных институтов, процессом подготовки специалистов) и становится в значительной степени личным делом обучающегося (образованием личности); - непрерывное образование предполагает смену ведущей фигуры (субъекта) образовательного процесса и радикальное изменение роли преподавателя (учителя), основными функциями деятельности которого становятся организация учебного процесса путем создания условий совместной деятельности учащихся, консультирование, содействие вместо поучения и прямого

управления поведением; - задачей традиционной формы образования была и остается задача обеспечения уровня грамотности населения, воспроизводства национальной культуры, а задачей информирующего образования является обеспечение функциональной грамотности населения в условиях высокой социальной динамики и непрерывных изменений в социальных и профессиональных структурах [7, с. 100-101]. В качестве разновидности непрерывного личностно ориентированного образования Г.Л.Ильин предлагает парадигму проективного образования, сущность которой состоит в определении самим человеком индивидуального проекта, который, являясь антропоцентрированным, ассоциируется с личной истиной. К характерным чертам данной парадигмы относятся: - активно-субъектный характер обучения, при котором происходит смена социальной роли с объекта обучения на субъекта собственной познавательной деятельности в проектном плане; - инициирование образовательного процесса самим обучающимся, исходя из собственной мотивации и смысложизненной позиции; - персонифицированный подход к видению, преобразованию окружающего мира и своего места в этом мире. В конце XX века отечественные философы предложили экзистенциально-самоопределенческую образовательную парадигму. Она должна заменить сциентистскошколярскую образовательную парадигму-практику, которая, базируясь на механистическо-детерминистской научной картине мира, основывалась на: предметном принципе организации знания и содержания образования; базовом процессе информирования (сообщения ученикам некоторой суммы знаний по типу содержания и в готовом виде); методе объяснительно-иллюстративного вербального обучения; классно-урочной или лекционно-семинарской форме организации образовательного процесса; вербальных или тестовых формах контроля качества обучения. Весьма привлекательной с точки зрения ряда российских ученых [8] видится экзистенциально-самоопределенческая образовательная парадигма эпохи постмодерна, в основе которой заложены следующие положения: – проблемно-целевой и надпредметный (что не сводится к междисциплинарному) принцип организации знания и содержания образования (близко, но не тождественно: в русской религиозной философии – «живое знание»; в советской методологии – деятельностный тип содержания образования; в работах экспертов Совета Европы – компетентностный подход); экзистенциально-проектно-деятельностная (или ноосферная) картина мира; поиск синтеза истины, блага, красоты, идеала (единство познания и проектирования на духовно-нравственных основах); – базовый процесс самоопределения в индивидуальной и общественной жизни с порождением и разработкой опыта проектирования (и отчасти проживания) форм будущей жизнедеятельности и социальности (в направлении программирования устойчивого и благотворного развития системы «природа – общество – человек»); – метод обучения – инициирование и метауправление коллективной проектной мыследеятельностью обучающихся на основе помощи им в ценностном самоопределении в проблемной ситуации; – командно-проектная форма организации учебного процесса (данная форма работы и педагогов, и учеников может послужить механизмом связывания поколений и трансляции опыта в условиях хаотизации социума и разрушения традиционных механизмов культурного наследования в постмодернистской цивилизации); – формы контроля качества обучения – формально-операциональный контроль за

полнотой процедур экзистенциального самоопределения и проектно-программной мыследеятельности, экспертиза степени аргументации проектных решений учащихся, анализ их достижений (метод портфолио) и т.п. [9]. В аспекте реализации в современной российской школе компетентностного подхода необходимо учитывать точку зрения Ю.Г.Волкова, предлагающего перейти от «информационной парадигмы» обучения (добывание знаний в соответствии с новыми научными достижениями) к «парадигме методологизма» (овладение преподавателями новыми информационными технологиями организации и способами реализации проектов интеллектуальной деятельности студентов) [10].

К основным принципам новой «парадигмы методологизма» ученый относит: фундаментализм, когнитивная целостность, методологизм и гуманитаризация. Фундаментализм ориентирует учащегося на овладение современными теоретическими достижениями, что требует перевода сложных научных положений в русло учебно-познавательного дискурса. Принцип когнитивной целостности реализуется посредством включения новых теорий, концепций в образовательные программы, а также взаимодополнением естественнонаучной и социально-гуманитарной составляющих как компонентов целостного знания. Принцип методологизма ориентирует участников образовательного процесса на переход от расширения знаний к объяснению и пониманию накопленного материала, от накопления знаний к умению их использовать в познавательной деятельности. Этот принцип диктуется эпохой информационной революции, где главная задача обучаемого – «научиться учиться» для того, чтобы успешно работать с огромным массивом информации. Гуманитаризация образования означает тесное творческое взаимодействие преподавателя и учащегося, содействие личностному раскрытию последнего, развитие высших духовно-нравственных и эстетических качеств, а также гуманитарного мышления. Обозначенные парадигмальные подходы далеки от исчерпывающих поисков и ответов на вызовы времени. Выстраивание стратегии образовательной деятельности по принципу дополнительности, с учетом макросоциальной ситуации и конкретных обстоятельств, в которых находится образовательная организация, видится приемлемым путём для решения динамично развивающихся событий в отечественном образовательном пространстве. Однако, чтобы все это оказалось возможным, необходимо совершить не просто косметический «европейский ремонт» нашего образования в его хаотических изменениях, или – фрагментарных «перестройках», а буквально – осуществить тотальное преобразование всего его существа; преобразование его онтологических и мировоззренческих оснований, его целевых устремлений, принципиальной смены сложившегося на сей день научно-технологического уклада, уже не адекватного существующим историческим вызовам России, Русскому Миру в целом. Сегодня отечественное образование находится в точке бифуркации: либо восстановление его статуса как стратегически важной для государства сферы блага и служения, либо превращение его в инструмент цивилизационного реформирования страны и народа в общество производства, потребления и коммерциализации услуг. Именно в этой точке бифуркации образование оказывается одной из фундаментальных составляющих системы национальной безопасности России. Материалы Проекта призваны раскрыть и акцентировать этот –

главный посыл власть предержащим для определения и принятия на высоком государственном уровне стратегии преобразования и дальнейшего развития отечественного образования в XXI веке.

Литература:

1. Денисенко П.А. Парадигмы образования в социокультурном пространстве современного российского общества и армии. - М.: ВУ, 2009.
2. Кусжанова А.Ж. Исторические типы образования //Credo. Теоретический философский журнал. - 1999. - № 6 (18).
3. Дьюи Д. Демократия и образование. - М., 2000.
4. 4. Х. Ортега-и-Гассет. Восстание масс // Избранные труды. - М., 2000
5. 5. К. Ясперс. Духовная ситуация времени // Смысл и назначение истории. - М., 1994.
6. Ильинский И.М. Образование в целях оглупления / Образование и образованный человек. – 2010.- № 1.
7. Ильин Г.Л. Философия образования (идея непрерывности).- М.: Вузовская книга, 2002.
8. Пинский Ан.А. К новой парадигме в образовании.- М., 1996;
9. Розин В.М. Выступление на круглом столе «Образование в конце XX века» //Вопросы философии. - 1992. - № 9. С. 3-21;
10. Савицкий И. О философии глобального образования //Философия образования для XXI века. - М., 1992.- С. 9-18;
11. Тхагапсоев Х.Г. О новой парадигме образования //Педагогика.- 1999.- № 1. -С. 103-110.
12. Краснов Ю.Э. Смена образовательной парадигмы – задача нашего времени //Кіраванне у адукацыі. - 2006. - № 9. - С. 7-15
13. Волков Ю.Г. О новой парадигме образования.
<http://ippk.edu.mhost.ru/content/blogcategory/44/62>.

Несогласованность в уходе за ребёнком как процесс воспитательного воздействия родителей.

Assoc. prof. PaedDr. Dušan Kostrub, PhD.

Comenius University in Bratislava

Faculty of Education

Institute of Educational Sciences and Studies

Department of Pre-primary and Primary Education

Račianska 59, 813 34 Bratislava

Slovak Republic

Email: kostrub@fedu.uniba.sk

PhDr. Roman Kvapil, PhD.

University of Economics

Faculty of Applied Languages

Department of Romance and Slavic Languages

Dolnozemska cesta 1, 852 35 Bratislava

Slovak Republic

Email: roman.kvapil@euba.sk

Настоящая ученая статья является составной частью проекта KEGA – H⁰ 070UK-4/2016.

В настоящее время заниматься вопросом воспитания детей родителями в семье означает исследовательским путем интерпретировать те явления, которые указывают не только на прямые отношения родитель – воспитание – ребенок – условия – последствия (выводы), но и интерпретировать также концептуальные схемы, которыми родитель концептуализирует свои действия (деяния, поступки) во взаимодействии с ребенком.

Исходя из имеющихся масштабнейших и долговременнейших исследований представляют родителя как экспериментирующего дилетанта.

Разумеется, речь не идет о каком-либо важном или необычном обнаружении (выводах), важным и необычным, конечно, можно считать практический профиль этого дилетантского экспериментирования со ссылкой на наблюдаемые последствия.

Экспериментирование, как работа с определенными переменными, предполагает в первую очередь наличие определенной концепции (теоретической основы) и апробированной методологии (и методики – «знать, как это сделать»).

Конечно, рассуждая в данном исследовании о родителях, я понимаю, что экспериментирующий непрофессионал является непрофессионалом (принимая во внимание

отсутствие образовательной концепции с методологией и методикой может быть обосновано обозначен концептом дилетанта), потому что я исследовательски не идентифицировал никаких четких, конкретных, корректных, педагогически обоснованных и воспитательных концепций, которыми бы обладали субъекты нашего исследования.

Их просто нет.

Мне также известно, что в современной педагогической литературе, отсутствуют целевые публикации, ориентированные на родителей в смысле объяснения воспитательных принципов (основанных на педагогической науке) и предлагающих родителям базовые, обусловленные культурой, принципы воспитания.

Я считаю, что родитель (законный представитель), хотя и воспитывает своего ребенка, но воспитывает его, в конечном счете, для общества взрослых, а не (только) для своих потребностей (или собственного удовольствия).

Ребенок готовится к общественной, социальной и профессиональной взрослой жизни и родитель был бы должен это полностью и ответственно понимать.

В тоже время я осознаю иной результат исследования, которым являются бегство родителя из воспитательной реальности в виртуальную реальность, в которой он пытается найти ответы на некоторые неотложные (по собственному усмотрению, в соответствии с собственными запросами и обстоятельствами) вопросы.

Оба факта, которыми являются отсутствие серьезной учебной литературы и поиск ответа в виртуальном мире влияют на воспитательную позицию родителя и ослабляют эту позицию.

Субъекты исследования имеют потребность быть информированными субъектами, однако вопрос качества полученной информации или увлеченность собственным критическим отношением к информации не представляет для них важный шаг; иными словами, сознательно они ими не занимаются, поэтому информацию воспринимают в качестве определяющего факта.

Не является целью настоящего научного исследования анализировать качество полученной родителями информации, относящейся к концепции воспитания детей в семье (хотя этого анализа не избегаю), а целью является представить те результаты исследования, которые я считаю наиболее важными именно в контексте концептуальных схем родителей и во взаимосвязи с воспитанием

Исходя из результатов представленного здесь исследования определяется фундаментальный концепт, которым является идентифицированная противоречивость в воспитании детей как привычное поведение родителя при их воспитании.

С точки зрения исследователя (долгие годы научно и практически на протяжении многих лет, активного в педагогических науках) позволю себе назвать поведение родителей (субъектов исследования) противоречивым (непоследовательным, бессистемным и сбивающим с толку) и вносящим нестабильность; вместе с тем, беспорядочное, якобы неосознанное, имеющие признаки несоответствия, неприятия, непринятия во внимание принципов воспитания и продуцирующее неуместное поведения детей как результат родительской непоследовательности.

Опытным путем наблюдаемое поведение родителя во взаимодействии с ребенком (имеющее механический, утилитарный характер) сводится к выполнению выбранной парциальной активности, что самим родителем воспринимается как истинная сущность воспитания.

Речь идет о базировании на несущественных процессах, которые имеют лишь незначительную связь с основами воспитания.

Неосведомленность в приоритетах воспитания и принципиальность в несущественных вопросах, в том числе не различение родительских обязанностей и воспитательных потребностей становится императивом поведения родителя во взаимодействии с ребенком.

Поведение является ограниченным в смысле своего рода чек-листом (контрольным списком) и (списком наименований для комплектвания) выполняемых обязанностей и о ничто воспитательное сверх его рамок не осуществляется (в качестве образца поведения, исходящего от субъектов исследования).

Методология, методика и организация исследования

Исследовательская проблема

В описании исследовательской проблемы доминирует концепт синдрома времени, который был идентифицирован в предыдущей научно-исследовательской деятельности, и который инициировал изменение контура аналитических рассуждений; выдвинул вопрос о своей значимости во всех высказываниях субъектов исследования - родителей. Как его понимают родители во взаимосвязи с воспитательной ответственностью и почему он представляет для них центральный концепт, который они неустанно повторяют в качестве опорного мотива?

В аналитическо-интерпретационных схемах этого исследования они соединяются с подмножеством других концептов, которые с одной стороны с ним связаны, а с другой стороны

ему противоречат. В этом научном исследовании анализируется другая сторона с намерением искать причины противоречия этих концептов.

Качественная методология

Главной целью качественного исследования, является понять и интерпретировать социальную реальность, чтобы преобразовать социальную реальность с точки зрения субъектов исследования вместе с интерполированием индивидуального и социального познания.

Качественное исследование означает консистентное/последовательное, абсолютное приближение себя к субъективной и intersубъективной реальностям в качестве легитимного объекта научного познания. Это означает изучение повседневной жизни, которая представляет базовый сценарий авто/социоконструирования, установления и раскрытия разнообразных жизненных (в том числе профессиональных) планов которые конфигурируют и интегрируют специфические аспекты человеческого мира. Эти аспекты приобретают уникальный, многоуровневый и динамичный характер гуманных (не субгуманных) реальностей.

Качественная методология является носителем холистической глобальной перспективы изучаемого феномена без редукции субъектов на переменные (и на статистов). Она не занимается за/наполнением квот, но при изучении феномена осознанием элементов, которые его окружают и совместно образуют. Она делает возможным детальное понимание перспектив субъектов исследования. Лица (субъекты), и контексты или группы не являются редуцированными на переменные, но они рассматриваются как единое целое. Каждый контекст уникален, как субъект или группа лиц. Благодаря адекватной стратегии она ищет возможность как получить и анализировать данные субъективного исследования – проведением интенсивных исследований в небольшом масштабе. Она не заинтересована в исследовании репрезентативных образцов масс при изучении универсума но она заинтересована в глубоком анализе меньшего количества субъектов. Не обобщает, наоборот, указывает на специфики, исключения, отличия в изучаемых человеческих реалиях. Не ищет ожидаемое, но находит (побыне) неизвестное, не описанное. Не выдергивает из контекста, но вводит в контекст, в естественное, понятное поведение субъектов.

Использованием качественной методологии, исследователи стремятся понять человеческое поведение а в целях этого поведения не указывать на уже известные, сформированные связи причина-следствие между феноменами.

Качественная методология обозначается как индуктивная и партисипативная, потому что дизайн (проявляющийся дизайн) и выводы возникают из деятельности, осуществляемой в коллаборации исследователя и субъекта в тесной связи с исследуемым объектом. Она соответствует

флексибельному дизайну исследования причем в исследование могут органически включаться выводы, о которых в начальных рассуждениях пред самым исследованием не указывалось, но которые помогают наилучшим образом понять изучаемый феномен. Она не оперирует теориями и гипотезами на уровне их подтверждения, но речь идет о генерировании теорий, определении проблем, исследовательских вопросов, которые открывают будущие контуры иных, дальнейших исследований.

Исследовательская проблема, исследовательские вопросы и цели исследования разработаны таким образом, что обеспечивают реальную индукцию в рамках ментальной творческой деятельности, включая участие. Качественная методология и ее исследование ориентированы на углубленное исследование – понимание сложной социальной реальности, с помощью которого исследователь получает данные через аккумуляцию многочисленных текстов, полученных различными методами и техниками сбора данных. Речь не идет о декларировании фактов, но об описании происхождения и характера исследуемой действительности принимая во внимание ее актеров, о ее включении в контекст событий и совместного формирования.

Качественное исследование

Цели: идентифицировать воспитательные наклонности и отклонения родителя по отношению к ребенку в контексте взаимодействия.

Идентифицировать воспитательную роль ситуации выведением воспитательных принципов. В выведенных воспитательных принципах идентифицировать наличие активного воспитательного вклада родителя для совладания с ситуацией. Анализировать ситуацию с последствиями для текущего (следующего) образования.

Непартисипативное и партисипативное наблюдение в естественной среде (детские площадки, материнские центры, парки, детские уголки, магазины игрушек, приемные педиатров, кондитерские, рестораны, торговые центры/универмаги, транспортные средства, улицы и ин.). Явное наблюдения для исследовательских целей, которое стало возможным с 2012 года, в настоящее время набирает интенсивный характер.

- Индивидуальные и групповые интервью (фокус-группы) с субъектами, которые не только пообещали свое участие, но и активно участвовали в среде двух детских центров и / или во внешней среде, где их наблюдали (касается индивидуального интервью).
- Неофициальные беседы (в зависимости от ситуации и готовности субъекта исследования реагировать на инициирование беседы) после наблюдения.

Применением исследовательских инструментов и методов, было получено множество исследовательского материала, который был редуцирован к диапазону, который его касается. Редукция была выполнена, чтобы получить интерактивный текст в виде полного комплекта. Идентифицированный ключевой опыт закрепленный в тексте позволил разделить текст на совокупности. Серийная экспозиция (образец) служила для интерпретации смысла текста для субъектов, выбралась основание постигающее поведение и рассуждение субъектов исследования. Речь шла больше о социальной, чем о чисто лингвистической стороне (в понимании когнитивной психологии). Уделяется особое внимание конструированию версий событий в докладах, исследованиях и презентациях. Анализируются интерпретированные репертуары, которые используются в этих конструкциях.

Процессы анализирования а дискурса фокусируется не только на повседневных разговорах, но и на иных категориях данных, таких как интервью, информационных, коммуникационных сообщениях и т.п. (У. Flick, 2012, стр. 217).

Когда исследователь собирает и анализирует данные, он становится способным реагировать на проблемы (и исследовательские вопросы), которые были сформулированы. Интерпретация данных требует систематической и критической рефлексии всего процесса исследования, чтобы сопоставить его с одной стороны, с теорией, а с другой стороны с практическими результатами. Речь идет о проверке соответствия между объектом исследования и мышлением исследователя (в смысле о реальном и ригористическом процессе понимания). Интерпретация исследований включает в себя сопоставление возникающих гипотез, с намерением придать (наоборот не придать) им значение достоверности и имплементировать их в теоретические рамки, которые поддержат изменение практики. Это также означает экстрагировать результаты и соотнести их с концептуальной схемой или объединить их с примерами хорошей практики, которая является признанной. Другими словами, время интерпретации исследования является наиболее творческим временем, которое дает возможность реагировать на конкретные проблемы и сопоставлять их с общей теорией. Также речь идет о применении стратегий, благодаря которым исследователь может найти решение. И, наконец, необходимо проверить факт, являются ли ответы, которые благодаря анализу, интерпретации получили (или не получили) функциональны на практике, включая верификацию результатов исследований в практику.

С моей точки зрения как качественного исследователя, было важно идентифицировать примеры хорошей практики в наблюдаемом поведении родителей, несмотря на то, что найти такой пример в сплетении наблюдаемых родителей было не просто.

Примером хорошей воспитательной практики был пример, изображавший родителя, который выбрал воспитательную стратегию соответствующую социальному опыту собственного

ребенка, принял во внимание потенциально развивающиеся возможности ребенка в рамках воспитательной деятельности потребовал такое поведение ребенка, которое будет привязано к его действиям, и наоборот. С точки зрения профессионала было интересно в наблюдаемом поведении отметить то, что родитель с ребенком не вел инфантильное общение, а задавал вопросы, слушал вопросы, задаваемые ребенком, был открыт для предложений и рассмотрев рациональность и безопасность предложения, вынес положительное заключение, возможно предложение изменил. Внимание ребенка не обременял стимулами, характерными для реакции взрослой популяции, но и не снижал их степень лишь только потому, что ребенок был в возрасте 2-6 лет. /2,5. Коммуникация велась в соответствии с одним определенным смыслом и это общение мне было приятно слушать, поскольку оба субъекта были захвачены беседой на конкретно и «осязуемо», и которая была в пределах доступности для ребенка. Разговор, но и ситуация до и после того, проходили в приятной, комфортной атмосфере. На мой вопрос, и что же я имел возможность наблюдать, я получил ответ: «Ну, это такие мужские разговоры».

Элаборация исследовательского материала

Большое количество исследовательского материала было элаборировано МКК (методом константного компарирования наблюдалась насыщенность идентифицированных категорий) с точки зрения:

1. Сравнения событий используемых для некоторых категорий.
2. Интегрирования категорий и их качеств.
3. Разграничение теории.
4. 4. Концептирование теории (G.B. Glaser & A. L. Strauss. In: A. J. Holstein & F. J. Gubrium, 2008) – речь не идет о теории заговора (характерной для количественных исследований), но о теории, которая является результатом проверки важных идентифицированных, элаборированных концептов, являются ли они частями повседневной жизни людей или нет.

Методологические принципы триангуляции: имеется в виду определение того, что выявлено в соответствующем контексте, (степень независимости и степень сопоставимости различных текстов поведения), а то, исходят ли созданные концепты от исследователя или из поля (степень ясности) ((O.Castiblanco & D. Vizcaino).

Теории триангуляции – имеется в виду развитие возможности создания теории путем осознания и анализа нескольких новых гипотез и перспектив.

Интерпретация результатов исследования

В реализованном качественном исследовании (деятельном исследовании) способы валидации (обеспечение действительности) и надежности были использованы согласно (D. Kostrub, 2016):

- Триангуляция – комбинированное применение различных исследовательских инструментов, методов, групп субъектов исследования, локальных и временных пространств и различных теоретических перспектив, направленных на выявление феномена.
- Метод константной компарации – применение систематической компарации, кодификации и классификации.
- Степень генерализации – создание конструкций, полученных с поля.
- Презентация процесса – воображаемый перенос аудитории в полевое исследование.
- Оценка процесса и контроль качества – реализуется посредством надежности и достоверности.
- Презентация результатов исследования – в подготовке результатов исследований (возникающие вопросы) и обсуждении (вопросы, направленные к существу текста, что в дальнейшем ставит вопрос поддержки развития воспитательных принципов при воспитании детей) на основе построения консенсусов в диалоге (дискурсе) и intersубъективности.

Автор данного научного исследования проектирует результаты исследования несогласованности родительского воспитания в следующих конструктах:

1. Круг зависимости является продуцируемым родителем, который ослабляет развивающие тенденции ребенка, продлевает и ограничивает их. Речь идет, например, о родителе, который уклоняется приучать ребенка пользоваться горшком а позже туалетом. Для того, чтобы родитель облегчил себе обеспечение этой потребности ребенка (уклонился от требований), просто оставляет ребенка в памперсах и не только буквально, но и символически. В равной степени можно использовать и другое наблюдаемое явление, которым является предложение чего угодно немедленно как только ребенок выражает свое неудовольствие тем, что должен (сейчас) делать. Девчушка похныкала в коляске в течение примерно 20 минут поездки в троллейбусе, после того, как она повысила тон хныкания, мать ей вкладывает в рот две конфетки, которые у нее были наготове в обеих руках. Следствие взаимосвязи полного рта, хныкания и поездки (быстрое ускорение / торможение) мать явно не волновало. Наблюдаемое явление «если не будешь кричать, я куплю тебе (конфеты)», является очень часто встречающейся моделью поведения родителей.

2. Дефекты родительства встречаются у родителя, который имеет статус родителя, но ментально вытесняет эту роль на периферию своего поведения и ведет себя вне интенции роли родителя. Этот тип родителя в настоящее время размножился настолько, что было оправдано (даже возможно) ввести концепцию "дети, имеющие детей", в которой без преувеличения угадывается наблюдаемое явление. Описанное здесь явление наблюдалось в ситуациях, в которых требовалось адекватное (и ответственное) поведение взрослого человека – родителя, но родитель вел себя неадекватно, а даже инфантильно, аргументируя тем, что «таким образом его ребеночек понимает его лучше, чем если бы он ему это должен был говорить». Родительство в первую очередь означает ответственность за ребенка и за себя как за личность - родителя, который принимает ответственность на себя. В этом аспекте дети предстают в опасных, неуместных и угрожающих ситуациях, что считается безответственным поведением. Дефекты родительства также связаны с утратой чувствительности (чувства меры) в оценке допустимости поведения; имеется в виду такая утрата чувствительности, которая стирает границы между допустимым и недопустимым, приемлемым и неприемлемым, будь то желательным или нежелательным. Общий знаменатель ответа таков: «Почему бы я должен/а запрещать, ограничивать своего ребеночка, достаточно что меня во всем ограничивали.» На подвопрос: «В чем всем Вас ограничивали» я получаю ответы: «Каждый раз, когда мы обедали, я должен был сидеть за столом на кухне, как в тюрьме; я должен был мыть руки и чистить зубы, и не знаю, для чего я это делал». Дефекты воспитания можно идентифицировать нарушения, выявленные в замене социальных ролей родителя. В рассматриваемом поведении родители идентифицируют себя с ролью друга и доверенного лица. Эти роли были присуждены на основании коммуникации, ведущейся между родителем и ребенком. Стирание границ между взрослым и ребенком было очевидно, когда родитель спрашивал о том, «что я буду делать теперь, когда ребенок хочет и будет делать то или иное» и т.д., причем родитель подчинялся тому, что хочет ребенок (например: малышу не хочется сейчас идти к бабушке, так что думаю бабушке придется подождать до следующих выходных). Роль доверенного лица была также представлена в особенности тогда, когда родитель доверяет ребенку не предназначенную для детей информацию о своей личной жизни или о жизни знакомого/знакомой родителя.

3. Утрата понимания матерью ребенка представляет неспособность матери прочесть эмоциональный призыв ребенка или отклик ребенка направленный матери. В наблюдаемом поведении речь шла о том, что ребенок нуждался в пространстве для свободного передвижения, и матери было бы достаточно присматривать за ним неподалеку. Мать несколько раз своего ребенка по ковру притягивала к себе, взяла его на руки и крепко стисла со словами «Малыш, ты не будешь от мамочки убегать, мамочка тебя не отпустит, потому что тебя любит.» Другая мать после аварии вместе с дочерью находится в отделении рентгенологии местной больницы. Дочь, сидя на больничной каталке, рыдает и жалуется на усиливающуюся боль. Стоящая мать (занятая отправкой SMS) повторяет фразу «Не плачь, мамочка тебя любит. Не плачь, мама тебя любит.»

Ребенок, жаждущий материнское внимание, несмотря на заверение что все в порядке, из-за недавней ситуации (инцидента) с агрессивными пассажирами в автобусе, получает ответ: «Почему столько надоедаешь, если будешь столько надоедать, я не пушу тебя с отцом.» В наблюдаемом поведении было ясно, что коммуникация не велась на базе интерпсонального понимания со стороны матери, но была основана на непонятных реакциях, которые не были в соответствии с поиском вербального, невербального характера значения информации поступающей от ребенка. Матери создавали впечатление отстранённости и деконтекстуализации в негативном смысле этого слова, чем предоставили детей в наблюдаемых ситуациях самих себе. В одинаковой мере действовали и отцы; пример поведение одного из них (в приемной детского стоматолога, к которому шел 2-летний мальчик на первый стоматологический осмотр. Отец занят своим мобильным телефоном а мальчик хныкал, и на плач он реагирует: «Ты что думаешь, ты единственный, у кого серьезные проблемы?») декларирует тут приведенное. Продолжение незамеченного поведения детей, субъекты исследования считают неудобством, означающим «ребенок нужно утешить», но и антогонистически «ребенка нужно оставить прокричаться, ведь это ребенок».

4. Педагогически «глухая» vs. педагогически перенасыщенная среда. Наблюдаемые и интервьюированные родители остаются/пребывают с детьми в различных сферах, которые не при всяких/каждых обстоятельствах, можно рассматривать как педагогически полноценные места (пространства). В общем речь идет о тенденции пребывать с детьми в местах типичных для взрослой популяции, в которых шум, неадекватное поведение взрослых, мебель (интерьер) и оснащение экстерьера соответствует деятельности и телесной/физической зрелости взрослых, где сигареты, спиртное (...) являются типичными признаками/атрибутами этой среды. Дети в этой среде «развлекаются как придется», причем характер этого развлечения не имеет ничего общего с детским развлечением (по-разному проводят время *vyárendovaný* взрослыми в нецелесообразной, нетворческой/не стимулирующей, недетской среде и в антивоспитательных контекстах. Сепарированный (незамеченный), ребенок, таким образом лишен возможности создать себе напр. стратегию, создавать себе/инициировать дружеские отношения, стратегию препираться и испытывать свою успешность в детском коллективе. Иные – родители, которые воспринимают детские уголки в торговых центрах, как хранилища/склад детей («все-таки дети не должны вмешиваться в «коммуникации/общение» взрослых, когда речь идет о встречах взрослых») во время совершения покупок, или иных развлечений родителей. Эти родители передают своего ребенка на попечение дежурной молодежи в детском уголке и (согласно данным наблюдений на встречах ведут со знакомыми разговоры о вопросах воспитания своих детей).

5. Категория педагогически слабые (недостаточные) родители. Имеются в виду родители, которые вроде бы имели незаинтересованность в том, что воспитание ребенка/детей требуют (и несет), ргір. их воспитательная концепция не является концепцией в строгом смысле этого слова, но (только) неупорядоченная последовательность временных, ситуативных и случайных вмешательств в кратковременном/мгновенном сознании, речь идет о умышленном

воспитательном воздействии. Это те родители, чье воспитательное воздействие имеет минимальный (слабый, более менее неопределенный и не долгосрочный эффект на поведение ребенка; их воспитательное воздействие, если же не является систематическим или осмысленным, представляет собой смесь всего и одновременно ничего. В то же время они являются и воспитательно-капитулирующими родителями, которые не в состоянии (раз)решить возникшую (о настойчивом без упоминания продолжающийся, настолько серьезно и корректно исследовательское мнение будет возможно предложить позже) воспитательную проблему. Это представляет для них препятствие, которое – поскольку (правдоподобно) они не имеют соответствующие возможности (потому что мы не наблюдали их применение во время предварительного исследования) – должны проблему преодолеть. Обращаются к иным субъектам, спрашивают у них совета, причем описывают своего ребенка, как ребенка с проблемами, состояние которого требует специалиста/специалистов принимая во внимание массивность проблемы и неотложность ее устранения. Базовые воспитательные моменты именно для неопределенности поведения, или его намерений становятся для ребенка непрозрачными, трудно идентифицированными; ребенок не может ориентироваться, не в состоянии на неопределенность реагировать с уверенностью, действует наощупь и хочет сбежать, ища более сильный стимул в окружении, что родитель объясняет тем, что у его ребенка «серьезная проблема, и я отведу его к какому-нибудь психологу, пусть мне скажет, может у него не все в порядке с головой.» Без всякой дискредитации позволю себе в этой связи перефразировать известную поговорку в замеченной плоскости: «Немому родителю и собственному ребенку не понять.» В настоящее время это педагогически беспомощные родители, которых беспомощность загоняет в ситуации утраты/ потери контроля и рациональности над воспитательной ситуацией и ищущие решения за пределами своих возможностей.

6. Разрушение ценностей, передаваемых семьями из поколения в поколение, приводящее (в конечном счете), к культурному упадку общества. Отказ от воспитательных воззрений передаваемых многими поколениями, включая их общественное признание. Для нынешнего поколения родителей не является «совет старейшин, и опытейших родителей (в настоящее время бабушек и дедушек)» интересным, актуальным и ценным источником информации, а их скорее воспринимают как пережиток прошлого и являются для них неподходящими, так как они не удовлетворяют параметрам виртуального времени. Прежде всего, сосредоточивают свое внимание на сборе информации через виртуальную реальность, где контактируют с незнакомыми людьми фигурирующими под различными никами. Свое виртуальное общение/контактирование они описываются как быстрое, актуальное и всячески доступное, достаточно залогиниться. Отметание обусловленных положительным опытом и общественно проверенной информации не реструктуризирует родительский опыт, но сводит его к методу проб и ошибок, вызванных принятием непроверенной информации из незнакомых источников. Именно здесь присутствует дилетанское/непрофессиональное экспериментирование, а в настоящее время очевидно, которое исключает эффективность воспитания в его начальном

понимании/основном концепте и оставляет простор для пределами за пределами здоровой нормальности.

Дилетантское экспериментирование является в тоже время движение неизвестно куда /в неизвестном направлении, потому что границы (как уже упоминалось) либо не существуют/отсутствуют либо не ясны (нечеткие), и очевидно, для субъектов, вероятно, речь не идет о границах, но (только) о вербальных напоминании (хотя родитель считает, что границы тут действительно имеется), когда уж родитель считает поведение неприемлемым.

Напоминание/делать наставления/читать нотации поведения ребенка также является часто наблюдаемым явлением в этом качественном исследоваться, так как частота/фреквенция его возникновения/появления является очень высокой у наблюдаемых субъектов. Напоминание/делать наставления/читать нотации (связанные с вульгарным вербальным обзыванием ребенка, криком, или враждебностью) является частью поведения родителя тогда и именно тогда, когда ребенок вмешивается в иную (не воспитательную) деятельность родителя, когда ребенок «надоедает/пристаёт» или «обременяет/нагружает родителя глупостями». Наблюдаемые субъекты очень мало заняты воспитательными функциями, из наблюдения и интервью вытекло/показали, что «не являются необходимыми покуда ребенок не сделает что-то, за что должен был бы быть наказан». Образ родителя и ребенка в наблюдаемых средах и ситуациях является поляризованным. Один полюс представлен как бы отсутствием интереса к присутствующему ребенку (ребенок получает мобильный телефон и все время его облизывает, играет с приборами предназначенным для взрослых, забавляется с кредитными картами и т.д.), но отсутствие интереса изменяется/превращается на/в повышенный интерес, когда ребенок сделать что-то, что вызовет внимание родителя и / или посторонних людей (опрокинет стакан с напитком, упадет со стула, «хнычет», плачет, или просится в туалет). Другой полюс представлен так называемыми вертолетными родителями, которые с высоты своего роста/глаз, патрулируют все, что стоит/находиться в поле зрения ребенка с целью чтобы это «не обидело/ никоим образом не навредило их ребенку». Речь идет о тех родителях, чье поведение во всем опережает/предвосхищает поведение ребенка. Ребенок, находится в подвешенном состоянии, возможно бы его поведение не определялось там, где бы это представлял себе родитель, что бы следовало/но в может быть, его действие не будет сосредоточиться, где вы родители думают, что они пошли, но на самом деле поведение ребенка определяется лишь там, где это родителю выгодно, удобно. Наблюдаемые дети в такой ситуации останутся включенными в поведение родителя и реагируют на него с неохотой и с необходимостью освободиться из сужающегося действующего радиуса (пространство для маневра). К важнейшим факторам можно несомненно отнести вульгарную лексику применяемую в односторонней коммуникации/общении родителя с ребенком («ты debil, ты корова» и т.д.) с издевательской ссылкой на то, что ребенок не может еще из-за своего мало развитого потенциала/возможностей ни нормально выполнить («Ты debil/идиот, не умеешь нормально

шнурки завязать?!», «Корова, ты сломала мою помаду!» «Кретин, еще раз мне скажешь, что тебе холодно, та я тебе один ... я знаю сам, холодно тебе или нет!» и т.д.).

Это общение/коммуникация (кроме того, что является максимально оскорбительной и унижительной для беззащитного ребенка) не предоставляет ребенку простор реагировать соответственно. геспр. сказать, что он о ситуации думает геспр. какова правда в зависимости от того, что произошло.

Наблюдаемые родители с одной стороны не проявляют интереса общаться с ребенком о том, что является детским/ о том, чем ребенок интересуется, с другой стороны, вовлекают детей в общение/коммуникацию на неадекватные темы типа табу («Разрешить мамочке пойти поменять тампон? Это тетя, с которой я сплю, с твоей мамой уже не сплю, потому что она дура». «А теперь заткнись, звонит мне тот дебил (подразумевается: шеф), опять что-то случилось на работе!» и т.д.).

В другой фазе наблюдения была запечатлена ситуация, которая деградировала воспитание на всех для ребенка, но без ребенка. В пекарню с обслуживанием пришли семь молодых мамочек (около 35 лет) и одна бабушка. В ходе взаимных обсуждений того, какие торты и пирожные купить их детям, для празднования именин одного из них, их присутствующие здесь дети расползлись по магазину с криком и беготней. Двое детей (около 4 лет) влезли на полочку под стеклянными коробками, облизывали стеклянные витрины бокса и схватили булочку, которую один из них взял в рот. Занятые разговором матери и бабушка никак не реагировали, были заняты согласованием вида десертов. Продавщицы, упаковывающие выбранные товар, деликатно заметили, «какие замечательные дети (это была не издевка, но признание)», и матери отметили, что «да, они замечательные, наши детки», и после оплаты, без какой-либо реакции на поведение своих детей вышли с ними из булочной. Несмотря на возраст бабушки (около 60 лет), она вообще не выказала возражений/не протестовала против поведения детей, ни сделала ничего, чтобы помешать детям в таком поведении.

Парадокс заключается в том, что родители считают воспитательные стратегии «нездоровым доминированием над ребенком, потому что ребенок знает, что ему нужно».

7. Родитель как модель поведения и образец. Внешние признаки современного отца, скорее соответствуют образу неконгруэнтного, незрелого лица, действующего как «заколдованный шут» (это сравнение, которое является сленговым обозначением, является более чем точным); имеется в виду татуировки на больших участках тела с мотивами, похожими на иллюстрации детских книг (птицы, ягоды рябины, русалка и т.п.). Идет или не идет в таком случае речь об образце личного примера, ответственности для своего ребенка и за своего ребенка? То же самое и в случае родителя орущего в мобильный телефон, выкладывающего ноги на противоположное сиденье общественном транспорте, вульгарно коммунирующего/общающегося с другими людьми, оскорбляющего мать ребенка или свою подружку, а если понадобится и бабушку

ребенка, выбирающего телевизионную программу, фильм или музыку неприемлемую для ребенка (о иных неадекватных формах поведения родителя - осуществляемых вне общественного внимания – в данном исследовании не говорим, несмотря на то, что лично мне они исследованы и известны). Любой родитель в своем поведении является персонификатором (олицетворением) взрослого с точки зрения ребенка. Ребенок, принимая во внимание эмоциональную связь с родителем, воспринимает родительское поведение автоматически, точнее безоговорочно и безоглядно/понятно без заинтересованности в критическом мнении. Контактирующие родители не принимают во внимание степень этого воздействия на ребенка, ---они воображают себе, что дети (вы)берут в качестве образца только такое поведение родителя, которое является утилитарным/приносящим пользу (по сравнению с другими), обозначающее получение прибыли, выгоды («в эти нелегкие времена») во благо себя самого как доказательство собственной ловкости родителя. К педагогически неприемлемым относятся ситуации, в которых родители в наблюдаемых ситуациях и средах, находясь ребенком по крайней мере две трети времени звонили по телефону, причем содержанием телефонных звонков не была информация о присутствующем ребенке. Поразительным является то, что речь шла о телефонных звонках третьим лицам типа любовница/любовник,.... коллега, друг, причем ребенок был по большей части подвергнут воздействию ситуаций без родительского контроля, или оставлен и без присмотра. Ребенок использовал это время в манере свойственной детям (с точки зрения генетическо-когнитивной теории: сенсорно-моторно).

Результаты исследования

Ситуации во взаимодействии/интеракции между родителем и ребенком без воспитательных принципов:

1. Отсутствие выводов воспитательных принципов из ситуаций, которые имеют значительный воспитательный контекст и последствие для дальнейшего потенциального поведения.
2. Поверхностная стереотипная «воспитательная деятельность» в плоскости замечания «что в настоящее время ребенок делает» с мгновенными немедленными резкими реакциями, или отложенными либо забытыми реакциями.
3. Родитель сам себя описывает как непрофессионального/ экспериментатора и возникновение ошибки считает обучением воспитанию своего ребенка методом проб и ошибок.
4. Последствия воспитания не являются взвешенными, они не обсуждаются; актуальным является то, что «здесь и сейчас».
5. «Хорошее воспитание – это любовь – там, где любви нет, там нет хорошего воспитания (любовь рушит границы: родитель, который любит своего ребенка не обременяет его никакими границами)».
6. Преобладание наивно-романтического взгляда на ребенка.

7. Мир родительского воспитания ребенка является контрадикторным противоречивым. Доминируют в нем отказ либо слепая вера.

8. В перспективе воззрения родителей на воспитание ребенка возникает замена реальности на фикцию.

9. Ребенок воспринимается родителем как объект собственного удовлетворения либо как взрослый, действующий член семьи, обладающий правом выбора, правоспособностью, или ответственностью.

10. Концепт/понятие ребенка интерпретируется как образ семьи или как образ современного общества – отсутствует желание этот концепт/понятие воспринимать на глобальном уровне, в комбинации/сочетании.

В связи с тут приведенным предшествующим качественным исследованием были идентифицированы/определены три основные сущности мышления родителя, которыми родитель обосновывает свои воспитательные интервенции/вмешательства.

Эти сущности концептуализованы/осмыслены в плоскости рекомендаций, которые были абстрагированы в выводе первой фазы качественного исследования. Было бы желательно, чтобы родители:

1. Распознали, когда ребенок на самом деле (реально) нуждаются в родительской помощи, а когда родителем лишь «манипулирует». Распознать два различных аспекта, которые на первый взгляд являются очень идентичными, является неотъемлемым условием успешности родительского воспитания. Сознание своей эмоциональной ангажированности/вовлеченности родителя в интеракции/ взаимодействия с ребенком являетсяэто аспект серьезный/важный и обратимым/возвратным. Это имеет решающее значение, так как осознание своей родительской позиции по отношению к ребенку является обязательным, принимая во внимание зрелость родителя и его личную, социальную и моральную ответственность за воспитание ребенка. Субъекты качественного исследования одинаково употребляют обозначение «манипулирование», что обуславливают личными свидетельствами о поведении своих детей, когда дети манипулируют родителями (равно также как и родители с ними). Речь идет о так называемой "игре а чувствах», когда родитель ставит эмоциональный шантаж в качестве основного воспитательного метода («если ты это не сделаешь, то очень мамочку обидишь; если папочкина принцесочка не обуе сейчас туфельки, папочка будет очень разочарован; если ты будешь кричать, я тебя оставлю здесь а сам уйду»). Родитель, непонимающий последствий такого поведения, вызывает/провоцирует такой тип «языковой игры», а ребенок ее будет возвращать родителю (одновременно имеется в виду также круг зависимости).

2. Не делали за ребенка действия, которые он может сделать самостоятельно, или сможет сделать их при поддерживающей помощи родителя. Имеются в виду действия, которые соответствуют уровню развития ребенка, находятся в рамках индивидуальных возможностей

ребенка и не представляют для него непреодолимое препятствие. Субъекты нашего качественного исследования постоянно представляют, что «дети маленькие, немощные, неопытные (...)», проще говоря, не знают и не смогут, поэтому, родители тяжело бы признали тот факт, что их дети, столкнулись с проблемами, требующими самостоятельности (или. При поддержке). С одной стороны, родители, объявляют, что их ребенок маленький, поэтому ничего не может, а с другой стороны, требует большего и отличного от того, что ребенок вообще расположен выполнять.

3. В своем поведении позволили ребенку распознать свое воспитательное намерение; что они действительно хотят, требуют, предлагают, желают (...) в рамках воспитания. С этой точки зрения речь должна идти о ясных и понятных воспитательных стратегиях, которые ребенок знает (о которых знает), чтобы благодаря им можно было бы реально педагогично установить и действовать в смысле границ, обусловленных воспитательной стратегией. Это требует также, чтобы родитель смог отделить воображаемые потребности от реальных потребностей воспитания. Воспитательное определение означает помещение/перенос в область образовательной реальности, в которой есть четкие цели, действия, последствия границы, альтернативы, требования (...). Ребенку нужно в намерении родителя просто и однозначно ориентироваться. Ребенок находится в соматической-моторной стадии своего развития и именно слияние сенсорного и моторного стандарта позволяет ребенку создать первичное представление об окружающем его мире и о мире, к которому хочет заведомо принадлежать. Воспитательные цели являются собственно когнитивными, интеллектуальные призывы ребенка и вместе с соответствующим требованием поведения ребенка завершить упомянутую картину мира.

Воспитание без ясных воспитательных целей (рациональности поведения) и без эмоциональной поддержки не является воспитанием, поэтому является необходимым учитывать феномен современности, которым является воспитание невоспитанием.

Без какого-либо полемизирования я считаю, цитата Коменского «Первые ошибки воспитания сопровождают нас жизнь» является актуальной настолько, насколько воспитание является неотъемлемой частью личностного развития индивидуума в его молодом возрасте. Я согласен с мнением субъектов нашего исследования, что родители являются экспериментирующими неспециалистами/дилетантами, но я согласен и с традиционным мнением, что воспитание детей является социальной проблемой, а это значит, что его последствия выходят за рамки контекста семьи.

Связь контекста/понятия семьи с обществом является выгодной, уже только из того факта, что ребенок-подросток покидает семью в пользу (применения) общества, а не наоборот.

Сотрудничающие субъекты (особенно что касается самого младшего возраста), такие как семья и детские ясли / детский сад должны находить общие позиции во взглядах на родительство и

институциональное воспитание, причем я не имею в виду некоторую одностороннюю акцептацию, но взаимную (разнонаправленный) воспитательную преемственность.

Не имеются в виду некие идеализированные неравноценные позиции воспитателей (родитель и институциональный педагог), а речь идет об инициировании и поддержании открытой коммуникации, понимании взаимных воспитательных принципов, целей, выяснении воспитательных концепций, ведении воспитательного консультирования и консультациях для родителей, воспитательно-тематических дискуссиях с родителями, но и о привлечении методологии с целью изучить воспитательную реальность и интерпретировать модели хорошей воспитательной практики чтобы субъекты могли ориентироваться в воспитательных ситуациях, которые они считают творческими и педагогически эффективным.

Субъекты этого качественного исследования также указывают на наличие чрезвычайных ситуаций в воспитании, которые представляют ключевой момент осознанного воспитательного отказа, "Невозможно идти дальше и невозможно вернуться", которые парализует их позицию воспитателя.

Экстремальные ситуации представляют изменения физических и социальных условий в настоящее время. На жизнь влияет множество новых факторов, которые отсутствовали в прошлом. Кто вызывает разногласия в воспитании? – это вопрос, который возник в рамках анализирования материалов исследования и определил очевидные взаимосвязи.

Субъекты исследования ссылаются как в проблемы исследования описания задачи исследования указывается синдром времени, причем этим концептом/определением подразумевается, что «родители в настоящее время не имеют на воспитание время, не имеют столько времени, мы живем очень быстро и на воспитание не остается времени». На возникающий дополнительный вопрос «нужно ли на воспитание найти время» субъекты исследования в один голос указывают, что да, нужно. В ситуации конфронтации мнений, что в прошлом были весьма сложные и серьезные ситуации, но родители все равно должны были воспитывать своих детей, субъекты этого исследования понимали спорность своих утверждений, но вместе с тем от своих убеждений не отказывались легко и с охотой (это все же не было целью в рамках этого исследования). Другими словами, субъекты локализовали виновника отсутствия времени в экстерном/ внешнем культурном контексте, но в меньшей степени в своей личной жизни. В своих ответах ссылались на сложность профессиональной жизни, рабочую занятость вплоть до загруженности, богатство современной жизни в плане разнообразия рабочих профилей выполняемых профессий. Образ, который создавали, тесно завязан на профессиональную жизнь, менее на собственные семьи или детей. Субъекты понимают, что воспитание играет важную роль, но все же вытесняют его на окраину приоритет.

На основе исследования, я анализировал центральную интерпретативную парадигму, которую я сгруппировал как конструкт, полученный качественным исследованием; имеется в виду парадигма различай и действуй воспитательно.

Эта парадигма на мой взгляд, должна бы была представлять собой концептуальную основу для концептуализированного воспитательного поведения родителя. Различай означает: идентифицируй воспитательную ситуацию, ее условия и обстоятельства, оцени воспитательную ситуацию, взвесь возможности воспитательной интервенции, отличи существенное (воспитательные ценности) от несущественного, прими во внимание предыдущие воспитательные ситуации и их последствия и так далее. Действуй воспитательно означает сознательное и ориентированное на цели (целенаправленное) воспитательное поведение родителя, так чтобы воспитательная ситуация имела целостную воспитательную ценность, и чтобы вписывается в общее понятие воспитания ребенка родителем в согласии с обществом; Я уверен, что таким образом возможно удержать бесспорный воспитательный континуум в нестабильных воспитательных ситуациях, которые возникают под влиянием различных прямых и косвенных факторов. Родители (более или менее здравомыслящие) теряются (как сами представляют) в вопросах воспитания, поэтому я считаю необходимым, чтобы родители, представлялись/принимали участие в поиске ответов на них в сотрудничестве с другими родителями и экспертами по вопросам воспитания в желании и согласования воспитательных потребностей семьи и требования общества (по какому образу общества воспитывать).

Было бы полезно и интересно, если бы субъекты исследования – родители свидетельствовали о своих воспитательных намерениях личным убеждением в осознании своего воспитания; свое воспитание более выразительно соединяли с духовными ценностями и называют дискурсивных и культурной практики нашего общества, определенные условия и четко определенные границы.

Я понимаю, в современном поляризованном обществе, очевидно, будет необходимо обеспечивать педагогическое просвещение и консультирование родителям в смысле какого-либо моста между семьей и обществом для будущей успешности ребенка в нем.

И у нас открывается простор для коучинга и на мой взгляд, именно в этой области поддержки воспитания младшего поколения, посредством профессионального руководства их родителями требуется совместный активный подход в форме диалога.

Это исследование косвенно ориентировано на ребенка/детей в раннем возрасте (первичным субъектом исследования тут является родитель), чем подразумевается отношение родитель-образование-ребенок.

Исходя из того факта, что если ребенок не получает адекватной эмоциональной и рациональной реакции со стороны родителя (но особенно от матери), он утрачивает способность ориентироваться в поведении других в своем позднем периоде. В спектре различных воспитательных тенденций считаем эту тенденцию основной, принимая во внимание "успешность" поведения ребенка. Ребенок не может отличить поведенческие намерения других, поэтому я считаю интеракцию/ взаимодействие родитель – ребенок первостепенной, стоящей над иными интеракциями и действиями субъектов.

Благодаря творческой, всеобъемлющей и взаимной интеракции родителя с возникает поддерживающий, понимающий (и, естественно, также безопасный) процесс спонтанного открытия связанный с самосознанием, в котором ребенок имеет возможность понимать себя самого и свои возможности. Родители должны были бы понимать, что другие люди или сверстники ребенка предлагают ребенку меньше определенности, или, скорее всего, не предлагаю ее вообще и невозможно от них ожидать толерантность к поведению ребенка. Ребенок является настолько подверженным многим рискам, а не обращающий внимания/невнимательный (или обращающий выборочно) родитель не предлагает ребенку тыл и обозримую/будущую безопасность. Родитель должен быть поддержкой ребенка в его самоосознании и приобретении самостоятельности. Для уверенного в себе ребенка, как правило, не составляет проблему, познавать новую местность, открывать для себя возможности и наслаждаться этим. Участие родителей является решающим фактором в этом. Качество отношений родителя с ребенком создает уже упомянутый тыл именно тогда, когда ребенок при познании наталкивается на препятствие. Родитель должен обеспечить рефлексию, отметить конкретную успешность ребенка и поощрить ребенка к дальнейшей успешности. Многие действия, родитель должен собственно осуществляется совместно с ребенком, и не только из-за социо-культурного опыта взрослого человека, но и из-за совместного времяпровождения, когда общие и взаимные действия позволяют поделиться опытом, исходящим из возможностей развития и творческих возможностей.

Глобальная тема на основе анализов, проведенных тематических сетей закреплена в названии данного исследования. Несогласованность в воспитании ребенка, как обычное воспитательное поведение родителей присутствует, является очевидной. Принципы могут обобщить/сгруппировать условия систематизировать (но и) а воспитательное поведение родителя. Если является воспитание без принципов и без учета соответствующих условий, так воспитывающий субъект, скорее болтает, нежели с уверенностью поступает педагогически, если поведение в воспитательной ситуации не ясно (...), если о воспитании между воспитывающим и воспитуемым когда воспитывающим между не ведутся разговоры, если требуется неосуществимое, тривиальное или прямо инфантильное воспитательное задание, если воспитание является не воспитанием, а не воспитание воспитанием, тогда можно говорить о разногласии/ так как такое бесцельное, бессмысленное поведение вызывает разногласие/несоответствие, расхождение, воспитательную пустоту; это как бы всем и в то же время, тем не менее, ничем. Широкий диапазон

ситуаций позволяет выводить воспитательные принципы и руководствоваться ими последовательно в воспитании, без них речь идет о произволе/самоуправстве, безразличии и воспитательной халатности.

Ошибки, возникают из нежелания видеть и воспринимать «вещи такими, какими они есть» в придаваемом/приписываемом им значении признаваемом обществом. Зону стабильного воспитательного комфорта должен создавать родитель и совместно с ребенком ее удерживать/сохранять.

Вместо заключения и с интроспекцией исследователя

Регресс индивида, семей и больших общин является привычным долгим процессом, с цепью различных событий. Индивидуальным деяниям, как правило, не можем придать такое значение, которое они имеют в долгосрочном контексте. Просто около них пройдем. На минуту остановимся при различных сенсациях и идем дальше. Как будто мы пропускаем неизбежный и неоспоримый факт (я понимаю, что трудно приемлемый для родителей, которые по-разному выполняют родительство), детей воспитываем не для удовольствия всей нашей жизни, но для общества, которое будет в дальнейшем диверсифицировать и будет более изощренными. Это общество не будет детей довоспитывать, перевоспитать, на это не будет ни средств, ни времени. Общество, в стремлении быть определяющим тенденции и требования к жизни сообществ, общества, групп, индивидов, будет требовать готового человека; человека обладающего и дискурсивными и культурными практиками и их использующего, и готового приобретать новейшие.

Примитивные алгоритмы в поведении родителя по отношению к ребенку (здесь: четко дефинированные и простые инструкции для удовлетворения определенных конкретных, как правило, непритязательной, даже ненужному воспитательной задачи), без привлечения развитие ребенка в комплексном развитии, рецидива родительских ошибок в воспитании, невыполнения прогнозирование родителя в отношении их ожиданий, который имеет на ребенка, станут препятствием на пути к успеху.

Как мне известно (возможно, больше) в ближайшем будущем произойдет изменение в перспективе взгляда на воспитание в семье как на частное дело; как и на что-то, что не является лишь проникающим изнутри (семьи) наружу (общество), но и наоборот. Не лишь здесь описанный факт является несостоятельным.

В завершение я приведу еще одно извлечение из наблюдаемого поведения, которое как ни стараюсь, не могу понять. Уже несколько раз случалось, что при использовании писсуара вошел в большое помещение общественных туалетов с множеством писсуаров отец с маленькой девочкой, потому что «ей нужно». Несколько с неохотой смотрю на то, что маленькие девочки должны

смотреть на половые органы мужчин, не слишком ли рано? Или же уже ничто в нашем обществе нам не нуждается в табу?

Литература:

1. CASTIBLANCO, O., VIZCAINO, D. 2010. *Reseña. Libro: Introducción a la investigación cualitativa – Uwe Flick*. In: ISSN 2145-4981, Vol. 5, No. 2 Diciembre 2010.
2. FLICK, U. 2012. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
3. HOLSTEIN, A. J., GUBRIUM, F. J. 2008. *Handbook of Constructionist Research*. New York/London: The Guilford Press.
4. KOSTRUB, D. 2016. *Základy kvalitatívnej metodológie. Ked' interpretované významy znamenajú viac ako vysoké čísla*. 1. vyd. Bratislava: UK. 168 s. KOSTRUB, D., SEVERINI, E., MAHRER MILOVČÍKOVÁ, K. 2016. Researching the Specifics of an Educare Curriculum for Children Aged 6-36 Months Based on the Concept of Play/Playing In: *American Journal of Educational Research*, vol. 4, N^o. 11, pp. 777 – 784.
5. KOSTRUB, D., SEVERINI, E., MAHRER MILOVČÍKOVÁ, K. 2014. Selected qualities of child`s personality in the interpretive meaning – research. In: *Współczesne aspekty w edukacji i wychowaniu dziecka*. ISBN 978-83-62160-25-9. Siedlce: Siedleckie Towarzystwo Naukowe, pp. 145 – 160.
6. MARSHALL, C., ROSSMAN, B. G. 2016. *Designing Qualitative Research*. 6-th. Ed. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, Boston: SAGE. 323 pp. ISBN 978-1-4522-7100-2.
7. OPRAVILOVÁ, E., KROPÁČKOVÁ, J. 2016. *Předškolní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada. 220 s. ISBN 978-80-247-5107-8.
8. TOMÁNKOVÁ, M., KOSTRUB, D. 2015. Identifikácia rodičových výchovných stratégií uplatňovaných vo výchove svojho dieťaťa v subjektívnych interpretáciách In: *Magister: reflexe primárneho a preprimárneho vzdelávani ve výzkumu*, roč. 3, č. 1, s. 8 – 53.
9. SPLAVCOVÁ, H., KROPÁČKOVÁ, J. 2016. *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ*. 1. vyd. Praha: Portál. 167 s. ISBN 978-80-262-1042-9.
10. TOMÁNEK, P. 2012. *Teoretické východiská rodinnej výchovy*. Brno: Tribun EU s. r. o.

Новый взгляд на привычные вещи: или как создать развивающее образовательное пространство для детей дошкольного возраста в условиях реализации ФГОС ДО.

Горшенина Татьяна Васильевна

Старший воспитатель

Муниципальное автономное дошкольное

образовательное учреждение

центр развития ребенка –

детский сад №70 «Чайка»

муниципального образования

Краснодарский край, город Новороссийск

Инновационные процессы на современном этапе развития общества затрагивают в первую очередь систему дошкольного образования как начальную ступень раскрытия потенциальных способностей ребенка.

Проблема математического развития дошкольников на всех этапах развития образования является одной из актуальных, так как развитие у детей логического мышления является необходимым условием умственного развития личности.

Основным моментом для математического развития дошкольника является механизм освоения социальных, исторически сложившихся видов и форм деятельности, умение проявить самостоятельность, инициативность, творчество.

Современный детский сад – это место, где ребенок должен получать опыт широкого эмоционально - практического взаимодействия со взрослыми и сверстниками. Активная самостоятельная деятельность ребенка и его общение со взрослыми выступают основными условиями усвоения социального опыта.

Именно удачная комбинация математического развития и социализации детей дошкольного возраста способствует укреплению дружеских отношений как внутри группового коллектива, так и с детьми из других групп; формирует навыки саморегуляции, самостоятельности и уверенность в себе; развивает и формирует основные приемы логического мышления и творческого воображения у детей дошкольного возраста.

Решение поставленных задач возможно только через создание игрового образовательного пространства, позволяющего эффективно использовать современные игровые технологии развития. Разработка авторских интерактивных игр нашими педагогами, расширяющих возможности реализации новых способов и форм саморазвития способствовали реализации принципа индивидуализации, столь необходимого для детей дошкольного возраста.

В совокупности такое содержание послужило основой для создания в нашем учреждении игровой образовательной среды, представляющим дошкольникам возможность для саморазвития, самореализации и саморегуляции своего поведения.

В центре образовательного пространства – субъект-субъектные отношения в развивающей среде (дети, педагоги и родители). На субъекты направлены все предполагаемые современные игровые технологии: развивающего обучения и развивающего общения.

При обсуждении построения игровой образовательной среды с педагогами, прежде всего, учитывали мнение детей. Вместе с ними планировали: в какой цвет будут выкрашены стены, какие центры они хотят видеть в своей группе и где их разместить.

Дети хотят в группе, чтобы были «разноцветные стены, полочки для книг, секретные шкафчики, лесенки, чтобы подниматься, различные конструкторы и игрушки».

Поэтому приходилось чертить планировку группы, придумывать ее дизайн, обдумывать каждый уголок, чтобы было больше игрового пространства. Именно малыми затратами изменить что - то внутри группы, т.е. перестроив старую игровую мебель мы пытались дать им вторую жизнь.



«Что получилось?»

Центр познавательно-исследовательской деятельности был реконструирован: в палаточный городок, в котором каждый может организовать свою собственную игру из различного конструктора и пригласить в нее друзей. На стене были размещены карманы, где дети складывают детали конструктора. Так же эти карманы дети используют для своих сюрпризов, там находятся их сокровенные вещи.



Центр художественной литературы реконструирован в центр познавательно-исследовательской деятельности, где представлены материалы и оборудования для исследовательской деятельности.



Центр конструктивной деятельности превратился в центр игрового развивающего пространства, где подиум стал центром притяжения детского внимания, дети взаимодействуют друг с другом, играют, обсуждают планы.



Данный подиум дает детям возможность смотреть на мир сверху вниз, чуть свысока, это развивает двигательную активность и воображение.

В группах – переделках появилось больше пространства для игры, конструирования, уединения, обеспечивающих свободный выбор детей, свободный доступ детей, к развивающим играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности, улучшилась атмосфера между детьми и взрослыми.

Дети, наконец, чувствуют себя в группе хозяевами.

Поэтому создание такой насыщенной игровой образовательной среды, построенной на основе технологий развивающего обучения и технологий успешной социализации дошкольника «развивающее общение», позволит сформировать у детей дошкольного возраста предпосылки к учебной деятельности на этапе завершения ими дошкольного образования.

Литература:

1. Аверин С.А., Коновалова Т.Г., Маркова В.А. Реализуем ФГОС ДО: моделирование развивающей предметно-пространственной среды современной дошкольной образовательной организации. – М.: ЗАО «Элти-Кудиц», 2015г – с.148
2. Артамонова О. Предметно-пространственная среда: ее роль в развитии личности // Дошкольное воспитание. - 2005. - №4 – с.30-32
3. Гришаева Н.П. Современные технологии эффективной социализации ребенка в дошкольной образовательной организации: методическое пособие – М.: Вентана – Граф, 2015г – с.184
4. Гринявичене Н.Т. Игра и новый подход к организации предметно-игровой среды. / Творчество и педагогика (материалы Всесоюзной научно-практической конференции) /Н.Т.Гринявичене. – М.: Педагогика, 2006. – с.311
5. Денисенкова Н. Как организовать окружающую среду (практика развития) // Дошкольное воспитание. – 2003. - №12. – С.17-21.
6. Дыбина О.В. Образовательная среда и организация самостоятельной деятельности детей старшего дошкольного возраста. М., 2008. - с.64
7. Занимательная математика: Материалы для коллективных и индивидуальных занятий и уроков с дошкольниками и младшими школьниками. // Авт.-состав. Попова Г. П., Усачева В. И. - М., 2005. – с.141

8. Кирьянова Р.А. Проектирование предметно-развивающей среды / Р.А. Кирьянова. - СПб.: КАРО, 2007. - с.80
9. Михайлова З. А. Занимательные материалы в обучении дошкольников элементарной математике - СПб.: Детство-Пресс, 2001.- с.96
10. Петровская, В.А. Построение развивающей среды в ДОУ / В.А. Петровская // Москва. – 2010.-с.41-62
11. Полякова М.Н. Создание моделей предметно-развивающей среды в ДОУ / М.: Центр педагогического образования, 2008. -с.96
12. Предметно-пространственная развивающая среда в детском саду. Принципы построения, советы, рекомендации / Сост. Н.В. Нищева. – СПб., «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2006.- с.128
13. Рыжова Н.А. Развивающая среда дошкольных учреждений (Из опыта работы). М., ЛИНКА-ПРЕСС, 2003.-192 с.

Организация инклюзивного образования в условиях ДОУ с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Жильцова Светлана Петровна

Муниципальное дошкольное образовательное учреждение

детский сад №15 «Улыбка»

Московская область, г. Подольск, микрорайон Львовский

Одной из самых тревожных тенденций сегодняшнего времени является рост количества детей с проблемами в развитии, в том числе и с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Поэтому работа по сохранению, укреплению и восстановлению здоровья детей в условиях ДОУ должна занимать исключительное положение. Раннее выявление отклонений в развитии ребенка, своевременное начало коррекционно-развивающей работы, психолого-педагогическая и медицинская поддержка семьи такого ребенка - все это позволяет принципиально изменить всю дальнейшую жизненную траекторию развития ребенка с ОВЗ, улучшить качество жизни семьи, предотвратить ограничения деятельности.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», который был принят в 2012 году и вступил в силу 1 сентября 2013, стал прорывом в сфере взаимоотношений взрослых и юных жителей страны. Впервые в истории отечественного образования этот закон ввёл новое правовое понятие - обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья.

Федеральный закон определяет обучающихся с ограниченными возможностями здоровья как физических лиц, имеющих недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтверждённые заключением психолого-медико-педагогической комиссии и препятствующие получению образования без создания специальных условий.

В законе «Об образовании» вводится следующее определение: «Инклюзивное образование - обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей».

Несмотря на то, что это понятие появилось совсем недавно, инклюзивное образование уже прочно вошло в нашу жизнь, оно реализуется и в дошкольных образовательных организациях.

В зависимости от рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии детей с ОВЗ могут направить:

- на дифференцированное обучение в специальных (коррекционных) учреждениях I – VIII видов;
- на интегрированное обучение в специальных группах в дошкольных общеобразовательных учреждениях (группы компенсирующей направленности);
- на инклюзивное обучение, дети с особыми образовательными потребностями обучаются вместе с обычными детьми (группы комбинированной направленности).

В чём заключаются особенности образовательного процесса в этих группах?

Группы комбинированной направленности сложно назвать новаторской новинкой, дошкольное образование в таких группах было и до принятия закона, когда в обычные детские коллективы включались дети с небольшими проблемами здоровья (пониженным зрением, лёгкой степенью глухоты и пр.). Особенность групп комбинированной направленности состоит в том, что в них наряду с нормально развивающимися дошкольниками совместно обучаются дети, у которых есть те или иные виды нарушений (нарушения зрения, нарушения слуха, нарушения речи, задержка психического развития, нарушения опорно-двигательного аппарата и так далее).

Группы компенсирующей направленности - это группы, которые посещают дети с одним и тем же нарушением или схожими. Например, группы для детей с нарушениями слуха, или группы для детей с нарушениями зрения, или группы для детей с нарушениями речи, и так далее. Закон «Об образовании» впервые ввёл в перечень детей с ограниченными возможностями здоровья также детей с расстройствами аутистического спектра, чего не было ранее в типовом положении. Такая группа детей с ОВЗ появилась впервые, по статистике во всем мире один ребенок из 150 живет с диагнозом "аутизм. Дети-аутисты нуждаются в особых условиях получения образования, и именно поэтому они также подпадают под определение детей с ограниченными возможностями здоровья. Детям-аутистам трудно различить лица и понять, о чем говорят окружающие, резкие звуки невыносимы, все вокруг страшно и опасно. Побывать внутри аутиста, увидеть мир глазами человека, у которого развитие психики отчего-то вдруг пошло не так, придумали программисты из Канады. (ролик «Как видят мир аутисты»)

Согласно приказу Минобрнауки № 1014 от 30.08.2013 г. численность в группе ДОУ компенсирующего вида устанавливается до 15 человек. (на слайде таблицу вывести)

Вид ОВЗ	Количество детей в группах компенсирующей направленности	
	До 3-х лет	Старше 3-х лет
Дети с тяжелыми нарушениями речи	6	10
Дети с фонетико-фонематическими нарушениями речи	-	12
Глухие дети	6	6
Слабослышащие дети	6	8
Слепые дети	6	6
Слабовидящие дети, дети с амблиопией, косоглазием	6	10

Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата	6	8
Дети с задержкой психического развития	6	10
Дети с умственной отсталостью легкой степени	6	10
Дети с умственной отсталостью умеренной, тяжелой	-	8
Дети с аутизмом	-	5
Дети со сложным дефектом (имеющие сочетание двух или более недостатков в физическом и (или) психическом развитии)	5	5
Дети с иными ОВЗ	10	15

Содержание коррекционной работы в компенсирующих группах осуществляется в соответствии с адаптированной основной образовательной программой (АООП), адаптированной образовательной программой (АОП) и/или индивидуальным образовательным маршрутом.

Если группа имеет комбинированную направленность, то есть наряду с обычными детьми там находятся и дети с ОВЗ, необходимо, конечно, рассматривать каждого ребенка индивидуально, для каждого писать адаптированную образовательную программу.

Не нужно забывать о детях-инвалидах. Для них обязательно составляется индивидуальная образовательная программа.

Исходя из особенностей воспитанников, в группе компенсирующей направленности реализуется адаптированная основная образовательная программа. И это – одна из главных сложностей реализации инклюзивного образования детей с ОВЗ в ДОУ в группах компенсирующей направленности. Дело в том, что примерных адаптированных основных образовательных программ, с учётом которых можно написать собственно адаптированную основную образовательную программу, пока на ФГОС-реестр не вывешено, к настоящему моменту они не разработаны. Есть только федеральный государственный образовательный стандарт, на основе которого они пишутся, но на основе этого документа дошкольным организациям достаточно сложно создавать адаптированные основные образовательные программы.

Адаптированная основная образовательная программа – это образовательная программа, адаптированная для обучения группы детей имеющих одинаковое нарушение (дети с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, с нарушениями речи, интеллекта, расстройствами

аутистического спектра), детей инвалидов с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц.

Адаптированная образовательная программа – это образовательная программа, адаптированная для обучения одного ребенка или 2-3 детей имеющих одинаковый возраст и одинаковое нарушение с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц.

Как не путать понятия «адаптированная основная образовательная программа» и «адаптированная образовательная программа»?

Есть два понятия: «адаптированная основная образовательная программа» и «адаптированная образовательная программа». Важно понять следующее:

Если в группе есть один ребенок с ОВЗ (или с каким-либо одним ограничением здоровья), то детский сад работает по основной образовательной программе, а для этого ребенка пишется адаптированная образовательная программа.

Если в детском саду есть группа со схожими нарушениями (например, это группа компенсирующей направленности для детей с нарушениями речи, зрения или опорно-двигательного аппарата и др.), то для целой группы детей пишется адаптированная ОСНОВНАЯ образовательная программа.

То есть это две разные программы.

На что опираться при составлении адаптированной программы?

К сожалению, сейчас не существует разработанных, например, для детей с нарушениями зрения или для детей с ЗПР программ, соответствующих ФГОС и современным требованиям. Все они написаны по канонам, которые действовали до введения ФГОС. Исключение может составить программа Н.В. Нищевой, которая размещена в навигаторе образовательных программ дошкольного образования на сайте ФИРО.

Сегодня в дошкольных организациях используются различные программы, в их числе программы: «От рождения до школы», «Детство», «Радуга» и пр.

Но для ребёнка с ОВЗ, любого ребёнка с любым нарушением ни одна из этих программ не подходит, однако это не значит, что педагоги не могут опираться на проверенные программы, прошедшие апробацию в системе дошкольного образования. Они могут пользоваться любой программой, но адаптируя ее, взяв то, что соответствует ФГОС. То есть, по сути, это создание собственной программы, но с возможной опорой на уже существующую. Какие конкретно вносить корректировки – зависит от контингента детей.

Индивидуальная образовательная программа – документ, описывающий **специальные образовательные условия для максимальной реализации особых образовательных потребностей** для детей инвалидов. Для данной категории детей не представляется возможным составление адаптированной образовательной программы, в виду их тяжести заболевания и

специфичности. Но важно помнить, что ребенок-инвалид может не относиться к воспитанникам с ОВЗ, иметь сохранность интеллекта, тогда для этого ребенка составляется адаптированная образовательная программа.

Индивидуальный образовательный маршрут – это движение в образовательном пространстве, создаваемом для ребенка и его семьи при осуществлении образовательного и психолого-педагогического сопровождения в конкретном образовательном округе специалистами различного профиля с целью реализации индивидуальных особенностей развития.

Движение ребенка может осуществляться по различным образовательным маршрутам (внешним – по округу или городу и внутренним – внутри одного образовательного учреждения).

Например, модель продвижения ребенка с ОВЗ может быть представлена таким образом: служба ранней помощи – лекотека – группа кратковременного пребывания «Особый ребенок» - группа со сложным дефектом – массовые группы – школа.

Индивидуальный образовательный маршрут составляется ТПМПК, но как показывает практика, дети поступают к нам в учреждение только с заключениями, поэтому право выбора составлять индивидуальный маршрут или нет, ложится на образовательное учреждение.

Индивидуальный образовательный маршрут является рекомендуемым, но не обязательным документом в ДООУ, в отличие от адаптированной образовательной программы.

Если рассматривать структуру адаптированной образовательной программы, то индивидуальный маршрут является одной из его составляющей части.

Исходя из вышесказанного, дать общую рекомендацию *«возьмите эту программу и работайте по ней»* невозможно. Поэтому сегодня мы Вас знакомим с опытом работы нашего учреждения.

Управлением образования Администрации Подольского муниципального района в 2014 году, исходя из потребности воспитания и обучения детей с ОВЗ, было принято решение на базе нашего детского сада открыть группу компенсирующей направленности.

Это сразу нацелило образовательное учреждение на создание условий для развития эмоционального, социального, интеллектуального потенциала детей компенсирующей группы и формирование их позитивных личностных качеств. Нами были поставлены следующие задачи:

- реализация права детей с ОВЗ на образование, коррекцию недостатков развития с учетом индивидуальных особенностей и возможностей;
- сохранение и укрепление физического, психического и психологического здоровья детей;

- реализация программного содержания в условиях преемственности работы учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога и воспитателей;
- обеспечение материально-технической базы ДОО с учетом характера и структуры нарушений в развитии воспитанников;
- оказание психолого-педагогической помощи и социальной поддержки семье в воспитании детей, повышение педагогической компетентности родителей.
- разработка требований к подготовке квалифицированных педагогических кадров.

Согласно Положению о группе компенсирующей направленности в группу были зачислены дети в возрасте от 4 лет и старше. Наполняемость группы составила 12 человек (на данный момент 14 человек): 1 ребенок – с ДЦП, 2 ребенка – с синдромом Дауна, 3 ребенка – с расстройством аутистического спектра, 6 детей – с задержкой психического развития. (диаграмма)

Создание условий обучения и воспитания детей с ОВЗ.

Условия обучения и воспитания детей с ОВЗ - это не только пандусы, поручни и какие-то другие архитектурно-планировочные вещи. К ним следует отнести:

- изменение штатного расписания, введение новых штатных единиц: учитель-дефектолог, воспитатели спецгруппы; дополнительных штатных единиц: учитель-логопед, инструктор по физической культуре, музыкальный руководитель, педагог-психолог, младший воспитатель спецгруппы.

Все мы знаем, что с 2014 года рассчитывается подушевое финансирование для всех детских садов. Министерство образования разработало методическое письмо от 01.10.2013 г., где содержатся рекомендации по нормативу финансирования и коэффициенту ДОО компенсирующего вида (группы). Эти коэффициенты предполагают увеличение финансирования, если в группе находятся дети с ОВЗ или дети-инвалиды. Свой норматив финансирования каждый регион прописывает самостоятельно, но с учетом методических рекомендаций. Очень рекомендуем использовать этот документ при составлении тарификационного списка.

- повышение квалификации педагогов, обучение педагогов, их подготовка к работе с детьми с ОВЗ. Для изучения типологических особенностей детей с ОВЗ, методов и приёмов коррекционной работы, в рамках сотрудничества, были организованы курсы повышения квалификации по организации воспитания и обучения этих детей Автономной некоммерческой организацией высшего профессионального образования Московский областной гуманитарный институт г. Подольска. Педагоги и административный состав нашего учреждения повысили уровень профессиональной квалификации на базе детского сада по теме «Современные подходы к организации и содержанию диагностической и коррекционно-развивающей работы в ДОО компенсирующего вида».

- перепрофилирование общеобразовательной группы в группу компенсирующего вида. Создание предметно-пространственной среды для детей с ОВЗ: стены групповой комнаты окрашены в спокойный голубой цвет. В тон стен подобраны и шторы на окнах. Для каждого ребенка в этой группе имеется индивидуальный круглый стол, индивидуальная логопедическая парта для работы с учителем-логопедом. С целью постоянного взаимодействия специалистов с детьми рабочие зоны учителя-дефектолога и учителя-логопеда включены в пространство компенсирующей группы. Группа оснащена специализированным дидактическим материалом: сухой бассейн, мягкий строительный материал, мяч фтизиорол и другой дидактический материал. Для психоэмоциональной реабилитации детей, формирования саморегуляции поведения организована сенсорная комната с интерактивным бассейном, световым столом для рисования песком, фиброоптическими волокнами, пузырьковой колонной, панелью «Звездное небо». Прогулочный участок компенсирующей группы оборудован сенсорным лабиринтом.

- разработка и включение в нормативно-правовую базу локальных актов: положение о группе компенсирующей направленности для детей с ЗПР; Положение о психолого-педагогическом консилиуме; Договор между ДОУ и родителями (законными представителями) для вновь поступающих детей; Допсоглашение с родителями (законными представителями) о переводе ребенка в группу компенсирующей направленности; Положение об адаптированной образовательной программе.

- изменения в образовательной программе, то есть возникновение определённого раздела в основной образовательной программе, который ФГОС определяет как «коррекционная работа/инклюзивное образование».

- разработка методического сопровождения: подбор коррекционно-развивающих программ, методической литературы и учебных пособий, дидактических материалов.

Алгоритм действий при зачислении детей с ОВЗ в группу компенсирующей направленности.

Вновь поступающий ребенок	Ребенок посещающий ДОУ
1.Первичная встреча с родителями (законными представителями), получившими направление на зачисление ребенка в ДОУ, в группу компенсирующей направленности	1.Выявление детей с ОВЗ в ДОУ (воспитателями или по инициативе родителей)
	2.Комплексное обследование ребенка специалистами ППк с согласия родителей. При отказе родителей, с ними проводится психологическая работа по созданию

	адекватного понимания проблемы; при необходимости привлечение врача педиатра, закрепленного за учреждением с целью разъяснения необходимости обращения к специалисту психоневрологу.
2.Выявление образовательного запроса на основании заключения ТПМПК, сбор информации о развитии ребенка	3.Направление ребенка на ТПМПК
	4.Выявление образовательного запроса на основании заключения ТПМПК
3.Заключение договора между МДОУ и родителями (законными представителями)	5.Заключение Дополнительного соглашения о переводе ребенка в группу компенсирующей направленности на основании заключения выданного ТПМПК

В случае если родители (законные представители) отказываются от проведения обследования ребенка специалистами психолого-педагогического консилиума ДОУ, ТПМПК и специалистами: педиатром, психоневрологом, то ребенок продолжает посещать общеобразовательную группу, а родитель пишет отказ о предоставлении его ребенку коррекционно-развивающего сопровождения специалистами МДОУ.

Следующим этапом после зачисления детей в компенсирующую группу, стала работа по разработке адаптированных образовательных программ.

В ДОУ была создана рабочая группа по разработке адаптированных образовательных программ, в которую вошли: учитель-дефектолог, учитель-логопед, воспитатели, инструктор по физической культуре, музыкальный руководитель, старший воспитатель. Рабочей группой было написано Положение об адаптированной образовательной программе, в соответствии с которым началась работа по составлению программ.

Изучив Федеральные государственные образовательные стандарты, примерную общеобразовательную программу дошкольного образования «От рождения до школы» под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М. А. Васильевой, программу дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта «Коррекционно-развивающее обучение и воспитание» Е.А. Екжановой, Е.А. Стребелевой, «Программу воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью» Л.Б. Баряевой, О.П. Гаврилушкиной, А.П. Зарина, Н.Д. Соколовой, мы выбрали специальную методическую литературу для работы с детьми: «Коррекционная помощь детям раннего и дошкольного возраста» Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева, Коррекционно-развивающее обучение «Ознакомление с окружающим миром», «Развитие речи», «Формирование элементарных

математических представлений», «Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии» Е.А. Стребелевой, «Познавательное развитие дошкольников с ЗПР и ОНР» Е. В. Рындина и т.д.

Построение адаптированной образовательной программы начали с комплексной диагностики, которую проводили все специалисты: учитель-логопед, учитель-дефектолог, воспитатели, музыкальный руководитель и инструктор по физическому воспитанию.

Нами была разработана структура единой адаптированной образовательной программы. (вывести на слайд)

- Пояснительная записка (условия и особенности организации психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ)
 - Общие сведения о ребенке;
 - Психолого-педагогическая характеристика с заключением педагогов и специалистов ППк ДОУ и городской ПМПк;
 - Коррекционно-развивающий маршрут;
 - Предполагаемые результаты;
 - Возможные риски и сбои при реализации адаптированной программы;
 - Характеристика команды специалистов, реализующих адаптированную коррекционно-образовательную программу;
 - Планирование деятельности по реализации адаптированной программы;
 - Промежуточные и итоговые результаты
 - Заключение специалистов и педагогов.

Ориентируясь на заключение ТППК, параметры развития и результаты диагностики педагогами ДОУ была выстроена адаптированная образовательная программа для каждого ребенка с ОВЗ.

Также как и в массовых группах, дети с ОВЗ развиваются по всем образовательным областям. Непосредственную образовательную деятельность проводят специалисты и воспитатели: ознакомление с окружающим миром, ФЭМП и конструирование ведет учитель-дефектолог; развитие речи и подготовка к обучению грамоте – учитель-логопед, а продуктивную деятельность (рисование, лепку, аппликацию) – воспитатели.

В компенсирующей группе педагоги работают с детьми индивидуально или малыми подгруппами (2-3 ребенка). Подгруппы формируются с учетом уровня психического развития и сформированности запаса знаний и представлений. Учитель-дефектолог или учитель-логопед и воспитатель работают с подгруппами параллельно. С детьми, слабо усваивающими программу, отличающихся особенностями поведения, занятия проводятся только индивидуально.

После первого занятия и 10-минутного перерыва подгруппы меняются. Для того чтобы дети действительно могли отдохнуть и поиграть, а не тратить время на переходы из одного помещения в другое, мы организовали рабочие места учителя-дефектолога и учителя-логопеда в спальне компенсирующей группы.

После подгрупповых занятий учитель-дефектолог или учитель-логопед проводит индивидуальные коррекционные занятия по индивидуальному плану (10-15 минут с каждым ребенком).

Педагог-психолог проводит индивидуальные занятия с детьми в сенсорной комнате с целью снятия эмоционального напряжения, развития мелкой моторики, формирования саморегуляции поведения. (Показ ролика)

Для детей с ОВЗ на базе детского сада, на бесплатной основе, организованы в соответствии с запросами родителей воспитанников, с учетом их оздоровительно-образовательного потенциала, дополнительные услуги – кружок «Коррекционная ритмика» и кружок лечебно-оздоровительной физкультуры «Непоседы».

Коррекционная ритмика проводится 2 раза в месяц в музыкальном зале учителем-дефектологом совместно с музыкальным руководителем. Коррекционная ритмика – это специальное комплексное занятие, на котором средствами музыки и специальных физических и психо-коррекционных упражнений происходит коррекция и развитие высших психических функций, улучшаются качественные характеристики движений, развиваются важные для школьной готовности такие личностные качества, как саморегуляция и произвольность движений и поведения. Занятия по коррекционной ритмике построены на сочетании музыки, движения, речи.

Лечебно-оздоровительная физкультура проводится 1 раз в неделю инструктором по физической культуре, направлена на коррекцию физического развития детей с ограниченными возможностями здоровья, реабилитацию двигательных функций организма. В кружке занимаются дети, не имеющие медицинских противопоказаний.

Одно из самых сложных направлений в нашей работе – это взаимодействие с родителями воспитанников компенсирующей группы. Каждая семья индивидуальна по своему виду, составу, социальному положению; каждый родитель имеет свои ожидания от педагога ДОУ, имеет свои представления о содержании воспитания и обучения ребенка с ОВЗ. Наши наблюдения показывают, что родители не всегда понимают проблемы ребенка и не хотят принять их.

Типичные реакции родителей можно разделить на 4 группы:

- гнев – возникает на почве ощущения беспомощности, безысходности и разочарования, как в самом себе, так и в своем ребенке;

- отрицание – наиболее типичная реакция на рекомендации ТПМПК неверие в существование проблемы у ребенка;

- чувство вины – переживания по поводу совершенных ошибок, которые по их мнению, привели к данной проблеме;

- эмоциональная адаптация – принятия проблемы своего ребенка. Когда родители входят в ситуацию, начинают строить жизнь с учетом того, что в семье «особый» ребенок.

Большинство родителей, приводя впервые ребенка в детский сад, отказываются от понимания проблем у ребенка. Главную проблему видят в нарушении речи. Другие родители «сдают» ребенка в детский сад, чтобы отдохнуть от него, а еще было бы лучше, если бы детский сад работал без выходных и круглосуточно. Кто-то верит в чудо, что попав к нам в детский сад, ребенок сразу выправится.

Педагоги нашего детского сада проводят целенаправленную и систематизированную работу с семьей, в которой используют разнообразные формы сотрудничества:

- ✓ Почтовый ящик – собрать банк данных о проблемах детского развития интересующих родителей. Дать возможность задать вопросы на интересующие родителей темы

- ✓ Служба правовых знаний – дать знания родителям по социальным вопросам (льготы, обучение, лечение детей) оказание помощи в конкретных, жизненных ситуациях

- ✓ Консультирование – обучение родителей конкретным приемам воспитания и обучения.

- ✓ Совместное проведение досугов – установление эмоционального контакта между родителями, детьми и педагогами ДООУ, формирование у родителей практических навыков проведения праздничных мероприятий в домашних условиях

- ✓ Наглядные формы работы: стендовый материал групповых помещений оформляем разнообразной печатной информационной продукцией для родителей. Педагогами разработаны папки передвижки, буклеты, памятки, визитки

- ✓ Информационные формы работы: консультации и беседы

- ✓ Познавательные формы работы: семинары, семинары-практикумы, мастер-классы, деловые игры, родительские собрания. Собрания проводим в форме дискуссий, круглых столов, и т.д. Часто педагоги используют видеозаписи деятельности детей, фрагменты занятий.

- ✓ Досуговые мероприятия – это проекты, акции, детские праздники, развлечения, выставки творчества, организованные совместными усилиями педагогов и родителей.

✓ Учитывая острую нехватку времени у родителей (СДВ – синдром дефицита времени), их занятость мы решили использовать ИКТ технологии, которые позволяют родителям в имеющееся свободное время получить помощь специалистов ДОУ. Для этого педагоги организовали общение по Скайпу (Skype); Вайбер (Viber); Ватсапу (WhatsApp) и через электронную почту, создали группу «Чудо-чадо».

На базе нашего детского сада в ноябре 2015 года проходил региональный семинар для учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов и старших воспитателей на тему: «Разработка адаптированной образовательной программы для детей с ОВЗ». Семинар затронул такие важные темы, как понятия индивидуальный образовательный маршрут и адаптированная образовательная программа, структура ее проектирования; создание специальных условий для детей с ОВЗ. Педагоги компенсирующей группы: учитель-логопед Шмелькова Е.В. и учитель-дефектолог Махмутова Л.С. рассказали об индивидуальных программах сопровождения детей данной группы.

В июне 2015 г. учитель-логопед Шмелькова Е.В. и учитель-дефектолог Махмутова Л.С. участвовали в III Международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы»

В ноябре 2015 года на [IV Всероссийском образовательном форуме «Школа будущего: проблемы и перспективы развития современного образования в России»](#) в г. Санкт-Петербурге наш детский сад стал лауреатом конкурса в номинациях «Событие года» за открытие компенсирующей группы для детей с задержкой психического развития и детей с ограниченными возможностями здоровья и «Лидер в создании материально-технической базы и оснащении для обучения, воспитания и развития детей».

Дети компенсирующей группы принимали участие во Всероссийском творческом конкурсе «Зазвенели листья золотые» и были награждены дипломами 1 степени.

Литература:

1. Баряева Л.Б., Гаврилушкина О.П., Зарин А., Соколова Н.Д. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. – СПб.: СОЮЗ, 2001
2. Борякова Н.Ю., Касицына М.А. Организация коррекционно-педагогического процесса в детском саду для детей с задержкой психического развития. – М., 2003
3. [Гаврилушкина О.П.](#) [Соколова Н.Д.](#) Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников. – М.: Просвещение, 1985
4. Войлокова Е.Ф., Андрухович Ю.В., Ковалева Л.Ю. Сенсорное воспитание дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. – Санкт-Петербург, 2005
5. Ингерлейб М. Особенные дети. – М.: Эксмо, 2010
6. Инклюзивное и интегративное образование. [www.http://includiv.blogspot.com/](http://includiv.blogspot.com/)

7. Медведева Т.П. Развитие познавательной деятельности детей с синдромом Дауна. – М., 2007
8. Микляева Н.В. Ребенок в интегрированной группе. – ТЦ Сфера, М., 2012
9. Ньюмен С. Игры и занятия с особым ребенком. – М., Теревинф, 2004
10. Питерси М., Трилор Р. Маленькие ступеньки: Программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии. – М., 2001
11. Ульенкова У.В., Лебедева О.В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии. – М., 2002

Организация инклюзивной практики в дошкольном образовательном учреждении.

Турилова Елена Константиновна

кандидат педагогических наук,

заслуженный учитель РФ,

заведующий МБДОУ «Детский сад № 20»,

Самойлова Оксана Михайловна

старший воспитатель МБДОУ «Детский сад № 20»,

Полежаева Юлия Владимировна

воспитатель МБДОУ «Детский сад № 20»

Нижний Новгород, Россия.

whh20n@yandex.ru

На протяжении десятилетий в нашей стране уделяется большое внимание воспитанию и обучению «особых» детей. Л.С. Выготский, один из первых, вышел на принципиальное решение этой проблемы, утверждая, что «специальное воспитание победит дефективность. Сегодня хорошо известно, что от методов воспитания и обучения «особых» детей зависит их адаптация к окружающей жизни, их социализация.

В настоящее время в России насчитывается более 2 миллионов детей с ограниченными возможностями здоровья (8% всех детей), из них около 700 тысяч составляют дети-инвалиды. При этом согласно статистике каждый год их число растет на пять процентов. Инклюзивное образование – новое перспективное стратегическое направление образовательной политики и практики. Усилия министерства образования науки России сосредоточены на том, чтобы в рамках модернизации российского образования в образовательных учреждениях необходимо создать образовательную среду, обеспечивающую доступность качественного образования для всех лиц с ограниченными возможностями здоровья, и инвалидов с учетом особенностей их психофизического развития и состояния здоровья. Одной из актуальных проблем повышения качества современного образования является расширение возможностей интегрированного обучения и воспитания «особых» детей в образовательных организациях вместе с «нормативно» развивающимися сверстниками. В контексте образовательных реформ остро встал вопрос о целесообразности введения инклюзивного («включенного») обучения. Условия, способствующие успешной интеграции, условно можно разделить на «внутренние» и «внешние». К «внешним» относят: раннее выявление проблем развития, наличие условий и желания у родителей обучать ребенка в обществе нормативно развивающихся сверстников. «Внутренние» условия представляют собой приближенность психофизического и речевого развития к уровню возрастной нормы и психологическую готовность самого ребенка к интегрированному обучению. На сегодняшний день именно последнее условие не исследовано в должной мере.

Согласно ФГОС ДО образование должно быть направлено на обеспечение равных возможностей полноценного развития каждого ребёнка в период дошкольного детства независимо от психофизиологических особенностей (в том числе ограниченных возможностей здоровья), формирования социокультурной среды, соответствующей возрастным и индивидуальным особенностям детей; обеспечения вариативности и разнообразия содержания образовательных программ и организационных форм уровня дошкольного образования, возможности формирования образовательных программ различных уровней сложности и направленности с учётом образовательных потребностей и способностей воспитанников. Полноценное образование дети с ограниченными возможностями дошкольного возраста не могут получить в изолированной обстановке, они нуждаются в полноценном социуме и реализации своих возможностей.

Особенности инклюзивного образования и возможности его реализации в педагогической практике изучаются многими исследователями (С.В. Алехина, Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутепова, Н.Н. Малофеев).

В нашем дошкольном учреждении работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья ведётся с 2000 года, с 2010 года в учреждение принимаются дети со сложным дефектом. В структуру дошкольного учреждения входят группы комбинированной направленности для детей с задержкой психического развития, группа компенсирующей направленности для детей со сложным дефектом. В учреждении воспитываются 24 ребенка с ограниченными возможностями здоровья, из их 8 детей-инвалидов. Кроме того используется такая форма как «гостевые посещения», когда детей с ограниченными возможностями приводят в группу для общения с детьми в вечернее время. Педагоги помогают каждому ребёнку адаптироваться в образовательной среде детского сада, выстраивают индивидуальную программу развития ребёнка. В группах осуществляется комплексное психолого-педагогическое сопровождение детей и родителей. Предложенная в ДОУ функциональная модель «включения» ребёнка с ограниченными возможностями здоровья в массовое дошкольное учреждение предлагает постепенное, поэтапное введение его в среду здоровых сверстников.

Основной целью при организации групп стало обеспечение условий для совместного воспитания и образования детей с разными психофизическими особенностями развития.

Для реализации этой цели необходимо было решить ряд задач:

- создать уютную, комфортную обстановку для всех;
- создать среду, способствующую гармоничному развитию личности;
- формировать толерантное сообщество детей, родителей и персонала;

– создать в ДОО педагогическую систему, ориентированную на потребности каждого ребенка и его семьи.

Основными направлениями работы в группе кратковременного пребывания стали:

- диагностика индивидуальных особенностей развития каждого ребенка;
- составление индивидуальной образовательной программы;
- планирование образовательного процесса с учетом индивидуальных образовательных потребностей каждого ребенка;
- организация совместной деятельности в условиях группы кратковременного пребывания;
- оказание психолого-педагогической помощи родителям.

Важнейшим направлением оптимальной организации образовательного процесса в группах является умение выявлять особенности и возможности каждого ребенка и учет их при организации развивающей среды и отборе методов взаимодействия с ним.

Основной ресурс реализации инклюзивного дошкольного образования в ДОО — это кадровый потенциал. С детьми с ОВЗ работают воспитатель, учитель-дефектолог, педагог-психолог, учитель-логопед, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре, инструктор по лечебной физкультуре. Внедрение инклюзивного образования потребовало подготовки педагогов. Чтобы воспитывать толерантность у других, воспитатель сам должен быть достаточно терпелив и толерантен, что позволяет ему принять ребенка с особенностями таковым, каков он есть, так как развитие ребенка возможно только при условии доверия к взрослому. В течение нескольких лет педагоги дошкольного учреждения являлись активными участниками курсов, организованных шведскими партнерами благотворительной организацией «Звезда надежды», в рамках инновационной деятельности «Современные подходы и новые технологии в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья». Педагоги посещали семинарские занятия, мастер – классы, где им раскрывались общеправовые вопросы, аспекты совместного обучения детей с ОВЗ и здоровых детей.

Психологическое сопровождение ребенок получает на протяжении всего пребывания в детском саду. Роль волонтеров для сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья во время образовательного процесса выполняют родители детей, студенты педагогического университета и педагогического колледжа.

Каждый педагог понимает, что у «особого» ребенка свои образовательные потребности, поэтому организуя свою работу, мы опираемся на тщательный анализ основных

этапов развития детей раннего и дошкольного возраста с синдромом Дауна, ЗПР, РДА и ДЦП, в сравнении с развитием обычных детей. После комплексного обследования ребенка каждым специалистом, педагоги совместно составляют индивидуальную программу развития.

Ни для кого не секрет, что дети с ОВЗ, нуждаются в индивидуальном подходе больше, чем здоровые дети. Это связано с тем, что для таких детей свойственна достаточно быстрая утомляемость, плохая координация движений, они медленнее, чем их здоровые сверстники усваивают материал, у них неустойчивое внимание, а трудности физического плана затрудняют выполнение творческих работ на продуктивных видах деятельности. Поэтому педагоги и специалисты, работающие с детьми данной категории, выстроили такую систему образовательной работы, которая позволяет ежедневно оказывать коррекционно – развивающую помощь каждому ребенку.

Полноценное развитие ребенка невозможно без создания современной предметной развивающей среды. В МБДОУ для детей с ОВЗ созданы максимально необходимые условия для развития и социальной адаптации.

Для оказания помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям в учреждении создан центр развивающего обучения «Лекотека», в котором собраны материалы Монтессори, развивающие наборы Фребеля, математический набор Нумикон, развивающие материалы Воскобовича, Никитиных. На занятия центра приглашались родители детей с особенностями развития и дети. Целью занятий явилось создание системы личностно-ориентированного взаимодействия взрослых и детей путем организации единого развивающего пространства. Дети приходили с родителями, играли, общались между собой.

В дошкольном учреждении оборудована сенсорная комната, в группах подобраны специальные коррекционно-развивающие дидактические пособия и игры. Коррекционно-развивающая среда включает в себя настенные тактильные панели, акустические, двухсторонние тактильные панели, дидактические столы, тактильные дорожки для развития осязательных навыков, материалы для звуковой стимуляции воспитанников, интерактивный бассейн. Подбор и размещение мебели, технического оборудования, дидактического материала и игрушек определяется необходимостью безбарьерного передвижения и контакта, дозирования информационного поля, пластичного включения ребенка в различные формы и виды занятий. Специалисты проводят занятия с помощью игровых методов, арт-терапевтических техник. Для обеспечения индивидуального подхода к обучению педагоги используют в работе авторские пособия, направленные на развитие всех психических процессов. Особую значимость в работе получил подход, разработанный Э. Шоплером, направленный на то, чтобы создать упорядоченную визуальную структуру для формирования понимания у ребенка окружающих событий, явлений. С

этой целью педагоги групп разработали для этих детей визуальное расписание, особое внимание уделяется организации деятельности.

Художественное оформление помещений соответствует требованиям современного дизайна, способствует созданию у детей положительного эмоционального самочувствия, творческих способностей, самосознания.

Инклюзивное образовательное пространство предполагает активное вовлечение родителей в образовательный процесс. Порой такие семьи находятся в вакууме своей проблемы, а состояние «хронического горя» так захлестывает членов семьи, что иногда до них невозможно «достучаться». Мы стремимся к тому, чтобы их проблема, стала общей с нами и решить ее можно только в тесном сотрудничестве. Родители всех детей занимают активную позицию сотрудничества и поддержки по отношению к семье «особого ребенка». Одним из не менее важных моментов для нас является формирование детско-родительских отношений, поскольку полноценное развитие ребенка возможно только в условиях полного эмоционального принятия ребенка его матерью и близкими людьми. Именно это является залогом успешности развития и социализации ребенка в общество. Мы ежедневно сообщаем родителям даже о малейших успехах детей, давая тем самым им надежду на успешность их ребенка. И это в свою очередь стимулирует родителей на взаимодействие с педагогами.

Родители имеют возможность общаться друг с другом, обмениваться опытом, расширять границы взаимодействия с социумом и даже психологически поддерживать друг друга.

Инклюзивное образование дает возможность ребенку и его семье не чувствовать себя изолированным от общества и приспособиться к нему по мере своих возможностей, а общество, в свою очередь, развивая толерантность, терпимость и милосердие, обеспечивает ему эту возможность.

Так как целью инклюзивного образования являются социализация и адаптация детей с ОВЗ в коллектив сверстников и их активное взаимодействие с ними, дети с ОВЗ наравне со здоровыми детьми включены в процесс общественной жизни детского сада. Большой популярностью у родителей пользуется такая форма, как творческая мастерская, на которых родители с удовольствием рисуют, мастерят поделки, знакомятся с различными материалами для творчества, осваивают разные техники. Полученные знания они используют в домашних условиях со своими детьми. Некоторые родители открыли в себе ранее неизвестные им таланты. Руками родителей в группе изготовлено много пособий для работы с детьми, с которыми дети играют с большим удовольствием. При изготовлении пособий учитываются индивидуальные возможности детей. Воспитанники и родители группы принимали активное участие в проектной деятельности «Прекрасна ты, осенняя пора», «Сюрпризы дедушки Мороза»; конкурсах «Осенние фантазии», «Зимняя сказка», «Арт-аллея Снеговиков» социальной акции «Поможем птицам». Еще недавно

двери в группу были всегда закрыты, теперь воспитанники группы с удовольствием принимают гостей, ходят в гости в соседние группы, принимают участие в праздниках, развлечениях, днях здоровья, литературных гостиных. Традиционно с участием детей-инвалидов в нашем детском саду проводятся праздники: день города, масленица, день защиты детей. В стенах нашего дошкольного учреждения проходят благотворительные елки для детей с ограниченными возможностями здоровья. Воспитанники детского сада готовят для ребят кукольный театр, дарят подарки, сделанные своими руками.

Увеличение количества семей, воспитывающих детей с тяжелыми нарушениями в развитии, невозможность посещения ДОО многими из них по причине тяжести заболевания и вынужденной временной изоляции в связи с длительным процессом реабилитации, стало причиной организации новой формы по оказанию помощи данной категории семей. Такая деятельность обусловлена основными направлениями государственной социальной политики по улучшению положения детей и семей, находящихся в трудных обстоятельствах, их полноценной реабилитации, в том числе и социальной. Так возникла идея развития семейной формы образования детей с ограниченными возможностями здоровья, не охваченных системой дошкольного образования и находящихся в условиях вынужденной изоляции.

Целью данной работы стало оказание индивидуальной помощи семьям по воспитанию, образованию детей, по состоянию здоровья не имеющих возможность посещать дошкольное учреждение.

В процессе домашнего обучения решаются задачи:

1. Систематического воспитания и обучения детей в привычных условиях семьи.
2. Оказания психолого-педагогической, просветительской помощи родителям.

Развивающий процесс в домашних условиях строится таким образом, чтобы у детей с тяжелыми нарушениями здоровья формировалась коммуникативная активность, уверенность в своих силах, для интеграции в общество. Для каждого ребенка составляется индивидуальный образовательный маршрут, в основе которого лежит диагностика уровня психического развития. Социальная помощь семье оказывается через систему психо-коррекционных занятий с родителями, помогающих взаимодействию с особым ребенком, обучение практическим методам и приемам воспитания, коррекция нарушений в развитии детей. Занятия проводятся два раза в неделю в присутствии родителей, по удобному для них графику. Ребенок вместе с родителями имеет возможность посещать праздничные мероприятия в детском саду.

Не остались без внимания и родители, имеющие детей с проблемами в развитии, но не посещающие дошкольное учреждение. С ними проводится такая форма работы, как «Клуб родительской взаимопомощи». Инклюзивная служба сопровождения семей, оказывает консультативную помощь родителям, групповые и индивидуальные занятия получают различные категории детей. Служба помогает создать наиболее эффективные условия для развития любого ребенка, уменьшить возникновение вторичных и последующих нарушений и предотвратить

формирование изоляции семьи детей с ОВЗ. Встречи с родителями проводятся в виде бесед, консультаций, собраний, тренингов, круглых столов, педагогических гостиных, на которых решаются многие задачи. Это и выработка активной родительской позиции, снятие чувства вины, повышение самооценки участников. Участие в этих мероприятиях помогает родителям приобрести навыки решения конфликтных ситуаций с ребенком, научиться эффективному взаимодействию с ним, решить некоторые личностные проблемы, осознать и оптимизировать свою родительскую позицию. Кроме того, во время таких встреч родители имеют возможность общаться друг с другом, оказывать поддержку. Родители обретают ощущение того, что они не одиноки. Индивидуальные и групповые занятия с детьми проводятся совместно с родителями. Совместная деятельность стимулирует родителей, вдохновляет их на успех.

Эффективное решение создания условий по организации образовательного пространства предопределяет будущее развитие каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Мы не видим существенных трудностей по вхождению детей с ограниченными возможностями в детскую среду. Ежегодно 1-2 ребенка со сложным дефектом переходят в комбинированные группы. За эти годы не встретилось никаких особенных непринятий этих детей родителями воспитанников групп, что является свидетельством положительных результатов практики инклюзивного образования в ДОУ.

Литература:

1. Жиянова П.Л. Семейно-центрированная модель ранней помощи детям с синдромом Дауна. М.: ООО «Сарма», 2006.
2. Жиянова П.Л. Социальная адаптация детей раннего возраста с синдромом Дауна. Организация, содержание и методика работы адаптационных групп. М.: ООО «Альварес Паблишинг», 2008.
3. Инклюзивная практика в дошкольном образовании: пособие для педагогов дошкольных учреждений / под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. М.: Мозаика-Синтез, 2011.
4. Инклюзивное образование. Выпуск 4: Методические рекомендации по организации инклюзивного образовательного процесса в детском саду. М.: Центр Школьная книга, 2010.
5. Карасева Е.Г. Инклюзивное обучение и воспитание дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. М.: Русское слово, 2014.
6. Коррекционно-развивающая среда в дошкольных учреждениях компенсирующего вида/ под ред. Л.И. Плаксина, Л.С. Сековец. М.: Элти-Кудиц, 2006
7. Потапова О.Е. Инклюзивные практики в детском саду. М.: ТЦ Сфера, 2015.
8. Семаго Н.Я. Инклюзивный детский сад: деятельность специалистов. М.: ТЦ Сфера, 2012.
9. Сиротюк А.С. Воспитание ребенка в инклюзивной среде. Методика, диагностика. М.: ТЦ Сфера, 2014.

10. Шоплер Э., Ланзид М., Ватерс Л. Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей (0–6 лет): сборник упражнений для специалистов и родителей по программе ТЕАССН / пер. с нем. Т. Ключко. Минск: Изд-во БелАПДИ Открытые двери, 1997.

Основные подходы к организации работы с ослабленными детьми.

Егоров Б.Б.,

к.п.н., доцент.

ФГАОУ ДПО АПК и ППРО

(г. Москва, Россия).

В нашей стране, по данным разных специалистов, условно здоровыми можно назвать от 10 % до 17 % детей. Соответственно можно предположить, что большинство детей пришедших в детский сад, это дети, имеющие проблемы со здоровьем. Поэтому одна из основных задач, стоящих перед современным педагогом это умение работать с ослабленным ребенком.

В нашей стране впервые общие принципы работы с ослабленными детьми сформулировал Е.А. Аркин. К числу этих принципов выдающийся ученый-педиатр и педагог относил:

- 1) учет влияния психологических факторов на здоровье ослабленного ребенка;
- 2) пристальное изучение детской индивидуальности, т.к. индивидуальные различия среди ослабленных детей более выражены, чем среди здоровых;
- 3) организация отдыха и деятельности (включая двигательную);
- 4) культивирование специфических для детей дошкольного возраста форм деятельности;
- 5) выделение активизации положительных эмоций, формирования здоровой осанки и правильного дыхания в качестве приоритетов физического воспитания;
- 6) обеспечение хорошего в количественном и качественном отношении питания;
- 7) осуществление закаливания с постепенностью и осмотрительностью, при активном участии врача.

Эти принципы не только провозглашались, но и реализовывались Е.А. Аркиным и его сотрудниками в оздоровительной практике на базе дошкольных учреждений. К сожалению, после работ Е.А. Аркина огромная часть исследований затрагивала лишь отдельные аспекты оздоровительной и воспитательной работы с ослабленными детьми - такие, как организация физкультурных занятий, проведение лечебно-профилактических мероприятий и т.д. Это привело к снижению потенциальных эффектов оздоровительно-воспитательной работы на практике.

Е.А. Аркин неоднократно отмечал огромное влияние психического фактора на здоровье ослабленного ребенка–дошкольника. В частности, он писал о том, что причиной благотворного влияния чувства жизнерадостности и бодрости на физическое здоровье организма, является то, что

эти личные (субъективные) душевные чувства сопровождаются известным напряжением высших нервных клеток коры мозга. Вот это напряжение, или, выражаясь иначе, этот тонус, передаваясь по нервным связям, держат в здоровом напряжении и все важнейшие для жизни органы и ткани нашего тела. Таким путем получается определенная устойчивость и мобилизованность сил, дающая возможность организму защищаться от вредных влияний и преодолевать препятствия на его пути.

Правило медицины о том, что страдая одинаковой болезнью, каждый болен по-своему, применимо и к ослабленному ребенку, поэтому можно сделать вывод, что индивидуальные различия между ослабленными детьми более выражены, чем между здоровыми детьми.

Ослабленный ребенок сохраняет свойственную дошкольному возрасту податливость своей психофизической организации всякого рода воздействиям, то станет ясно, как важно не только правильно организовать воспитательную и развивающую среду, но и сделать ее психологически благоприятной.

Наши исследования строятся на следующих направлениях:

Физкультурная работа.

Одну из немногочисленных попыток исправить такое положение, правда, применительно к сфере физкультурно-оздоровительной работы с ослабленными дошкольниками, мы находим в исследованиях и практических рекомендациях М.Н. Алиева. Автор выдвинул основные условия построения физкультурной работы с ослабленными дошкольниками: индивидуально-дифференцированный подход к каждому ребенку с учетом его физических и психологических особенностей; постепенное повышение физических нагрузок и нарастание трудностей в выполняемых учебных заданиях.

По мнению М.Н. Алиева, эффективность физкультурной работы может быть достигнута при реализации следующих условий: оптимизация режима двигательной активности с комплексным использованием различных средств, форм и методов физического воспитания в сочетании с закалывающими процедурами; гигиеническое нормирование физических нагрузок для детей с ослабленным здоровьем; использование доступных физических упражнений, направленных на устранение имеющихся отклонений в развитии моторики; применение посильных учебных заданий, адекватных методов обучения и воспитания; предъявление доступных требований к ребенку в процессе учебной и игровой деятельности; разработка дифференцированной программы по физической культуре и методики коррекционно-педагогической работы.

Методика проведения занятий по физической культуре с ослабленными дошкольниками значительно отличается от методики проведения занятий со здоровыми детьми. В процессе физкультурных занятий дети с ослабленным здоровьем быстро устают, легко утомляются.

Учитывая затруднения, которые испытывают ослабленные дошкольники в усвоении учебного материала, а также неустойчивость и рассеянность их внимания в процессе обучения их физическим упражнениям весь педагогический процесс должен предусматривать максимальное использование наглядных средств обучения, систематическое применение элементов дидактических игр, более частое повторение и подробное объяснение учебного материала. Для дошкольников с ослабленным здоровьем учебный материал в процессе занятий следует разучивать и повторять на большем числе занятий, чем для здоровых детей (М.Н. Алиев, А.М. Шаниязов, В.И. Морозова).

Особого подхода требуют дети с заболеваниями органов дыхания и кровообращения, а также дошкольники с функциональными отклонениями со стороны нервной системы, т. е. в психоневрологическом статусе. Учитывая их слабую физическую подготовленность и сниженные функциональные возможности, при организации двигательного режима для них необходимо определить оптимальные пределы физических нагрузок, позволяющие без ущерба здоровью улучшить их физическую подготовленность и повысить функциональные возможности этих детей (М.Н. Алиев, И.Н. Иваницкая, О.В. Зиброва и др.).

Наблюдения показывают, что ослабленные дошкольники во время учебных занятий стеснительны, малоактивны, нерешительны, медлительны. Им присущи неустойчивость внимания, низкая физическая работоспособность. Имеются случаи, когда ослабленные дошкольники отказываются выполнять задания из-за отсутствия двигательного умения и навыка. Поэтому на занятиях ослабленным дошкольникам необходимо помочь выполнять упражнения, требующие проявления решительности, смелости и координации движений. Для ослабленных детей следует давать облегченные задания, помогая выполнять более трудные упражнения, сокращая их объем, интенсивность, а также более часто используя паузы отдыха между повторениями заданий. В работе с такими детьми необходимо использовать методы поощрения, отмечая их даже самые незначительные успехи и удачи (Е.А. Аркин, М.Н. Алиев и др.).

В процессе занятий по физической культуре особое внимание следует уделять дозировке физической нагрузки. Используя дозированные по объему и интенсивности физические упражнения (бег, ходьба, метания, лазания, эстафеты и подвижные игры), надо соблюдать большую осторожность, строго обеспечивая индивидуально-дифференцированный подход, систематически осуществляя врачебно-педагогический контроль над влиянием этих упражнений на их организм. Такая методика проведения занятий по физической культуре целесообразна и эффективна в плане предупреждения утомления и перегрузки организма ослабленных детей (М.Н. Алиев, А.М. Шаниязов, В.И. Морозова).

Особенно большое значение приобретает организация двигательной активности с использованием специально подобранных упражнений при различных заболеваниях и при нарушениях нормального хода развития у детей дошкольного возраста. Физические упражнения

при этом могут способствовать быстрой ликвидации не только вызванного заболеванием отставания в морфологическом и функциональном развитии ребенка, но и патологических изменений в тех или иных органах (В.Л. Страковская и др.).

Оздоровительно-воспитательная работа.

Ю.Ф. Змановский сформулировал основу понятия «оздоровительно-воспитательная работа в детском саду» и принципы этой работы:

Развитие двигательной активности детей на основе преобладания циклических упражнений. Установлено, что на протяжении дошкольного периода ослабленные дети отстают от своих здоровых сверстников по абсолютным показателям суточных объемов основных локомоций, но и по годовым приростам среднесуточной двигательной активности (М.Н. Алиев и др.). Вместе с тем полноценная двигательная активность (в ее доступных формах) является залогом успешного оздоровления ослабленных детей.

Многие исследователи (С.В. Хрущев, С.Д. Поляков, Н.И. Бочарова, Е.Н. Вавилова, Е.Г. Леви-Гориневская, Т.И. Осокина, Ю.Ф. Змановский, Е.Н. Тишина, Г.П. Юрко и др.) одним из основных условий организации двигательной активности ослабленного ребенка считают систематическое использование циклических упражнений в ходьбе, беге и др.

Длительные, равномерно повторяющиеся циклические упражнения рассматриваются как наиболее важный компонент двигательного режима растущего организма, который на физиологическом уровне способствует нормализации работы сердечно-сосудистой и, что особо важно для нас, дыхательной систем, а также повышению умственной и физической работоспособности, созданию и закреплению позитивного эмоционального фона и др. По заключению этих авторов, благодаря таким упражнениям воспитывается физическая выносливость, уровень развития которой у ослабленных детей достаточно низок.

Однако цикличность и повторяемость не всегда означает стереотипность и монотонность. Как писал Н.А. Бернштейн, упражнение - это повторение без повторения. Более того, возможностью преодоления двигательных стереотипов обусловлены источники творческой активности ослабленного ребенка, которая имеет для него витальный смысл. Эта возможность должна быть «заложена» уже в содержание циклических упражнений. Так, дети, выполняя одни и те же движения при групповой ходьбе, могут изображать перемещение стрелок часов, течение реки и т.п., самостоятельно придумывать разные варианты групповой ходьбы, включающие эти движения. Упражняясь в прыжках с прыгалками, они могут, с одной стороны, имитировать движения лягушат или зайчат, а с другой - вращение колеса обозрения и др. Циклические движения при этом будут приобретать различный смысловой оттенок и тем самым видоизменяться.

Использование циклических упражнений в оздоровительно–воспитательной работе с ослабленными детьми предполагает соблюдение ряда гигиенических требований:

а) нагрузка должна возрастать по мере повторения упражнений и определяться изменением их содержания;

б) необходимым условием применения упражнений служит формирование навыков рационального дыхания;

в) налагается запрет на любую физическую и психическую перегрузку;

г) при выполнении упражнений у детей следует формировать и поддерживать положительный эмоциональный настрой.

Формирование у детей навыков рационального дыхания и правильной осанки. Для ослабленного детского организма дыхание, которое способствует развитию и укреплению грудной клетки, является залогом оздоровления. Е.А. Аркиным были указаны средства формирования полноценного дыхания: а) упражнения в беге, б) гимнастика дыхательных мышц, в) обучение «технике» дыхания; 4) постановка соответствующих певческих навыков. Все они должны быть представлены в рамках ОВР в детском саду.

В основе навыков рационального дыхания лежит осмысленная моторика (А.В. Запорожец). Это следует учитывать, приступая к их формированию у ослабленных детей. Осмысленная моторика связана с работой детского воображения (В.Т. Кудрявцев). Поэтому особую ценность имеют дыхательные упражнения, выполнение которых предполагает его активизацию: «рисование» дыханием в воздухе воображаемых фигур, дыхание в контрастном ритме с изображением различных объектов и ситуаций (короткие и прерывистые вдохи и выдохи - «паровозик», медленные и размеренные - «океанский лайнер») и др.

Значение осмысленной моторики подлежит учету и в ходе развития правильной осанки как фактора полноценного дыхания. В массовой практике ОВР обычно игнорируются те тонкие смысловые ориентировки, которые определяют постановку осанки. Этап их формирования как бы «проскакивается», осанка «ставится» тренажно-механическим способом в готовом виде. Взрослый постоянно подчеркивает, что сидеть прямо - значит сидеть красиво, но почему это так, для детей остается далеко неочевидным, если не сказать - бессмысленным. Этот способ формирования здоровой осанки, нередко приводит к тому, что она, не успев закрепиться, перерастает в патологическую (лордическую, кифотическую и т.д.).

Постановку осанки у ребенка должно предварять формирование ориентировки на позу как выразительную характеристику положения тела в пространстве (В.Т. Кудрявцев). Поэтому создание

условий для освоения позы выступает необходимым моментом воспитания здоровой осанки. Это может быть сделано при помощи специальных игровых упражнений, предложенных В.Т. Кудрявцевым: «Стоп-кадр» (имитация фотографических изображений: «лошадка перед прыжком», «тяжелоатлет в рывке»), «Скульптор и глина» (один ребенок создает «скульптуру» из первоначально неоформленной «глины», которую изображает другой ребенок и др.). Наряду, с этим творчески развивающий характер должны носить и собственно упражнения для формирования и коррекции осанки (напряжение и расслабление мышц спины с изображением движений разных животных - медведя, слона, бабочки, зайчика и т.д.).

Использование системы эффективного закаливания. При работе с ослабленными детьми необходимо соблюдать основные принципы закаливания, впервые сформулированные еще в 1910 г. Г.Н. Сперанским. Эти принципы сформулированы в современной редакции (Ю.Ф. Змановский) следующим образом: осуществлять закаливание следует только при полном здоровье детей; интенсивность закаливающих процедур целесообразно увеличивать постепенно, соответственно возрастающим в процессе закаливающей тренировки компенсаторным возможностям растущего организма; требуется систематичность и последовательность при проведении закаливания.

Перерыв в закаливании на 2-3 недели и более снижает сопротивляемость организма к простудным факторам. Необходим тщательный учет индивидуальных особенностей ребенка, его возраст, возможности наличия у него повышенной чувствительности к закаливающим мероприятиям. Недопустимо проведение закаливания при наличии у ребенка отрицательных эмоциональных состояний (страха, беспокойства и др.). Это может приводить к невротическим расстройствам. Рекомендуется использование не перегревающей одежды.

Закаливание, как отмечал Е.А. Аркин, для ослабленного ребенка имеет еще большее значение, чем для здорового. Закаливание таких детей должно вестись более осмотрительно, чем здоровых, под скрупулезным контролем врача; меры закаливания должны быть индивидуализированы по отношению к отдельным детям.

Наиболее эффективными влияниями обладают нетрадиционные методы закаливания, к которым относятся контрастные методики в пульсирующем режиме. Именно контрастные воздушные и водные ванны обеспечивают тот уровень повышения защитных сил организма, какой вообще способно дать закаливание (Г.Н. Сперанский, Ю.Ф. Змановский, С.В. Хрущев, Р.П. Нарцисов, Н.Н. Чуканин, Л.Ф. Бережков и др.). Если традиционное закаливание предполагает адаптацию к холоду, то при создании пульсирующего микроклимата используется также и тепло, то есть те два фактора, контраст между которыми (внезапное охлаждение после перегревания) чаще всего провоцирует заболевание ребенка. Создавая модель воздействия - тепло-холод - можно рассчитывать на выработку быстрых целесообразных терморегулирующих реакций.

Традиционные методы закаливания, хотя и менее эффективны по сравнению с контрастными, все же могут применяться, в первую очередь, в качестве начальных процедур (воздушные ванны, водные ножные ванны, полоскание горла).

Организация оздоровительного режима с учетом состояния здоровья ослабленного ребенка. Приоритетное значение правильной организации режима для ослабленных детей придавал Е.А. Аркин. По мнению Ю.Ф. Змановского, неправильно понимать режим как жестко регламентированный распорядок дня с обязательным повторением в строго установленное время тех или иных мероприятий. Оптимальный дифференцированный оздоровительный режим - это регулярно повторяющаяся деятельность, но не инертная, монотонная, а динамическая, изменяющаяся в зависимости от вновь возникающих обстоятельств.

Для правильной организации режима ослабленных детей необходимо соблюдать систему повторяющихся режимных моментов: времени приема пищи, укладывания на дневной сон, общей длительности пребывания ребенка на открытом воздухе и в помещениях. Остальные компоненты оздоровительного режима должны носить динамический характер. Особое требование заключается в обеспечении разумного баланса между двигательной активностью и отдыхом. Это связано с тем, что ослабленные дети, с одной стороны, в большей степени нуждаются в отдыхе, чем здоровые, а с другой, - дефицит движений негативно сказывается на их психофизическом состоянии.

Полная реализация ежедневно в жизни каждого ребенка следующей триады: оптимальной индивидуальной двигательной активности с преобладанием циклических упражнений, достаточной индивидуальной умственной нагрузки и преобладание положительных впечатлений.

Достаточный, не укороченный и не излишне продолжительный дневной и ночной сон детей. Его длительность представляет собой не возрастной параметр, а индивидуальное проявление сложноорганизованной деятельности ряда структур головного мозга.

Организация режима для детей должна проводиться в соответствии с сезонными особенностями. Поэтому в дошкольном учреждении должны быть 4 сезонных режима дня с постепенными переходами от одного к другому.

Следует избегать традиционной формализации режимных моментов. Эффективность оздоровительно – воспитательной работы с детьми обеспечивается не только (и не столько) последовательностью и повторяемостью этих моментов, но их содержанием. Данное содержание в ряде случаев может и должно носить развивающий характер. Так, в соответствии с разработанной нами моделью ОВР, в структуру нефизкультурных занятий (по изобразительной деятельности, конструированию, подготовке к чтению и письму и др.) включаются особые двигательно-оздоровительные моменты. Их содержание составляют творческие задания на развитие мелких мышц руки, мимики и артикуляции, а также элементы психогимнастики.

Обеспечение полноценного лечебного питания. Организация питания ослабленных детей имеет свои особенности. Нормы питания для таких детей увеличены и характеризуются повышенным содержанием продуктов, богатых белками, минеральными веществами, витаминами.

Пища не просто восполняет потраченную человеком энергию, но и обладает фармакологическими свойствами, что отмечалось еще Гиппократом. Это следует специально учитывать еще и потому, что в детском саду специалисты довольно часто имеют дело с детьми, ослабленными не только болезнью, но и побочным действием медикаментов.

Применение психогигиенических и психопрофилактических методов и средств. В оздоровительно – воспитательной работе детского сада особое значение имеет изучение детской индивидуальности, поскольку индивидуальные различия среди ослабленных детей выражены резче, чем среди здоровых (Е.А. Аркин). При этом нужно выявить факторы, способствующие возникновению и развитию предневротических и невротических состояний у детей, создать условия для преобладания положительных эмоций в ежедневном распорядке для каждого ребенка.

Отсюда - необходимость широкого внедрения психогигиенических и психопрофилактических методов и средств в практику оздоровительно – воспитательной работы с ослабленными детьми. В традиционной практике работы учреждений такого типа эти средства и методы представлены узко и фрагментарно; специалисты чаще всего обращаются к ним стихийно и далеко не всегда квалифицированно. Вместе с тем возникает задача разработки специфической системы психогигиенической и психопрофилактической работы с ослабленными детьми, «встроенной» в общую систему работы с ослабленными детьми.

Разбирая этот вопрос в целом, Ю.Ф. Змановский рекомендовал применение психолого-педагогических средств, направленных на купирование и предупреждение негативных аффективных проявлений у детей, к которым он относил: индивидуальные беседы воспитателей и психологов с ребенком и родителями, подвижные, сюжетно-ролевые и особенно режиссерские игры, музыкотерапию, соответствующим образом организованные продуктивные виды деятельности, а также отдельные приемы рациональной психотерапии, технику мышечной релаксации как базовый компонент аутогенной тренировки.

Воспитательная работа.

Реализация задач физического развития и оздоровления детей через различные направления деятельности детского сада (экологическое, эстетическое, трудовое и т.д.)

Одной из основных воспитательных задач, реализуемых в рамках нашей проблемы, будет являться – воспитание интереса к физическим упражнениям. По всей видимости, это самый ключевой вопрос физического развития человека.

В настоящее время педагогический процесс носит преимущественно репродуктивный характер, при котором в большей мере предпочтение отдается методике воспитания и обучения. При этом не учитываются в должной мере потребности и желания ребенка, и мотивом выполнения физических упражнений в дошкольном возрасте обычно являются либо поставленное взрослым задание, либо стремление достичь личного результата в движении, связанном с преодолением определенных трудностей, и желание показать свои достижения товарищам.

В младшем дошкольном возрасте побуждающей причиной, как правило, является развертывание взрослым игровой ситуации в таком плане, чтобы одновременно у ребенка возникло желание все лучше, точнее и ритмичнее выполнять движения на основе предметных и наглядно-образных заданий, конкретных двигательных задач.

Однако тот факт, что сегодня мы наблюдаем у детей отсутствие интереса к занятиям физическими упражнениями, свидетельствует о том, что проблема формирования мотивационно-потребностной сферы дошкольника не разработана должным образом.

Отечественная система физического воспитания рождалась и укреплялась в условиях авторитаризма. Попытка придать физическому воспитанию государственный характер принадлежит Петру 1. Причем за образец им была взята спартанская система физического воспитания, которая имела строго дисциплинарный характер, военную направленность.

Современная система физического воспитания рождалась и укреплялась также в условиях авторитаризма. Её основу составляет нормативный подход (комплексы, показатели, нормативы), который служил и продолжает служить основным критерием результативности физического воспитания.

При этом из поля зрения педагогов выпала главная идея физического образования – формирование гармонически развитой личности средствами физического воспитания, включающая в себя наличие потребности в освоении физкультурных ценностей, физического потенциала развития каждого отдельного человека.

Современный потребностно-мотивационный подход рассматривает физическое воспитание по-новому, а именно, как процесс формирования таких потребностей, которые наиболее благоприятны для нравственного совершенствования здоровья, физического развития и совершенствования.

Подводя итог, можно отметить что, целью физкультурной, оздоровительной и воспитательной работы является формирование у детей потребности быть здоровым, используя все средства физического воспитания и оздоровления - физические упражнения, психогигиенические

факторы, включающие общий режим труда и отдыха, питание, гигиену одежды и обуви, физкультурного оборудования, эколого-природные факторы.

Цель конкретизируется в задачах оздоровительного, образовательного и воспитательного направления.

К задачам оздоровительного направления относятся охрана и укрепление здоровья ребенка, совершенствование адаптационных и функциональных возможностей организма, повышение умственной и физической работоспособности, достижение полноценного физического развития, гармоничного телосложения.

К задачам образовательного направления относятся формирование доступных представлений и знаний о пользе занятий физическими упражнениями, об основных гигиенических требованиях и правилах.

К задачам воспитательного направления относятся формирование интереса и потребности в систематических занятиях физическими упражнениями, воспитание нравственно-волевых черт личности, активности, самостоятельности.

Литература:

1. Кудрявцев В.Т., Егоров Б.Б. Развивающая педагогика оздоровления. – М., 2000. 293 с.
2. Егоров Б.Б. Оздоровительно-воспитательная работа с ослабленными детьми / Дошкольное воспитание. – 2001. - № 12. – С.10-23.
3. Кудрявцев В.Т., Егоров Б.Б. Ослабленный ребенок: развитие и оздоровление: Монография. – М.: Институт ДО и СВ РАО, 2003. 178 с.
4. Егоров Б.Б., Малова Г.П. Развивающая педагогика оздоровления: как начать эксперимент: Методические рекомендации – М.: Институт ДО и СВ РАО, 2003. 146 с.
5. Егоров Б.Б. Экспериментальная работа в детском саду: Построение комплексной модели оздоровления, воспитания и развития / Дети России образованны и здоровы / материалы VI Всероссийской научно-практической конференции – М.: 2008. – С. 233-242
6. Егоров Б.Б., Сагайдачная Е.А., Пересадына Ю.Е., Каземирова Н.В. Моя спортивная родословная / Обруч. - 2011 - № 5 – С.31
7. Дрига В.И., Егоров Б.Б. Подготовка педагогов к взаимодействию с семьей в решении проблем физического воспитания детей / Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. – 2012 - № 3 (41) – С. 99-106
8. Егоров Б.Б. Основные направления реализации образовательной области «Физическое развитие» / Физическое развитие дошкольников: теоретические основы и новые технологии: сборник статей / авт.-сост. Т.В. Волосовец, Б.Б. Егоров, Ю.Е. Пересадына. – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2015. – С. 5-17

9. Егоров Б.Б., Сагайдачная Е.А., Пересади́на Ю.Е. Социокультурное пространство физкультурно-оздоровительной деятельности как модель современного образовательного процесса / Физическое развитие дошкольников: теоретические основы и новые технологии: сборник статей / авт.-сост. Т.В. Волосовец, Б.Б. Егоров, Ю.Е. Пересади́на. – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2015. – С. 17-36
10. Егоров Б.Б., Сагайдачная Е.А., Шорохова Т. Ю. Спортивный вектор развития творческой активности ребенка-дошкольника / Физическое развитие дошкольников: теоретические основы и новые технологии: сборник статей / авт.-сост. Т.В. Волосовец, Б.Б. Егоров, Ю.Е. Пересади́на. – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2015. – С. 36-42

Особенности организации дополнительных платных образовательных услуг в дошкольной образовательной организации.

Сотникова Лариса Васильевна,

заведующий муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения

«Детский сад № 172 «Львёнок» города Чебоксары Чувашской Республики

город Чебоксары Российская Федерация

Организация дополнительных образовательных услуг в дошкольной образовательной организации - является значимой частью реализации социального заказа, а также результат последовательного решения федеральных и региональных задач в области образования. Дошкольное образование – первая ступень общей системы образования, главной целью которой является всестороннее развитие ребенка. Одним из ключевых направлений в развитии детей дошкольного возраста является организация системы дополнительного образования в детском саду, которое обеспечивает развитие способностей детей с самого раннего возраста.

Дополнительное образование является частью вариативной составляющей общего образования, где дети могут развивать свой творческий потенциал, навыки адаптации к современному обществу и получают возможность полноценной организации свободного времени. Реализация дополнительных услуг в нашей организации началась с разработки поэтапных шагов, которые включили в себя маркетинговые, кадровые и финансовые вопросы.

Разнообразие форм и методов оказания дополнительных услуг позволило нам провести глубокий анализ потребности заказчика и внутренних возможностей учреждения. В результате проделанной работы в нашей организации реализуется девять дополнительных образовательных программ социально-педагогической, художественно-эстетической, физкультурно-спортивной направленности.

1 этап

Изучение потребностей рынка дополнительных услуг

Аналитическое исследование включает в себя:

- потребности воспитанников и их родителей в платных образовательных услугах и направленностях дополнительных платных образовательных программ
- возможности материально-технической базы дошкольной образовательной организации для качественного оказания платных образовательных услуг
- квалификацию педагогических работников и их загруженность при реализации основной образовательной программы дошкольного образования;
- состав родителей и их возможности по оплате занятий по дополнительным платным образовательным услугам

- анализ потребностей в платных образовательных услугах может быть проведен посредством анкетирования родителей воспитанников. (Приложение № 1)

2 этап

Лицензирование образовательной деятельности.

Законодательные акты регламентирующие лицензирование образовательной деятельности:

Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; далее - Закон № 273-ФЗ),:

Федеральный закон от 04.05.2011 г. № 99-ФЗ «О лицензировании отдельных видов деятельности»

Положение о лицензировании образовательной деятельности, утвержденного постановлением Правительства Российской Федерации № 966 от 28.10.2013.

По направленностям в соответствии с Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 29 августа 2013 г. N 1008 г. Москва п.9.

"Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам"

3 этап

Создание нормативной базы, регламентирующей организацию и порядок оказания платных образовательных услуг

В ходе организации платных образовательных услуг необходимо разработать локальные акты дошкольного образовательного учреждения на основании нормативных актов федерального, регионального и муниципального уровней и утвердить их приказом руководителя:

1. Положение о порядке оказания платных образовательных услуг. (Приложение № 2)
2. Порядок снижения стоимости платных образовательных услуг. (Приложение № 3)

Дошкольная образовательная организация вправе снизить стоимость платных образовательных услуг по договору с учетом покрытия недостающей стоимости платных образовательных услуг за счет собственных средств образовательной организации, в т. ч. средств, полученных от приносящей доход деятельности, добровольных пожертвований и целевых взносов физических и (или) юридических лиц. Основания и порядок снижения стоимости платных образовательных услуг устанавливаются локальным нормативным актом и доводятся до сведения родителей (законных представителей) воспитанников.

В соответствии с ч. 3 ст. 30 Закона № 273-ФЗ, данные локальные акты затрагивают права воспитанников и работников образовательного учреждения, соответственно согласовывается с советом родителей, а также в порядке и в случаях, которые предусмотрены трудовым законодательством, с представительными органами работников.

Руководитель дошкольного учреждения издает приказы по организации деятельности платных образовательных услуг и утверждает следующий пакет документов:

- штатное расписание
- должностные инструкции педагога дополнительного образования
- смету расходов и доходов по каждой образовательной услуге
- прейскурант цен на платные образовательные услуги
- учебный план
- расписание занятий
- график работы педагогов дополнительного образования
- форму договора между учреждением и родителями (законными представителями) по оказанию платных образовательных услуг.

4 этап

Методическое обеспечение оказания платных образовательных услуг

Руководитель дошкольного образовательного учреждения самостоятельно или через ответственного за организацию платных образовательных услуг, назначенного приказом, осуществляет контроль необходимого методического обеспечения дополнительных платных услуг. Платные образовательные услуги обеспечиваются:

- программой дополнительного образования,
- учебным планом,
- методическими и дидактическими пособиями,
- электронными ресурсами и средствами обучения, при необходимости - расходными материалами.

5 этап.

Организация процесса обучения.

Учебный план и расписание занятий в кружке составляется с учетом СанПиН 2.4.1.3049-13 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций», утв. постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 15.05.2013 № 26.

В штатном расписании необходимо предусмотреть ставки работников, занятых оказанием платных образовательных услуг. В случае если дополнительные платные образовательные услуги оказывает педагогический работник учреждения, с ним заключается дополнительное соглашение к трудовому договору. Если услуги оказывает привлеченный специалист руководитель заключает с ним договор на условиях внешнего совместительства.

Руководитель дошкольной образовательной организации определяет помещение для предоставления платных образовательных услуг и предельную наполняемость групп воспитанников получающих дополнительные платные услуги в соответствии с действующими нормативно-правовыми актами.

6 этап

Информирование потребителей о платных образовательных услугах.

В соответствии с п. 4 ч. 2 ст. 29 Закона № 273-ФЗ, п. 9 Правил оказания платных образовательных услуг, утв. постановлением Правительства РФ от 15.08.2013 № 706 в целях

исполнения требования информационной открытости образовательная организация обеспечивает открытость и доступность документов:

1. Положение о порядке оказания платных образовательных услуг.
2. Документ об утверждении стоимости обучения по каждой образовательной услуге (прейскурант цен, смета доходов и расходов).
3. Порядок снижения стоимости платных образовательных услуг.
4. Информация о квалификации педагогов оказывающих дополнительные образовательные услуги.
5. Информация о расписании занятий.

Приложение № 1

Анкета

по организации дополнительных платных образовательных услуг

1. Сколько лет вашему ребенку? _____
2. Удовлетворены ли вы воспитательно-образовательной деятельностью детского сада, работой дополнительных кружков?
3. Какие виды платных образовательных услуг вы бы хотели получать для вашего ребенка непосредственно в детском саду?

3.1 В сфере физического воспитания:

- спортивные секции _____
- закаливание, массаж, другие оздоровительные мероприятия _____
- гимнастика _____
- другое _____

3.2 В интеллектуально-познавательной сфере:

- иностранный язык _____
- шашки, шахматы _____

- интеллектуальные игры _____
- проведение опытов и исследовательская деятельность _____

3.3В сфере эстетическое воспитания:

- ИЗО (рисование, лепка) _____
- хореография _____
- пение (хор) _____
- фольклор _____
- театр _____
- рукоделие _____
- другое _____

3.4. В социальной сфере:

- занятие ребенка с педагогом- психологом _____
- занятие ребенка с учителем- логопедом _____
- совместные занятия родителей и детей (тренинги, семейная терапия, семейное консультирование)

- группы вечернего пребывания _____
- другое _____

4. Ваши пожелания и предложения _____

5. Какие дни недели и время проведения занятий дополнительных платных образовательных услуг наиболее удобны для вас и вашего ребенка?

понедельник	вторник	среда	четверг	пятница
время	время	время	время	время

Положение о порядке оказания платных образовательных услуг.

I. Общие положения

1. Положение о порядке оказания платных образовательных услуг в муниципальном бюджетном дошкольном образовательном учреждении «Детский сад № 172 «Львёнок» города Чебоксары Чувашской Республики разработано в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 г., Постановлением Правительства Российской Федерации от 15 августа 2013 г. № 706

2. Настоящее Положение определяет порядок оказания платных образовательных услуг в МБДОУ «Детский сад № 172» г.Чебоксары (далее Учреждение).

3. Понятия, используемые в настоящем Положении:

"заказчик" - физическое и (или) юридическое лицо, имеющее намерение заказать либо заказывающее платные образовательные услуги для себя или иных лиц на основании договора;

"исполнитель" – МБДОУ «Детский сад № 172» г.Чебоксары, осуществляющее образовательную деятельность и предоставляющее платные образовательные услуги обучающемуся

"недостаток платных образовательных услуг" - несоответствие платных образовательных услуг или обязательным требованиям, предусмотренным законом либо в установленном им порядке, или условиям договора (при их отсутствии или неполноте условий обычно предъявляемым требованиям), или целям, для которых платные образовательные услуги обычно используются, или целям, о которых исполнитель был поставлен в известность заказчиком при заключении договора, в том числе оказания их не в полном объеме, предусмотренном образовательными программами (частью образовательной программы);

"обучающийся" - физическое лицо, осваивающее образовательную программу;

"платные образовательные услуги" - осуществление образовательной деятельности по заданиям и за счет средств физических и (или) юридических лиц по договорам об образовании, заключаемым при приеме на обучение (далее - договор);

"существенный недостаток платных образовательных услуг" - неустранимый недостаток, или недостаток, который не может быть устранен без несоразмерных расходов или затрат времени, или выявляется неоднократно, или проявляется вновь после его устранения, или другие подобные недостатки.

4. Платные образовательные услуги не могут быть оказаны вместо образовательной деятельности, финансовое обеспечение которой осуществляется за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, бюджетов субъектов Российской Федерации, местных бюджетов. Средства, полученные исполнителями при оказании таких платных образовательных услуг, возвращаются лицам, оплатившим эти услуги.

5. Учреждение осуществляющее образовательную деятельность за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, бюджета субъекта Российской Федерации, местного бюджета, вправе осуществлять за счет средств физических и (или) юридических лиц платные образовательные услуги, не предусмотренные установленным государственным или муниципальным заданием либо соглашением о предоставлении субсидии на возмещение затрат, на одинаковых при оказании одних и тех же услуг условиях.

6. Отказ заказчика от предлагаемых ему платных образовательных услуг не может быть причиной изменения объема и условий уже предоставляемых ему исполнителем образовательных услуг.

7. Исполнитель обязан обеспечить заказчику оказание платных образовательных услуг в полном объеме в соответствии с образовательными программами (частью образовательной программы) и условиями договора.

8. Исполнитель вправе снизить стоимость платных образовательных услуг по договору с учетом покрытия недостающей стоимости платных образовательных услуг за счет собственных средств исполнителя, в том числе средств, полученных от приносящей доход деятельности, добровольных пожертвований и целевых взносов физических и (или) юридических лиц.

9. Увеличение стоимости платных образовательных услуг после заключения договора не допускается, за исключением увеличения стоимости указанных услуг с учетом уровня инфляции, предусмотренного основными характеристиками федерального бюджета на очередной финансовый год и плановый период.

II. Информация о платных образовательных услугах,

порядок заключения договоров

10. Исполнитель обязан до заключения договора и в период его действия предоставлять заказчику достоверную информацию о себе и об оказываемых платных образовательных услугах, обеспечивающую возможность их правильного выбора.

11. Исполнитель обязан довести до заказчика информацию, содержащую сведения о предоставлении платных образовательных услуг в порядке и объеме, которые предусмотрены Законом Российской Федерации "О защите прав потребителей" и Федеральным законом "Об образовании в Российской Федерации".

12. Информация, предусмотренная пунктами 9 и 10 настоящих Правил, предоставляется исполнителем в месте фактического осуществления образовательной деятельности

13. Договор заключается в простой письменной форме и содержит следующие сведения:

а) полное наименование и фирменное наименование (при наличии) исполнителя - юридического лица; фамилия, имя, отчество (при наличии) исполнителя - индивидуального предпринимателя;

б) место нахождения или место жительства исполнителя;

в) наименование или фамилия, имя, отчество (при наличии) заказчика, телефон заказчика;

г) место нахождения или место жительства заказчика;

д) фамилия, имя, отчество (при наличии) представителя исполнителя и (или) заказчика, реквизиты документа, удостоверяющего полномочия представителя исполнителя и (или) заказчика;

е) фамилия, имя, отчество (при наличии) обучающегося, его место жительства

ж) права, обязанности и ответственность исполнителя и заказчика

з) полная стоимость образовательных услуг, порядок их оплаты;

и) сведения о лицензии на осуществление образовательной деятельности (наименование лицензирующего органа, номер и дата регистрации лицензии);

к) вид, уровень и (или) направленность образовательной программы (часть образовательной программы определенного уровня, вида и (или) направленности);

л) форма обучения;

м) сроки освоения образовательной программы (продолжительность обучения);

н) порядок изменения и расторжения договора;

о) другие необходимые сведения, связанные со спецификой оказываемых платных образовательных услуг.

Договор об оказании платных образовательных услуг заключается по личному заявлению родителя (законного представителя) ребенка при предъявлении оригинала документа, удостоверяющего личность родителя (законного представителя), либо оригинала документа, удостоверяющего личность иностранного гражданина и лица без гражданства в Российской Федерации в соответствии со статьей 10 Федерального закона от 25 июля 2002 г. N 115-ФЗ "О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации" (Собрание законодательства Российской Федерации, 2002, N 30, ст. 3032).

Учреждение может осуществлять прием указанного заявления в форме электронного документа с использованием информационно-телекоммуникационных сетей общего пользования.

В заявлении родителями (законными представителями) ребенка указываются следующие сведения:

а) фамилия, имя, отчество (последнее - при наличии) ребенка;

б) дата рождения ребенка;

в) фамилия, имя, отчество (последнее - при наличии) родителей (законных представителей) ребенка;

г) наименование платной дополнительной образовательной услуги.

Примерная форма заявления размещается образовательной организацией на информационном стенде и на официальном сайте Учреждения в сети Интернет.

Требование представления иных документов для предоставления обучающемуся платных образовательных услуг в части, не урегулированной законодательством об образовании, не допускается.

Факт ознакомления родителей (законных представителей) обучающегося, в том числе через информационные системы общего пользования, с лицензией на осуществление образовательной деятельности, уставом Учреждения, Положением о порядке оказания платных образовательных услуг в МБДОУ «Детский сад № 172» г.Чебоксары фиксируется в заявлении о приеме и заверяется личной подписью родителей (законных представителей) обучающегося. Федерации

После приема заявления Учреждение заключает договор об оказании платных дополнительных образовательных с родителями (законными представителями) обучающегося.

Руководитель Учреждения издает распорядительный акт о зачислении обучающегося на обучение по платным дополнительным образовательным программам в течение трех рабочих дней после заключения договора.

14. Договор не может содержать условия, которые ограничивают права лиц, имеющих право на получение образования определенного уровня и направленности и подавших заявление о приеме на обучение (далее - поступающие), и обучающихся или снижают уровень предоставления им гарантий по сравнению с условиями, установленными законодательством Российской Федерации об образовании.

15. Сведения, указанные в договоре, должны соответствовать информации, размещенной на официальном сайте образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети "Интернет" на дату заключения договора.

III. Ответственность исполнителя и заказчика

16. За неисполнение либо ненадлежащее исполнение обязательств по договору исполнитель и заказчик несут ответственность, предусмотренную договором и законодательством Российской Федерации.

17. При обнаружении недостатка платных образовательных услуг, в том числе оказания их не в полном объеме, предусмотренном образовательными программами (частью образовательной программы), заказчик вправе по своему выбору потребовать:

- а) безвозмездного оказания образовательных услуг;
- б) соразмерного уменьшения стоимости оказанных платных образовательных услуг;
- в) возмещения понесенных им расходов по устранению недостатков оказанных платных образовательных услуг своими силами или третьими лицами.

18. Заказчик вправе отказаться от исполнения договора и потребовать полного возмещения убытков, если в установленный договором срок недостатки платных образовательных услуг не устранены исполнителем. Заказчик также вправе отказаться от исполнения договора, если им обнаружен существенный недостаток оказанных платных образовательных услуг или иные существенные отступления от условий договора.

19. Если исполнитель нарушил сроки оказания платных образовательных услуг (сроки начала и (или) окончания оказания платных образовательных услуг и (или) промежуточные сроки оказания платной образовательной услуги) либо если во время оказания платных образовательных услуг стало очевидным, что они не будут осуществлены в срок, заказчик вправе по своему выбору:

а) назначить исполнителю новый срок, в течение которого исполнитель должен приступить к оказанию платных образовательных услуг и (или) закончить оказание платных образовательных услуг;

б) поручить оказать платные образовательные услуги третьим лицам за разумную цену и потребовать от исполнителя возмещения понесенных расходов;

в) потребовать уменьшения стоимости платных образовательных услуг;

г) расторгнуть договор.

20. Заказчик вправе потребовать полного возмещения убытков, причиненных ему в связи с нарушением сроков начала и (или) окончания оказания платных образовательных услуг, а также в связи с недостатками платных образовательных услуг.

21. По инициативе исполнителя договор может быть расторгнут в одностороннем порядке в случае просрочки оплаты стоимости платных образовательных услуг.

Приложение № 3

Порядок снижения стоимости платных образовательных услуг.

1. Общие положения

1.1. Настоящий Порядок разработан в соответствии с Постановлением Правительства РФ от 15.08.2013 № 706 «Об утверждении правил оказания платных образовательных услуг», Приказом Министерства образования и науки РФ от 29 августа 2013 г. № 1008 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам», Положением о порядке оказания платных дополнительных образовательных услуг в МБДОУ «Детский сад № 172» г.Чебоксары

1.2. Настоящий Порядок регулирует основания и порядок снижения стоимости платных дополнительных образовательных услуг, оказываемых обучающимся в МБДОУ «Детский сад № 172» г.Чебоксары

1.3. Понятия, используемые в настоящем Порядке:

- "Заказчик" - физическое и (или) юридическое лицо, имеющее намерение заказать либо заказывающее платные образовательные услуги для себя или иных лиц на основании договора;
- "Исполнитель" - МБДОУ «Детский сад № 172» г.Чебоксары осуществляющее образовательную деятельность и предоставляющее дополнительные платные образовательные услуги обучающемуся;
- "Обучающийся" - физическое лицо, осваивающее образовательную программу;
- " платные образовательные услуги" - осуществление образовательной деятельности по заданиям и за счет средств физических и (или) юридических лиц по договорам об образовании, заключаемым при приеме на обучение (далее - договор).

2. Основания и порядок снижения стоимости.

2.1. Исполнитель вправе снизить стоимость платных образовательных услуг по договору с учетом покрытия недостающей стоимости дополнительных платных образовательных услуг за счет собственных средств Исполнителя, в том числе средств, полученных от приносящей доход деятельности, добровольных пожертвований и целевых взносов физических и (или) юридических лиц.

2.2. Снижение стоимости за предоставленные дополнительные платные образовательные услуги предоставляется следующим категориям Обучающихся:

- инвалидам – 50 %;
- детям, оставшимся без попечения родителей – 50%.

2.3. Снижение стоимости дополнительных платных образовательных услуг осуществляется на основании документов, предоставленных Заказчиком Исполнителю:

- заявления;
- справки об инвалидности Обучающегося;
- документа, подтверждающего опеку над Обучающимся.
- справка с места работы (для сотрудников МБДОУ « Детский сад № 172» г.Чебоксары)

2.4. Перерасчет стоимости дополнительных платных образовательных услуг производится, начиная с месяца, в котором Заказчиком были предоставлены указанные документы.

2.5. Снижение стоимости дополнительных платных образовательных услуг

предоставляется Заказчику на один учебный год.

2.6. Решение о снижении стоимости дополнительных платных образовательных услуг отдельным категориям Обучающихся оформляется приказом заведующего МБДОУ «Детский сад № 172» г.Чебоксары

Литература:

1. Березина В.Ф. Развитие дополнительного образования детей в системе российского образования/ Учебно-методическое пособие.- М.:АНО «Диалог культур», 2007.-512 с.
2. Евлапова Е.Б.,Золоторева А.В.,Паладьева С.А. Интеграция общего и дополнительного образования./Практическое пособие// Под. ред. Е.Б. Евлаповой, А.В Золоторевой, С.А Паладьевой, - АРКТИ, 2006.- 296 с.
3. Куров С.В. Особенности гражданско-правового регулирования возмездного оказания образовательных услуг /Право и образование. 2001.№6. – С.11-13
4. Соломенникова О.А. Основные и дополнительные программы ДОУ: методическое пособие./Ред.-сост. О.В. Соломенникова Айрис-прес, 2007.-С.71-79
5. Сырых В.М., Кудрявцев Ю.А. Основные новеллы Кодекса РФ об образовании /Кодекс об образовании. Общая часть. Проект. М., 2003. С.21-25.
6. Терещук М.Н.Кружковая работа по художественно-творческому развитию детей 5—7 лет / Журнал «Воспитатель ДОУ» 2010 г., № 8, стр. 69.
7. Фалюшина Л. И. Управление качеством образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении./ Пособие для руководителей ДОУ.// Ред.-сост. Л.И. Фалюшина Аркти, 2003.- С.71-79
8. Хаксевер К., Редер Б., Рассел Р.С., Мердик Р. Г.Управление и организация в сфере услуг., 2-е изд. /Пер. с англ. Под ред. В.В. Кулибановой. - СПб.: Питер, 2002. -С.39-40.
9. Шинкарева Л. В., Воробьева А. А. Дополнительные образовательные услуги в дошкольном учреждении: понятие, виды, особенности реализации [Текст] // Проблемы и перспективы развития образования: материалы Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.).Т. I. — Пермь: Меркурий, 2011. — С. 92-95.
10. Щетинин В.П. Рынок образовательных услуг в современной России // Школа. – 1997. - №3. С. 22-28

Особенности развития и формирования игрового взаимодействия дошкольников со сверстниками.

Лыкова Анна Алексеевна

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение

города Москвы «Гимназия 1512»

ГБОУ Гимназия № 1512, г. Москва

Игра – наиболее доступный для ребёнка-дошкольника вид деятельности, способ переработки полученных из окружающего мира впечатлений, знаний. В игре ярко проявляются особенности мышления и воображения ребёнка, его эмоциональность, активность, развивающаяся потребность в общении. Совместная деятельность со взрослыми и сверстниками способствует формированию и обогащению опыта, ценностных ориентацией и представлений о взаимоотношениях с окружающими людьми.

В работах выдающихся психологов и педагогов 20 века отражены фактические данные, подтверждающие, что игра возникает не самопроизвольно, как продукт чисто индивидуального творчества, а под влиянием социального окружения, в результате усвоения ребёнком социального опыта. Она становится средством воспитания в условиях целенаправленного педагогического руководства.

Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн, Д.Б.Эльконин писали о том, что игра, являясь ведущей деятельностью в дошкольном возрасте наиболее сензитивна к сфере человеческой деятельности и межличностных отношений. Основным содержанием игры является отражение деятельности детей и взрослых, игровая техника, сокращенность и обобщенность игровых отношений, их своеобразное моделирование в игровой деятельности. Ребенок отражает в игре непосредственное отношение к окружающему, выполняет действия, которые значимы для него по их собственному внутреннему содержанию. Одним из основных мотивов игры является желание действовать как взрослый человек. Реализовать данное желание в полном объеме возможно при взаимодействии со сверстниками в игре. Взаимодействие будет носить положительный характер, если собственный замысел игры соотносится с замыслом партнера, объективно оцениваются действия и предложения сверстника, используются различные способы, чтобы понять и воздействовать друг на друга. Взяв на себя роль, ребенок включается во взаимоотношения с участниками игры.

А. П. Усова отмечает, что взаимодействие в играх - это такая форма активности, в которой действия согласованы и взаимосвязаны.

Ученые выделили три этапа создания игры:

1. На первом этапе дети манипулируют с предметами, знакомятся с их свойствами. В такой игре дети не объединяются друг с другом. Взаимодействие эпизодическое, связанное с близостью игровой территории. Возможны конфликты между детьми по причине желания играть

такой же игрушкой, как у сверстника и на том же игровом месте. Интерес к игрушке в руках сверстника позволяет ребенку наблюдать действия, производимые с ней и соотносить их с собственными желаниями.

2. На втором этапе дети создают несложный сюжет, побуждением к игре являются не только игрушки, но и интерес к воспроизведению игровых действий с ними. Возрастает способность анализировать игровые действия сверстников и подражать им в собственной игре.

3. Основным побуждением к игре на третьем этапе становится интерес к ее содержанию.

В младшем дошкольном возрасте (2-4 года) происходит развитие деятельностного и эмоционального компонентов взаимодействия. Следовательно, необходимо воздействовать на формирование игрового взаимодействия и на взаимоотношения дошкольников в игре.

Пятый год жизни характеризуется развитием потребности в общении со сверстниками. Дети общаются по поводу игры, общих дел. Если у четырехлеток стремление играть одному еще достаточно ярко выражено, то у пятилеток количество случаев одиночной игры резко сокращается, а совместное сотрудничество возрастает.

К пятому году жизни складывается прочная речевая основа для функционирования игрового взаимодействия со сверстниками. Возросшая на пятом году активность и самостоятельность в деятельности облегчает общение детей со взрослыми и сверстниками, развивает умения понятно выражать суждение, сопровождать речью свои действия. Дети пяти лет более ориентированы на сверстника, они способны оценивать случаи проявления положительных личных качеств и умений, независимо от характера взаимоотношений с данным ребенком. В этом возрасте дети начинают осознавать и плохие черты характера у сверстников-друзей.

В среднем дошкольном возрасте формируются основные компоненты деятельности: умение ставить цель, удерживать ее, независимо от внешних условий. Это становится одним из необходимых условий для возникновения и поддержания игрового взаимодействия. Длительность игр детей 4-5 лет в среднем составляет от 15-20 минут до 30-40 минут в отдельных случаях. Опыт ребенка и запас представлений об окружающем расширяется, что совершенствует его игровые умения. Игровые действия становятся более последовательными и сюжетными.

Одним из основных побуждений к игре является желание ребенка принять и выполнить роль, в связи с этим ребенок начинает воспроизводить игровые действия, подчиняя их той ролевой позиции, которую он принимает. Возникает ролевое общение детей. Они словесно обозначают свою роль и роли других играющих, включаются в ролевые высказывания в ходе совместных действий, а это зачастую приводит к развитию сюжета игры.

Принятие роли и ее выполнение связано с обобщением предметных действий и поведения людей, с вычленением типичных для них эмоционально-личностных качеств. Принимая роль, ребенок берет на себя все особенности человека, чью роль он выполняет. В связи с этим, следует отметить, что разнообразие ролевых действий зависит от богатства впечатлений детей о деятельности взрослых. Внимание взрослых должно быть сосредоточено и на выразительности ролевых действий: жестов, мимики, движений, которые обогащают ролевые действия. Побуждая детей к сопровождению способов игрового взаимодействия ролевыми высказываниями, обращенными к партнеру: игрушке, сверстнику, воображаемому собеседнику, можно постепенно перейти от простых ролевых высказываний к более сложной форме игрового общения – ролевой беседе. В среднем дошкольном возрасте наибольшее развитие получает специфическая форма игрового взаимодействия – общения. У детей, которые владеют вербальными и невербальными способами ролевого взаимодействия игровое общение становится богаче и содержательнее. Вступая в совместную игру, дошкольники 4-5 лет проявляют определенные отношения друг к другу. У детей этого возраста повышается избирательность и устойчивость взаимоотношений.

В своем взаимоотношении и общении старшие дошкольники в большей степени ориентированы на сверстников. Они значительную часть свободного времени проводят в совместных играх и беседах, для них становятся существенными оценки и мнение товарищей, все больше требований дети предъявляют друг другу и стараются учитывать их в своем поведении. В этом возрасте сужается круг общения, дети становятся избирательными в своем общении, но возрастает интенсивность общения с избранными друзьями. Существенное значение для детей 6-7 лет, наряду с успешностью в деятельности сверстников, приобретают его личностные качества: доброта, умение общаться, дружить, защитить друга. Дети способны более чутко относиться к эмоциональному состоянию другого ребенка, проявлять по отношению к нему сочувствие и сопереживание. Эти качества особенно ярко проявляются в общении с друзьями. Вместе с этим появляются элементы соперничества, желание отличиться от своих сверстников.

На протяжении дошкольного возраста можно проследить динамику игрового взаимодействия: от первичных непосредственно эмоциональных контактов с близкими взрослыми и активных ориентировочно-исследовательских действий при появлении сверстника через освоение предметных, сюжетных действий, выполняемых индивидуально и совместно со сверстниками. И проявление отношений, выражаемых в симпатиях (антипатиях) к формированию игрового общения на уровне ролевого взаимодействия и познанию партнера как субъекта деятельности и к проявлению социально-направленного игрового взаимодействия, опосредованного ролью и способами взаимоотношений и общения со сверстниками.

Игровое общение требует определенных умений: понимать действия, эмоциональное состояние партнера, откликаться на его предложения, оказывать вербальное воздействие и отвечать на воздействия сверстника. Для того чтобы, эти умения получили должное развитие, дети должны

овладеть предметно-игровым взаимодействием и быть ориентированы на сверстника как партнера по игре.

Подводя итог, необходимо отметить, что совместная игра является важным этапом в развитии личности для освоения и закрепления в реальном взаимодействии социальных норм поведения и гуманных взаимоотношений. Способы игрового взаимодействия — это модель взаимодействия взрослых, их форм поведения. Отношение к сверстнику, игровое общение, ролевое поведение, проявляющиеся в сюжетно-ролевой игре подготавливает детей к социальной жизни взрослых и формирует нравственную основу для последующего взаимодействия с окружающим миром.

Литература:

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Наука, 2001. – 378 с.
2. Дошкольная педагогика. / Под ред. Логиновой В.И., Саморуковой П.Г. – М.: Логос, 2008. – 487 с.
3. Мухина В.С. Игрушка как средство психического развития ребенка. / Вопросы психологии. – 2008. – № 2. – С. 123-128.
4. Мухина В.С. Психология дошкольника. – М.: Просвещение, 2005. – 348 с.
5. Психология и педагогика игры дошкольника. / Под ред. А.В.Запорожца и А.П. Усовой. – М.: АзБука, 2006. – 278 с.
6. Сорокина А.И. Дидактические игры в детском саду. Пособие для воспитателя д/с. – М.: Просвещение, 2002. – 359 с.
7. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. – М.: ФРОНТ, 2009. – 245 с.
8. Дошкольная педагогика./ Под ред. В.И. Ядешко, Ф.А.Сохина. – М.: Просвещение, 2006. – 348 с.
9. Богуславская З.М., Смирнова Е.О. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста. – М.: Инфра-М, 2001. – 484 с.
10. Солнцева О.В. Дошкольник в мире игры. Сопровождение сюжетных игр детей. – СПб.: Речь, 2010. – 30с.

Оценка влияния инфраструктуры на качество образования.

Комарова И.И.,

Кандидат исторических наук,

ведущий научный сотрудник СОПС / ВАВТ МЭР РФ,

профессор МПАДО,

эксперт АСИ.

Оценка влияния инфраструктуры на качество образования до сих пор остается спорной. С одной стороны, всеми признается, что инфраструктура является одним из определяющих факторов в обеспечении конкурентности стран. С другой стороны, при возникновении вопроса о влиянии инфраструктуры на качество образования, в зависимости от уровня экспертов «забывают» основной вопрос: этимология понятия. Это хорошо видно, если посмотреть на то, как рассматривается инфраструктура образования в различных исследованиях.

Терминологические проблемы. Инфраструктура понимается всеми по-разному. Существует широкое толкование термина, принятое в основном в развитых странах и узкое, принятое в бедных странах.

Узкое понимание: «Инфраструктура системы образования включает в себя, подходящие места для учебы. Это один из самых основных элементов, необходимых для обеспечения доступа к образованию. Школьные классы являются наиболее распространенным местом, в котором осуществляется структурированное обучение групп детей»¹. Есть и другие схожие подходы, но суть не меняется.

Широкое понимание: «Инфраструктура относится к основным физическим и организационным структурам, необходимым для функционирования общества или предприятия, или услуг и средств, необходимых для функционирования экономики. Она может быть определена как совокупность взаимосвязанных структурных элементов, которые обеспечивают основу, поддерживающую всю структуру развития ... Термин обычно относится к техническим структурам, которые поддерживают общество, например, дорог, мостов, водоснабжения, канализации, электрических сетей, телекоммуникаций и т.д., и может быть определен как "физические компоненты взаимосвязанных систем предоставления товаров и услуг, необходимых для того, чтобы, поддерживать или улучшать социальные условия жизни»². В этом контексте инфраструктура образования будет включать: Здания; программы, реализуемые с учетом компетенций или результатов обучения, образовательные ресурсы, которые поддерживают достижение этих результатов, оценок, с помощью которых учащиеся могут продемонстрировать свои достижения этих результатов, а также мандатную которые удостоверяют свое мастерство этих

¹ <http://educateachild.org/explore/barriers-to-education/infrastructure>

² Wikipedia

результатов третьим лицам³; систему управления образованием⁴, наконец, среду (дороги, мосты, электроснабжение, водопровод, канализация, парковки и проч.

Совершенно очевидно, что влияние инфраструктуры и в том и в другом случае велико, но различия в расчетах будут составлять десятки.

Если же обратиться к источнику, из которого все произошло, то мы вернемся к докладу Брутланд, подготовленному Всемирной комиссией по окружающей среде и развитию.

В качестве первого шага была создана группа, разработавшая показатели устойчивого развития, т.н. SDI-группа. SDI Группа выбрала 32 показателя для оценки прогресса в деле достижения устойчивого развития в Соединенных Штатах.⁵ В то время лишь один показатель отражал состояние образование, а еще один – результаты образования:

Возможности учителей (Teacher Capabilities) (437): Средняя мощность или уровень квалификации отдельных преподавателей, чтобы обучать студентов.

Рабочая сила. Уровень мастерства (Work World Skills) (448): средний уровень опыта, способностей, знаний и социальных навыков рабочей силы.

Показатели были доработаны. Образовательные услуги в широком смысле были представлены четырьмя группами показателей

1. **ВОЗМОЖНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ:** Определение: справедливого и беспристрастного доступа к образованию независимо от экономического или социального статуса
2. **ИНФРАСТРУКТУРА ОБРАЗОВАНИЯ, понимаемая, как** Систематическое предоставление обществу для передачи -- знаний, информации и технологий
3. **КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ:** количество или качество знаний, информации, а также навыков, полученных физическим лицом
4. **ДОСТУП К ИНФОРМАЦИИ --** справедливый и беспристрастный доступ к информации, независимо от экономического или социального статуса

Соответственно Инфраструктура образования характеризовалась следующими показателями, которые и позволяют понять, что инфраструктура образования рассматривается главным образом в широком смысле:

Таблица составлена по материалам сайта <https://www.hq.nasa.gov>

³ <https://opencontent.org/blog/archives/3410>

⁴

⁵ https://www.hq.nasa.gov/iwgsdi/ISS_SDI_Ed.html

№	Показатель	Определение	Раздел SDI	В чем измеряется
1	Финансирование образования (131 SDI Group)	Общий объем финансирования для школ	Расходы (3.1.5)	Количество потраченных денег
2	Расходы ВВП на образование (237 КУР ООН)	Процент валового внутреннего продукта, расходуемый на образование	Расходы (3.1.5)	Количество потраченных денег
3	Выпускники с рабочими местами (440 SDI Group)	Общее количество выпускников средней школы, которые получают работу в течение трех месяцев после окончания школы	Образовательные услуги (2.1.6.4)	Количество потраченных денег
4.	Сообщество «Обучение в течение жизни» (55) PCSD	Количество школьных систем и общин с программами для непрерывного обучения	Учебные заведения (1.3.4.3)	Количество школ
	Подача заявок в начальную школу (232 КУР ООН)	Коэффициент охвата начальным школьным образованием (нетто и брутто)	Учебные заведения (1.3.4.3)	Количество человек
	Рост числа детей школьного возраста (231 КУР ООН)	Темп роста населения школьного возраста	Потенциал образования и обучения (1.3.2.2.1)	Количество человек
	Подача заявок в Среднюю школу (233 КУР ООН)	показатель охвата Средней школы (нетто и брутто)	Образовательные услуги (2.1.6.4)	Количество человек
	Соотношение ученик / учитель (439 SDI Group)	Общее количество учеников (от детского сада до средней школы), деленное на общее число учителей	Образование и обучение (3.3.2)	Количество потраченных денег
	Возможности учителей (437 SDI Group)	Средняя мощность или уровня квалификации отдельных преподавателей, чтобы обучать студентов	Учебные заведения (1.3.4.3)	Количество потраченных денег
	Емкость подготовки учителей (438 SDI Group)	Количество подготовленных сертифицированных учителей, в год	Учебные заведения (1.3.4.3)	Количество потраченных денег

Как можно видеть, этот подход радикально отличается от того, в котором инфраструктурой считается совокупность материальных объектов. Очень схожее отношение к инфраструктуре образования в Великобритании.

На сайте одного из региональных Департаментов образования, представлена следующая таблица⁶:

ИНФРАСТРУКТУРА ШКОЛ	
Школьная политика приемной комиссии	Территориальное планирование
• Разработка политики передачи	• Территориальное планирование
• Подача заявления на получение накопительной дошкольного место - 2017/18	• Текущие предложения по развитию
Связи с общественностью	Здоровье и безопасность в школах
Использование сообществами школьных помещений	• Управление здравоохранения и безопасности в школах.
• Продвижение общественных отношений	• Действия руководства
Программа повышения школы	Школьная недвижимость
Что такое Повышение Программы школы	• 2014/15 Департамент образования столицы
Школа Повышение Программа второго вызова	• Выбытия и восстановление гранта после закрытия школы
Школа Enhancement программы First Call	• Энергоэффективность
Финансирование школ	Управление школ
• Финансовый менеджмент в школах	• Назначение членов совета
• Финансирование гранта поддержанных интегрированных школ	• Удаление школьных записей
• Совместное финансирование	• Исключительные дни закрытия
Планирование проектов школ	Совместное образование
• Строительство школ	• Что такое Shared образование?
• Протокол о выборе основных работ проектов	• Программа Кампусов Shared Образование
Транспорт в школу	Типы школ
• Стоя в школьных автобусах	• Создание интегрированной школы
• Домашний школьный транспорт	• Независимые школы
• Независимый обзор школьного транспорта	• Регистрация Независимых школ

Это показывает, что сравнивать данные о влиянии инфраструктуры на систему образования в разных странах очень сложно, так как эффективность программ обучения, как элемент инфраструктуры плохо коррелирует с таким показателем, как наличие парковой

⁶ <https://www.education-ni.gov.uk/>

территории вокруг школы. А обеспеченность компьютерными классами (с точки зрения английской и американской) – вовсе не показатель качества инфраструктуры, а показатель уровня доступа к информации. Таким образом, для того, чтобы предметно говорить о влиянии инфраструктуры на образование, необходимо не только дифференцировать виды инфраструктуры, но и четко обозначать их состав. Так, например, если мы подразделяем инфраструктуру на:

Объекты недвижимости;

Коммуникации;

Управление;

Организацию образования;

Программы;

Кадры и т.п. мы должны для каждого вида обозначать, что в него входит.

Степень влияние на качество образования будет очень различаться от вида к виду, а также в зависимости от того, какое наполнение мы закладываем. Например, объекты недвижимости включают только здания школ, или они включают еще и вузы и детские сады. Будут ли они включать здания департаментов и министерств образования?

Вид инфраструктуры	Страна	Меры	Влияние	Источник
Организация учебного процесса	Бедное население Колумбии и другие развивающиеся страны	Увеличение длительности школьного дня	На 10% рост успеваемости	Do Longer School Days Improve Student Achievement? Evidence from Colombia // IDB WORKING PAPER SERIES N° IDB-WP-679
Включение детей младшего возраста в образовательный процесс	Увеличение охвата на 25 % в США	Обязательное дошкольное воспитание	10,6 млрд долларов с отношением выгоды к стоимости от 6,4 до 17.6 - одна из лучших отдач от инвестиций	

Включение детей младшего возраста в образовательный процесс	Увеличение охвата на 50 % в США	Обязательное дошкольное воспитание	33,7 млрд долларов. отношением выгоды к стоимости от 6,4 до 17.6 - одна из лучших отдач от инвестиций	
---	---------------------------------	------------------------------------	---	--

Литература:

1. UN Secretary General Report and Resolution on Implementing Rights in Early Childhood (2010); Education for All Global Monitoring Report, (2007).
2. UNESCO; *Strong Foundations: Early Childhood Care and Education*, (2007). UNESCO; WHO Commission Report on the Social Determinants of Health (2008);
3. Duger, R., Durlauf, and Heckman, (2012). *The Role of Human Capability in Reframing the Global Development Agenda*. Institute for New Economic Thinking.
4. Early Childhood Care and Education (ECCE) is also known as Early Childhood Development (ECD), Early Childhood Care and Development (ECCD) and encompasses early childhood education (ECE) and other designations
5. Vargas-Baron, E and Schipper, J (2012). Review of Policy and Planning Indicators in Early Childhood. RISE Institute (commissioned by UNESCO, Paris).
6. Onis, M., Blössner, M. and Borghi, E. 2012. Prevalence and trends of stunting among pre-school children, 1990–2020. *Public Health Nutrition*, Vol. 15, No. 1, pp. 142–8.
7. UNICEF (2012). Inequities in Early Childhood Development What the data say. Evidence from the Multiple Indicator Cluster Surveys.
8. Grantham-McGregor, S., Cheung, Y., Cueto, S. Glewwe, P., Richter, L., & Strupp, B. (2007). Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. *The Lancet*, 369 (9555) 60-70.
9. Organisation for Economic Co-operation and Development. (2011). *Divided We Stand: Why Inequality Keeps Rising*. Paris: OECD, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264119536-en>. Accessed March 19, 2013.
10. Sherr L, Mueller J, Varrall R. (2009). A systematic review of cognitive development and child human immunodeficiency virus infection. *Psychol Health Med*. 14, 387-404.
11. UN Secretary General's Report on Violence Against Children A/61/299 (2006). http://www.unicef.org/violencestudy/reports/SG_violencestudy_en.pdf
12. Engle, P.L., Black, M.M., Behrman, J.R., Cabral de Mello, M., Gertler, P.J., Kapiriri, L., Martorell, R., Young, M.E., & the International Child Development Steering Group. (2007). Strategies to avoid the loss of developmental potential in more than 200 million children in the developing world. *The*

Lancet, 369(9557), 229-242;

13. Walker, S.P., Wachs, T.D., Grantham-McGregor, S., Black, M.M., Nelson, C.A., Huffman, S.L., Baker-Henningham, H., Chang, S.M., Hamadani, J.D., Lozoff, B., Meeks Gardner, J.M., Powell, C.A., Rahman, A. & Richter, L. (2011). Inequality in early childhood: risk and protective factors for early child development. *The Lancet*, 378, 1325-1338;

14. Britto, P.R., Engle, P.E., Super, C.S. (Eds). (2013). *Handbook of Early Childhood Development Research and its Impact on Global Policy*. New York: Oxford University Press.

15. National Scientific Council on the Developing Child (2005). *Excessive Stress Disrupts the Architecture of the Developing Brain: Working Paper No. 3*; Mustard, F. Experience-based brain development: Scientific underpinnings of the importance of early child development in a global world. *Paediatric Child Health*. 2006 November; 11(9): 571–572.

16. UNESCO (2012). EFA Global Monitoring Report: Youth and Skills – Putting Education to Work.

17. Bartlett, S. (2010). *Improving Learning Achievement in Early Primary and Low-income Countries*. Aga Khan Foundation.

18. Engle P.L., Fernald L.C., Alderman H, Behrman J, O’Gara C, Yousafzai A, de Mello M.C., Hidrobo M, Ulkuer N, Ertem I, Iltus S; Global Child Development Steering Group. Strategies for reducing inequalities and improving developmental outcomes for young children in low-income and middle-income countries. *The Lancet*. 2011 Oct 8; 378(9799):1339-5.

19. Education First: An initiative of the Un Secretary-General (2012). See page 25 under 10 Key Actions: Strategy 1 under Action 8 – Instill lifelong learning includes increasing from 15-45%, participation in quality ECD programs for marginalized children in low-income countries.

20. Bartlett, S. (2013). *Learning about Learning: Reflections on Studies from 10 Countries*. Aga Khan Foundation; UNESCO Institute of Statistics & the Center for Universal Education at Brookings (2013).

21. *Toward Universal Learning: What Every Child Should Learn*, Report No. 1 of 3, Learning Metrics Task Force.

22. In line with Global Partnership for Education Strategic Plan 2012-2015; UNESCO Institute of Statistics & the Center for Universal Education at Brookings (2013).

23. Chabbot, C. (2013). *Promoting a Global Learning Agenda: A White Paper for The Consultative Group on Early Childhood Care and Development*

Оценка качества дошкольного образования: шкалы ECERS-R и федеральный государственный стандарт дошкольного образования.

*Маркова Вера Александровна,
кандидат педагогических наук, «Почетный работник общего образования РФ», главный
методист ЗАО «ЭЛТИ-КУДИЦ»
г. Москва, Россия.*

*Храмцова Татьяна Владимировна,
заведующий сектором качества образования и инновационной деятельности отдела
дошкольного образования департамента образования администрации муниципального
образования,
город Краснодар. Россия*

За последние годы произошли существенные изменения в системе дошкольного образования. Дошкольное образование стало самостоятельным уровнем общего образования. В отличие от общего, дошкольное является необязательным и направлено на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста.

Изменилось отношение к дошкольному образованию как к ключевому уровню развития ребёнка. Введено чёткое понятие качества образования.

Кроме того, приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 г. № 1155 утверждён федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее - ФГОС ДО). В ФГОС ДО заданы новые координаты развития дошкольного образования и обозначены критерии его качества.

Стандарт исходит из логики индивидуального развития каждого ребёнка.

Задача дошкольного образования – это раннее развитие ребёнка, максимальное проявление его индивидуальности, его личности, развитие его высших психофизических способностей – внимания, памяти, мышления, речи.

Самое важное, что проходит через весь стандарт, — поощрение инициативы ребёнка, а взрослый лишь посредник, который поощряет эту инициативу. Разработчики стандарта сделали акцент не на том, чтобы ребёнок, идя в первый класс, уже знал школьную программу, а на развитие способностей, которые соответствуют дошкольному возрасту, — к играм, рисованию, конструированию. В Стандарте большое внимание уделяется развитию у ребёнка инициативности,

его взаимодействию с взрослыми и сверстниками. Наравне с индивидуализацией социализация утверждается в качестве основного критерия развития дошкольника.

ФГОС ДО не только учитывает индивидуальные потребности ребёнка, связанные с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья, но и акцентирует внимание на том, что в образовании детей участвуют два социальных института, являющихся партнёрами в общем деле: семья и детский сад.

Ведущим фактором формирования личности ребёнка конечно является семья. Только во взаимодействии с семьёй возможно создать оптимальные условия для гармоничного и разностороннего развития личности ребёнка.

Такая система дошкольного образования позволит обеспечить исполнение государственных гарантий, удовлетворить потребности родителей, а также обеспечить создание равных стартовых условий для реализации следующего уровня образования.

В настоящее время в практике работы дошкольные организации применяют независимую оценку качества образовательной деятельности организаций, разработанную в соответствии с Федеральным Законом РФ от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании Российской Федерации», которая не вызывает сомнения ни у родителей воспитанников, ни у коллег. В данной оценке принимают участие независимые эксперты, общественность и общественно-профессиональные организации, представители негосударственных организаций, а также эксперты, специализирующиеся в вопросах оценки качества образования.

Однако, некоторым дошкольным образовательным организациям предложено изучить и апробировать комплексную оценку качества дошкольного образования по шкалам ECERS-R авторов Тельмы Хармс, Ричарда М. Клиффорда и Дебби Крайер.

Известно, что российское дошкольное образование основательно изменило свои приоритеты после первого съезда Учителей России в 1989 году с принятием «Концепции дошкольного образования», разработанную коллективом авторов под редакцией А.В.Петровского.

Опыт зарубежных коллег помог нам в практическом осмыслении новаторских подходов и обозначил определённое концептуальное единство отечественной и американской систем дошкольного образования.

Однако, различия в основополагающих документах, регламентирующих деятельность ДОО, создают ряд проблем при оценке качества образования по предложенным шкалам.

Так, в США контроль и оценку качества осуществляют приглашённые эксперты. Результатом их наблюдения и оценки качества становится получение дошкольным учреждением

аккредитации, «Знака качества», что является привлекательным для родителей, а также для различных фондов, которые оказывают финансовую поддержку таким учреждениям.

Использование предлагаемой системы оценки качества в муниципальных детских садах в настоящее время несколько проблематично.

Во-первых, института аккредитации детских садов в России, а также ее правовых оснований нет, т.к. Законом «Об образовании в РФ» ни аттестация дошкольных организаций, ни аккредитация не предусмотрены. Согласно ст. 92 Закона «Об образовании в РФ» государственная аккредитация образовательной деятельности проводится по основным образовательным программам, реализуемым в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами, за исключением образовательных программ дошкольного образования, а также по основным образовательным программам, реализуемым в соответствии с образовательными стандартами.

Во-вторых, если результат оценки качества по шкалам ECERS-R неудовлетворительный, то возникает вопрос, приостанавливать деятельность такого учреждения?

Согласно п.12 ст. 20 Федерального закона от 04.05.2011 № 99-ФЗ «О лицензировании отдельных видов деятельности» в случаях грубых нарушений лицензионных требований лицензирующим органом осуществляется приостановка деятельности лицензии, лицензия аннулируется по решению суда на основании рассмотрения заявления лицензирующего органа об аннулировании лицензии.

В-третьих, сложность подготовки экспертов, их обучение. Сегодня не создан институт экспертов, которые будут заниматься оценкой качества. Это должны быть квалифицированные специалисты. Как и кем будет производиться обучение и набор экспертов? Кто может выступать экспертом? Воспитатель? Учитывая, что сегодня родителями востребована услуга 12-и часового пребывания детей в детском саду, то в какое свободное от работы время воспитатель-эксперт сможет, осуществлять независимую оценку качества, наблюдая по несколько часов за детьми, как предлагает Шкала ECERS-R? Педагоги не готовы в условиях сегодняшней укомплектованности групп вести ещё и журналы записей оценки качества. И конечно вопрос оплаты труда экспертов остаётся открытым.

В 2014 году в России разработана и утверждена Федеральным законом от 21.07.2014 № 256-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам проведения независимой оценки качества оказания услуг организациями в сфере культуры, социального обслуживания, охраны здоровья и образования» независимая оценка качества образования. Данная оценка определяет, что «Результаты независимой оценки качества образования не влекут за собой приостановление или аннулирование лицензии на осуществление

образовательной деятельности, приостановление государственной аккредитации или лишение государственной аккредитации в отношении организаций, осуществляющих образовательную деятельность. На основе результатов независимой оценки качества образования могут формироваться рейтинги организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и (или) реализуемых ими образовательных программ.»

Ряд различий в системах дошкольного образования США и РФ вызывает определенные вопросы:

1. Различия в возрастной периодизации

Во вступлении к публикации шкал ECERS-R, отмечено, что предлагаемые шкалы разработаны для оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях, реализующих образовательные программы дошкольного образования для детей в возрасте от 2,5 до 5 лет.

В соответствии с приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного стандарта дошкольного образования» и приказом Минобрнауки РФ от 30.08.2013 № 1014 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам дошкольного образования» образовательная организация обеспечивает получение дошкольного образования, присмотр и уход за воспитанниками в возрасте **от двух месяцев до прекращения образовательных отношений**. Сроки получения дошкольного образования установлены ФГОС ДО (от 2 месяцев до 7(8) лет), в то время как в США, западных странах дети посещают детские сады до 5-6 лет.

Возникает вопрос, как оценивать качество образования от 2 мес. до 2,5 лет и от 5 до 7 лет?

В основе возрастной периодизации отечественной системы дошкольного образования лежит периодизация Л.С. Выготского. На этой периодизации базируются образовательные программы. Комплектование групп осуществляется с учётом требований и рекомендаций СанПиН 2.4.1.3049-13, утверждённым постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 15.05.2013 № 26 раздел «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций» и в последующем формируется муниципальное (государственное) задание на предоставление услуг дошкольной организацией.

И было бы уместно качество отечественного образования оценивать с учётом этой периодизации.

2. Адресность шкал

Здесь же во вступлении определена адресность шкал. Предполагается, что осуществлять проверку по шкалам ECERS-R могут:

- **«руководители для оценивания эффективности их деятельности и повышения качества работы».**

Механизм независимой оценки качества появился совсем недавно, после принятия в конце 2012 года нового закона об образовании ([ст. 95](#)).

При этом порядок и критерии самооценки деятельности ДОО в нашей стране определены приказом Министерства образования и науки РФ от 05.12.2014 № 1547 «Об утверждении показателей, характеризующих общие критерии оценки качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность».

Независимая оценка качества образования (далее - НОКО) - оценочная процедура, которая направлена на получение сведений об образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность, о качестве подготовки обучающихся и реализации образовательных программ, предоставление участникам отношений в сфере образования соответствующей информации об уровне организации работы по реализации образовательных программ на основе общедоступной информации и улучшения информированности потребителей о качестве работы образовательных организаций.

Процедуры НОК ПО осуществляются в целях:

повышения эффективности управления образованием;

повышения качества подготовки обучающихся;

корректировки подходов к подготовке и повышению квалификации педагогических и руководящих работников;

популяризации подтвердивших свою результативность моделей организации образовательного процесса;

развития разнообразия образовательных программ при сохранении единого образовательного пространства.

Ежегодно результаты самооценки размещаются на сайте организации в свободном доступе и могут обсуждаться на форумах педагогами и родителями воспитанников. в соответствии с

требованиями Федерального закона от 21.07.2014 № 256-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам проведения независимой оценки качества оказания услуг организациями в сфере культуры, социального обслуживания, охраны здоровья и образования».

- **«воспитатели для самооценки».**

Конечно, привитие культурно-гигиенических навыков - безусловно работа педагога, а вот предлагаемая, например, подшкалой ECERS-R **«оценка питания или замена блюд педагогом»** не входит в его компетенцию.

Диетическое питание – это функция медицинского работника. Для детей с аллергопатологией создаются группы оздоровительной направленности, где за питанием таких детей следят квалифицированные специалисты. Воспитатель не имеет ни юридического права, ни реальной возможности осуществлять замены в рационе воспитанников.

В соответствии со ст.1 п.3 ст.15 Федерального закона от 02.01.2000 № 29 ФЗ «О качестве и безопасности пищевых продуктов» диетическое питание является частью лечебного процесса и обеспечивается учреждениями здравоохранения. Контроль за организацией лечебного питания осуществляет врач-диетолог.

Учитывая вышеизложенное, оказание услуг по профилю «диетология» образовательными организациями не регламентировано нормативно-правовыми актами в сфере образования и относится к компетенции органов здравоохранения.

Для получения информации, необходимой для оценки деятельности педагога эксперт по шкалам ECERS-R может задавать вопросы:

«Предусмотрены ли у вас какие-либо медицинские профилактические меры для детей и персонала?», «Каким образом обеспечивается проведение необходимых прививок?», «Предполагается ли изоляция детей с инфекционными болезнями?», «Пожалуйста, опишите подробно, должен ли персонал обследоваться на наличие туберкулеза? Как часто?».

Совершенно очевидно, что ответы на подобные вопросы дает санитарное законодательство, а педагог должен выполнять его требования. В российских детских садах все сотрудники должны проходить регулярный медицинский осмотр, результаты которого фиксируются в личных медицинских книжках. А вопросы профилактических прививок – это функция медицинских учреждений, которые по договору обслуживают конкретный детский сад.

Наличие изолятора в детском саду – одно из лицензионных требований, без которого детский сад не имеет права функционировать.

- «**сотрудники проверяющих органов для мониторинга**». Сразу возникает вопрос: для мониторинга чего? Любая проверка органов Рособнадзора регламентируется нормативной документацией и имеет определенный порядок, нарушать который специалист, проводящий проверку не имеет права.

В соответствии с Федеральным законом от 26.12.2008 № 294-ФЗ «О защите прав юридических лиц и индивидуальных предпринимателей при осуществлении государственного контроля (надзора) и муниципального контроля» определён порядок организации и проведения проверок юридических лиц, индивидуальных предпринимателей органами, уполномоченными на осуществление государственного контроля (надзора), муниципального контроля, которые осуществляют плановые и внеплановые проверки. Осуществлять мониторинг данные органы не уполномочены.

Поэтому, использование шкал ECERS-R в процессе проверки ДОО видится весьма проблематичным.

3. Различия в нормативно-правовой базе деятельности ДОО РФ и США.

В основе шкал ECERS-R лежит нормативная база, действующая и регламентирующая деятельность детских садов США. Об этом говорят ссылки на источники, последний из которых датирован 2003 годом, остальные приоритетно конца 80 начала 90 годов.

В США основной акт, регламентирующий дошкольное образование – Свод законов США (US Code) в котором, закреплены возможности раннего обучения, а также полномочия федеральных органов, органов штатов и местных властей по обеспечению дошкольного образования.

Раннее обучение по-американски - подготовка и адаптация детей к школьным программам, поддержка родителей и воспитателей в их желании обучать детей методикам раннего развития, распространение методик раннего развития, повышение профессионального уровня лиц, работающих с детьми.

Большое значение для развития дошкольного образования в США имеет Закон «Ни один ребёнок не останется в стороне» (No Child Left Behind, 2001), который включает в себя описание программ, определяя, как общие требования к дошкольному образованию, так и требования к специальным программам (например, «Школа без наркотиков»), а также порядок финансирования таких программ (посредством грантов) и условия получения финансовых средств.

Нормативно - правовые акты, регулирующие сферу дошкольного образования в США – это акты штатов. При этом как уровень нормативной регуляции, так и уровень финансирования дошкольного образования существенно различаются в разных штатах. Например, в штате Орегон с 1997г. действует Закон об улучшении ухода за детьми, определяющий требования к уровню подготовки лиц, осуществляющих уход за детьми, и лицензированию такой деятельности. На

подзаконном уровне более детально описывается процедура создания и организации деятельности дошкольных учреждений.

Особое внимание уделяется организации такого вида учреждений, как семейные дома. Административные правила штата Орегон (Oregon Administrative Rules) определяют требования по лицензированию этих учреждений.

Семейные дома – дошкольные учреждения, которые за регулярную плату предоставляют **уход** за детьми и **минимальное** обучение, как правило, в доме воспитателя (лица, обеспечивающего уход за детьми).

Выделяются три типа таких дошкольных учреждений (соответственно, три типа лицензий):

зарегистрированные семейные дома (воспитатель в собственном доме оказывает услуги по уходу за детьми; количество детей – не более десяти; установлены особые санитарные, бытовые требования и требования к квалификации);

сертифицированные семейные дома (воспитатель, как правило, в собственном доме, и нанятый им персонал оказывают услуги по уходу за детьми; количество детей – не более двенадцати; установлены особые санитарные, бытовые требования и требования к квалификации);

сертифицированные семейные центры (услуги по уходу могут быть оказаны в том числе в арендованных помещениях, отвечающих необходимым требованиям безопасности, санитарным нормам; количество детей зависит от количества квалифицированного персонала).

Правилами установлено, что любое лицо, осуществляющее уход за детьми (за исключением лиц, ухаживающих за собственными детьми либо менее чем за тремя детьми), должно быть зарегистрировано. Регистрация действительна в течение двух лет. Правила определяют санитарные и бытовые условия содержания детей в семейных домах, требования безопасности, требования к квалификации воспитателя, условия подачи и рассмотрения жалоб на работу семейных домов; ответственность лиц.

Содержание образовательных программ в США определяется дошкольными учреждениями самостоятельно. Государство не устанавливает особых требований к содержанию образовательных программ в дошкольных учреждениях. Иначе обстоит дело с теми дошкольными учреждениями, которые финансируются посредством грантов. Реализация их программ должна соответствовать тем требованиям, которые заявлены при получении грантов.

В 2004 г. Федеральным департаментом образования США был выпущен рекомендательный акт Руководство по обслуживанию детей предшкольного возраста (Non-

Regulatory Guidance Serving Preschool Children Under Title I), принятый за основу во многих дошкольных учреждениях. В этом документе на основе научного анализа определены цели и принципы дошкольного образования, его конечные результаты; параметры и объем знаний, которыми должны обладать дети соответствующей возрастной категории; методики преподавания предметов; изложены требования к квалификации педагогов, к оформлению помещений и наглядным материалам и т.п.

Можно предположить, что вариативность форм дошкольного образования, в частности групп семейного воспитания, была заимствована нами именно из американской системы.

Однако, если сравнивать системы дошкольного образования мира, то на сегодняшний день наиболее продуманная политика в отношении детей дошкольного возраста осуществляется в Финляндии. В этом государстве услугами дошкольного образования охвачены все без исключения дети. Доступность услуг дошкольного образования и воспитания являются частью национальной системы поддержки семей с детьми.

Система дошкольного образования в Финляндии охватывает и предоставление услуг по уходу за детьми, и обучение по образовательным программам.

Согласно Стандарту раннего детского образования и ухода (National Curriculum Guidelines on Early Childhood Education and Care in Finland 2003) дошкольное образование – это интеграция ухода, образования и обучения. Стандарт определяет основные цели, задачи и принципы раннего образования, обозначает основные приёмы и методы обучения, параметры физического, эмоционального и творческого развития детей; определяет формы сотрудничества родителей и государства в целях раннего развития детей.

Финляндия придерживается децентрализованной системы лицензирования деятельности в сфере образования, однако устанавливает достаточно жёсткие минимальные требования к дошкольным заведениям, в том числе в отношении профессиональных качеств персонала.

4. Различия в содержательной структуре

В соответствии с видением авторов шкал ECERS-R, существует 7 подшкал, определяющих содержание деятельности ДОО. В таблице ниже мы представили эти подшкалы в сравнении с условиями, определенными федеральным государственным стандартом дошкольного образования как необходимые для реализации основной образовательной программы детского сада.

	Подшкалы ECERS-R	Условия реализации ООП ФГОС ДО
1	Пространство и его обустройство	Развивающая предметно-пространственная среда ДОО:

		<ul style="list-style-type: none"> - содержательная насыщенность; - трансформируемость пространства; - полифункциональность материалов; - вариативность среды; - доступность среды; - безопасность среды.
2	<p>Уход за детьми Речь и мышление Детская активность Взаимодействие Родители и персонал</p>	<p>Психолого-педагогические условия реализации ООП:</p> <ul style="list-style-type: none"> - уважение к воспитанникам, формирование положительной самооценки, уверенности в своих возможностях и способностях; - использование в образовательной деятельности форм и методов работы, адекватных возрасту и индивидуальным особенностям воспитанников; - использование технологий взаимодействия взрослого и ребенка; - учет социальной ситуации развития ребенка; - поддержка доброжелательных взаимоотношений детей в различных видах деятельности; - поддержка инициативы и самостоятельности воспитанников; - предоставление детям возможности выбора материалов, видов активности, партнеров в совместной деятельности;

		<ul style="list-style-type: none"> - защита детей от всех форм физического и психического насилия; - поддержка семьи в воспитании детей, вовлечение их в непосредственно образовательную деятельность.
3		<p>Кадровые условия:</p> <ul style="list-style-type: none"> - соответствие квалификационным требованиям (образование); - повышение квалификации (курсы ПК, семинары, конференции, вебинары); - педагогическая активность (участие в конкурсах, публикации, открытые мероприятия, участие в инновационной деятельности, наличие блога и т.д..)
4	Структурирование программы	<p>Материально-технические условия:</p> <ul style="list-style-type: none"> - методическое обеспечение ООП ДО;

		- использование ИКТ в образовательном процессе
5		Санитарно-гигиенические условия: - выполнение требований действующих СанПиН; - учет специфики состояния здоровья воспитанников.
6		Финансовые условия

Как видно из сравнительной таблицы, ряд позиций шкал ECERS-R и ФГОС ДО совпадают, так, например, «Пространство и его обустройство» и «Развивающая предметно-пространственная среда ДОО» практически идентичны.

Психолого-педагогические условия реализации ОП ДОО содержательно идентичны пяти подшкалам ECERS-R, но при этом отечественный стандарт значительно подробнее раскрывают данные критерии и конечно имеет место терминологическая разница.

Требований к кадровому обеспечению авторы шкал ECERS-R не рассматривают.

Структурированию программы (если речь идет об образовательной программе ДОО), посвящен раздел «II. Требования к структуре образовательной программы дошкольного образования и ее объему» ФГОС ДО. Поэтому в этой подшкале ориентиры отечественного стандарта носят обязательный характер и должны оцениваться в соответствие с обозначенными требованиями, впрочем, как и обязательные требования действующих СанПиН в следующей строке таблицы.

Финансовые условия реализации ОП ДОО в соответствие с требованиями ФГОС ДО должны:

- 1) обеспечивать возможность выполнения требований Стандарта к условиям реализации и структуре ОП ДОО;
- 2) обеспечивать реализацию обязательной части ОП и части, формируемой участниками образовательного процесса, учитывая вариативность индивидуальных траекторий развития детей;
- 3) отражать структуру и объем расходов, необходимых для реализации ОП ДОО, а также механизм их формирования.

Наши коллеги из США не рассматривают финансирование как условие, обеспечивающее качество образования, хотя, по их мнению, функция управления является одним из обязательных «массивов» образовательной деятельности, а финансовая деятельность организации – это безусловно функция управленческая.

Авторы шкал ECERS-R группируют области образовательной работы по двум основным массивам: «управление и кооперация с родителями» и «процессуальный массив», включающий:

пространственные условия, взаимодействие, планирование, применение и многообразие материалов, индивидуализация, участие. При этом оба массива делятся на 20 областей работы: организация пространства; структура времени; приём пищи и кормление; здоровье и гигиена; отдых и сон; безопасность; речь и коммуникация, предпосылки функциональной грамотности; умственное развитие, логическое мышление, решение проблем; коммуникативное, социальное и эмоциональное развитие; физическое развитие/двигательная активность; фантазийная и ролевая игра, стройка и конструирование; художественно-эстетическое развитие: изобразительное искусство, музыка и танец; познавательное развитие: опытное знание природы, окружающей среды, математика; мультикультурное образование; интеграция детей с нарушениями в развитии; адаптация/эмоциональное благополучие; приветствие и прощание; сотрудничество с семьями; управление.

Отечественный Стандарт классифицирует данные виды деятельности в другой логике и подразделяет их на «образовательные области» (ст 2.6. ФГОС ДО), приоритетные виды деятельности в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями воспитанников (ст 2.7. ФГОС ДО), коррекционную работу или инклюзивное образование (ст 2.11.2. ФГОС ДО) с подробными рекомендациями по содержанию указанных разделов, условиям и технологиям его реализации.

Из данного сравнительного анализа можно сделать следующий вывод: поскольку федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования представляет собой совокупность **обязательных требований** к дошкольному образованию (п 1.1. ФГОС ДО), то очевидно, что и любые оценочные шкалы, таблицы, графики и т.д. должны учитывать именно эти, а не похожие требования и предполагают терминологическую идентичность с первоисточником.

В соответствии с Законом «Об образовании в РФ» в российских ДОО имеются группы разной направленности: общеразвивающей, комбинированной, компенсирующей и оздоровительной. Кроме того, есть группы кратковременного пребывания, выходного дня, вечернего присмотра, группы семейного воспитания. Совершенно очевидно, что и содержание, и специфика образовательной деятельности в этих группах различна, но в предлагаемых шкалах ECERS-R эти особенности не учитываются.

Немаловажно, что сама процедура и механизм обработки данных по шкалам ECERS-R достаточно трудоемкий, требует по мнению авторов шкал подготовки большого количества инструкторов (тьютеров), которые в свою очередь должны обучить педагогов-практиков, руководителей, сотрудников органов контроля и надзора, что требует серьезных финансовых затрат.

5.Условность критериев для оценивания по шкалам ECERS-R.

Например, в подшкале «Пространство и его обустройство» есть понятие **«Достаточная чистота»**, которое **«обеспечивает ежедневную уборку и быстрое наведение порядка после значительных загрязнений вроде пролитого сока»**.

Всем очевидно, что действующий в РФ *СанПиН 2.4.1.3049-13* – это нормативный документ, устанавливающий санитарно-эпидемиологические требования (в т.ч. и к уборке помещений организации) и «достаточная чистота» в понимании авторов шкал является субъективной оценкой и может привести к неисполнению санитарного законодательства.

То же самое касается наличия мягких игрушек в группе: низкую оценку по шкалам ECERS-R можно получить за отсутствие мягких игрушек в группе или их малое количество, высокую за наличие **«по крайней мере 2 мягкие игрушки для каждого ребенка в возрасте 2-3 лет...»**, хотя, в соответствии с требованиями тех же САНПиН, ворсовые и пенолатексные игрушки не должны находиться в группе постоянно, а могут вноситься фрагментарно для дидактических занятий, кроме того игрушки, используемые в дошкольных организациях должны подвергаться соответствующей обработке.

Требования к качеству, расположению и размерам детской мебели неконкретны. Так, например, **«шкафчики для хранения детских вещей, должны находиться в помещении группы во избежание затруднений с наблюдением»**. Применение данного пункта в ДОО нарушит действующее санитарное законодательство, в соответствии с которым (п.6.2. СанПиН) раздевальные оборудуются шкафами для верхней одежды детей и персонала.

Комментарий **«если 75% детей имеют возможность использовать столы и стулья детского размера, оценивайте этот индикатор положительно»**. А остальные 25%, то есть четверть группы на чем сидят? Это при наших-то четких ростовых показателях для детской мебели... , и опять нарушаем п.6.5 СанПиН: «в групповых для детей 1,5 года и старше столы и стулья устанавливаются по числу детей в группах».

Требование **«если стул или стол немного шаткий, но не может сломаться или стать причиной падения...»** вызывает недоумение. Все по-разному могут оценить шаткость мебели, что усугубляет субъективность проверки при неконкретных показателях. Кто будет определять шаткость детской мебели? Мебель такого качества не только нарушает инструкцию по охране жизни и здоровья детей в детских садах, но может привести к серьезным травмам детей в дошкольной организации.

Другой пример, не только нарушает инструкции по охране жизни и здоровья детей в ДОО, но и подвергает сомнению компетентность воспитателя, умение владеть коллективом. Так, в подшкале ECERS-R «безопасность» п.7.2 «отлично» ставиться за то, что **«дети обычно соблюдают правила безопасности (например, не сучиваются на горках, не залезают на книжные**

шкафы)», такая же оценка даётся взаимодействию и сотрудничеству персонала, «работающие с одной и той же группой или в одном и том же помещении по крайней мере раз в две недели встречаются для совместного планирования действий».

Очевидно, что сотрудничество в таком варианте противоречит отечественным принципам взаимодействие всех участников образовательных отношений, определенным ФГОС ДО.

Вызовет сомнение не только у педагогов и родителей, но и нарекания надзорно-контрольных служб положительная оценка для показателя **«руки должны мыть 75% детей и 75% взрослых, если не наблюдается серьёзных нарушений санитарно-гигиенических требований»**, потому что отсутствие мер по профилактике и распространению заболеваний может привести к повышению заболеваемости детей, а в иных случаях и вспышкам инфекционных и кишечных заболеваний.

Вряд ли для российских садов приемлемы рекомендации типа **«Учитывайте все места, используемые для игр, развивающих крупную моторику в любое время, включая коридоры, крытые внутренние дворы, парковки и так далее»**

Содержание животных, в том числе аквариумов запрещено в российских детских садах в целях профилактики обострения аллергических заболеваний, хотя в обсуждаемых шкалах ECERS-R этот критерий подлежит оценке эксперта.

Таким образом напрашивается вывод о том, что данный инструментарий требует серьёзной доработки и адаптации к условиям функционирования системы дошкольного образования России.

Можно продолжить практику исследовательской деятельности в образовательных организациях с различными условиями в целях оценки объективности и валидности независимой оценки качества с использованием шкал ECERS-R, а можно в качестве альтернативного решения разработать отечественную систему независимой оценки качества дошкольного образования на основе существующей нормативно правовой базы, регламентирующей ее деятельность.

Литература:

1. Белоненко Т.Г., Маркова В.А., Ушкало И.Н., Федорцова В.С. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования: алгоритм разработки, содержание, особенности реализации. Краснодар «Традиция»,- 2010.
2. Беннет Д. Педагогика в системе образования детей младшего возраста: практика Скандинавских стран. // Журнал «Психологическая наука и образование» № 3,- 2010.

3. Ван Оуденховен Н. Показатели, шкалы и другие инструменты для измерения качества применительно к сфере развития детей раннего возраста. Международный обзор // Электронный сборник статей портала психологических изданий PsyJournals.ru. 2011-2.
4. Детский сад будущего: оценка качества в соответствии с ФГОС дошкольного образования. Сборник научных статей по материалам международной научно-практической конференции к 150-летию открытия первого детского сада в России. Санкт-Петербург,- 2014. Выпуск №2
5. Тельма Хармс, Ричард М. Клиффорда, Дебби Крайер. «Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях» (ECERS-R). М,-2015.
6. Шиян О.А. Новые представления о качестве дошкольного образования и механизмы его поддержки: международный контекст: Современное дошкольное образование. М., -2012.
7. Шмис Т.Г. Оценка качества дошкольного образования с использованием шкалы ECERS в России // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2015. – №7.
8. Юдина Е.Г. Оценка качества дошкольного образования: сравнительный анализ российской и международной практик. М., – 2015.
9. Юдина Е.Г. Шкалы ECERS как метод оценки качества и развития российской системы дошкольного образования // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2015. – №7.
10. Храмцова Т.В. Модель управления системой дошкольного образования муниципального образования город Краснодар. Краснодар «Экоинвест»,- 2012.

Подготовка педагога к руководству творческими играми дошкольников.

Губанова Наталья Федоровна

ГОУ ВО МО «Государственный социально-

гуманитарный университет»,

кафедра начального и дошкольного образования

Россия, Коломна

В статье анализируется проблема подготовки педагога к руководству самостоятельной деятельностью детей, в частности, одним из видов творческих игр – игрой-драматизацией; раскрыты педагогические условия подготовки педагогов к руководству игровой деятельностью дошкольников, исследованы возможности музыкальной игры-драматизации. Изучены причины затруднений, возникающих у педагогов дошкольного образования и способы их устранения на этапе обучения в вузе. Приведены методы обучения студентов игровому взаимодействию с детьми на занятиях по курсу «Развитие игровой деятельности в детском саду»

Проблема педагогического руководства игровой деятельностью детей дошкольного возраста является актуальной в связи с той значимой ролью, которую выполняет данная деятельность в жизни каждого ребенка, тем потенциалом, который содержит в себе и, безусловно, в связи с теми негативными тенденциями и реалиями, которые мы имеем в практике детского сада, а именно: утратой педагогами навыков совместной игры с ребенком и умений создать условия для самостоятельной детской деятельности. Намечается противоречие между малой востребованностью игры как таковой в образовательном процессе дошкольной образовательной организации (ДОО), с одной стороны, и доказанной весомой ролью игры в развитии детской личности, с другой.

Игра в современном детском саду, по мнению ученых (Е.Е. Кравцовой, Н.Я. Михайленко, Н.А. Коротковой, Е.О. Смирновой и др.), вытесняется другими видами деятельности, наиболее важными с точки зрения практикующих педагогов (репетициями, подготовкой к школе и т.д.). В работах В.С. Собкина исследованы профессиональные позиции воспитателей по отношению к детям раннего и дошкольного возраста, касающиеся обязанностей педагога, стиля взаимоотношений, способов контроля поведения ребенка. Было установлено, что педагог, работающий с детьми раннего возраста, в большей степени ориентирован на адаптацию ребенка к условиям жизни в детском сообществе, основной формой организации его деятельности является игра. Чем старше ребенок, тем больше внимания воспитатель уделяет обучающим задачам, связанным с развитием речи, обучении грамоте, счету; игра сохраняется как форма организации детской деятельности, но не является основной. При взаимодействии с детьми в подготовительной группе на первый план выходит забота воспитателя по подготовке детей к школе [9, с. 55].

Образовательный процесс в ДОО распisan так, что у детей не остается времени на свободную деятельность, в условиях «полной занятости» (кружки, проекты) дети не успевают играть. Но и сам игровой процесс порой может выстраиваться как ущербный для детского развития. Тенденция к увеличению числа игр с игрушками-монстрами беспокоит современных ученых, педагогов и родителей, появляются специальные исследования, связанные с психолого-педагогической экспертизой игрового оборудования, в частности, исследования Е.О. Смирновой и ее сотрудников детских игр с куклами Монстр Хай, в которых ученый делает выводы о размывании нравственно-эстетических идеалов и норм в процессе взаимодействия ребенка с подобной игрушкой, а также ставит вопрос о необходимости специально формировать образ человека и его качеств (внутренней и внешней красоты, проигрываемых им социальных ролей, доброты и др.) в процессе игры и общения с детьми [8, с. 43].

Между тем, в теории разработаны научные подходы к развитию ребенка в лоне специфических детских видов деятельности (игровой, общения, трудовой, познавательной, художественно-эстетической), и игра среди них занимает центральное место. Она признается ведущей деятельностью в жизни ребенка, формирует его взгляд на окружающее, оказывает благоприятное социализирующее влияние, пробуждает творческую активность; в науке разработаны формы и методы сопровождения и поддержки игровой деятельности детей, комплексное руководство играми дошкольников [1; 5; 7].

Положительное воздействие оказывают именно самостоятельные формы игры; в такой игре ребенок выступает как субъект собственной деятельности, он раскрывает свои возможности как творец и создатель, но, вместе с тем, действует в игре ради нее самой – целью игры является не отражение мира, а желание играть, отражая мир; так в игру естественно вплетается «элемент жизни» (М.М. Рубинштейн). Игра как творческая деятельность, с одной стороны, дает простор для замыслов, развертывания сюжетов, с другой, поведение ребенка в ней сдерживается правилами, которые диктует сама роль. Д.Б. Эльконин указывает на то, что осознанное отношение ребенка к роли отражает глубину освоения окружающей жизни, а ролевое поведение становится ядром роли [10, с. 287]. Роль является одной из центральных структурных компонентов творческих игр. Войти в роль, значит, уметь встать на позицию Другого с помощью воображаемой ситуации, что вполне доступно ребенку дошкольного возраста.

Известно, что наибольшее развивающее значение для дошкольников имеет сюжетно-ролевая игра, в которой сюжетное действие творится «здесь и сейчас». Взрослый, осуществляя руководство игровой деятельностью детей, может находиться в трех позициях по отношению к играющему ребенку: в роли наблюдателя, партнера или советчика. Основная роль педагога по отношению к детской игре – *наблюдатель*. Игра проходит в естественных условиях дошкольной группы, и педагог может с помощью наблюдения оценить уровень ее развития (постановки ребенком игровых задач, вхождения в роль, использования предметов-заместителей и др.). В роли

партнера воспитатель находится в положении «на равных», что предполагает активное участие в игре обоих соигроков, переход инициативы от одного к другому. В позиции *советчика* взрослый выступает тогда, когда ребенок обращается к нему за помощью. Бывает, что игра заходит в тупик, и дети не могут ее продолжить, тогда взрослый может посоветовать, как поступить или напрямую вмешаться, подключиться к детской игре.

Мы можем наблюдать, что в практике ДОО не только сюжетно-ролевая игра используется воспитателями неполноценно, но и другие виды игр недостаточно вводятся в педагогический процесс, не бытуют как самостоятельные. Нечасто можно увидеть, как дети самостоятельно играют в театрализованные (или дидактические) игры, и используют при этом не только известные готовые сюжеты (сказок, историй, кинофильмов), но и сочиненные специально, по ходу взаимодействия; как дети придумывают правила, переиначивают их, составляют новый сценарий игры. Между тем, развивающий потенциал подобных игр проявляется только при условии их самостоятельности.

Достаточно заорганизованными в практике детского сада выглядят творческие игры, особенно театрализованные, в которых воспитатель является инициатором всех действий (раздает текст сюжета; учит, какими движениями сопровождать каждый момент диалога и т.д.). Если педагог в работе с детьми доходит только до этапа разучивания готового сюжета и его отработки и на этом останавливается, то подлинного творчества не происходит; становится ясно, что взрослые видят цель театрализованной игры (драматизации) в том, чтобы поставить спектакль, используя для этого один, но «верный» способ – репетиционный. Тем самым снижаются творческие возможности игр и самих детей. Как правило, трудности в осуществлении целенаправленного педагогического руководства детскими творческими играми заключаются в недостаточной компетентности воспитателя в области психологии и педагогики детских игр, а также вследствие неопытности. В использовании театрализованных игр педагогу необходимо показать детям их выразительное, художественное начало. Данный вид игр задействует эмоциональную сферу ребенка, раскрывает его эстетические и художественные качества. Воспитатель, используя разнообразные выразительные средства (музыки, изобразительного искусства, пластики движений), погружает ребенка в художественный образ. Однако, это удастся не каждому педагогу.

Обучать воспитателя игровому общению с детьми необходимо на этапе получения образования в высшем учебном заведении. На студенческой скамье студент знакомится с разнообразием детских игр, изучает теорию воспитания детей в игре. Если студенты очного отделения в процессе обучения впервые сталкиваются с проблемой детской игры как будущие педагоги, то студенты-заочники уже имеют определенный опыт в руководстве играми детей. Однако, в воспитательной деятельности большинство из практикующих студентов-заочников встречаются с рядом трудностей (как вовлечь ребенка в игру; что он может в ней отразить; как проследить степень продвижения ребенка в игре и т.д.). Задача вуза оснастить педагога способами взаимодействия с детьми в игре, осветить условия готовности педагога к руководству игровой

деятельностью, которые в науке разработаны, на наш взгляд, недостаточно. С этой целью мы провели исследование. В качестве **ключевых задач** мы включили следующие:

- определить уровень овладения педагогами умений и навыков организации детской игры;
- показать преимущественные способы педагогического руководства творческими играми детей;
- выявить потенциал музыкальных игр в эстетическом воспитании дошкольников, формировании их музыкальных и творческих способностей;
- дать обоснованные рекомендации педагогам в области руководства игровой деятельностью детей.

Были отобраны две группы студентов, заочно обучающихся по направлению «Педагогическое образование» на педагогическом факультете ГСГУ (профиль «Дошкольное образование»), работающих в детских садах на должности воспитателя, с которыми мы проводили опрос, давали диагностические задания, осуществляли последующее обучение.

На этапе диагностики мы выяснили, что 90 % ответов свидетельствуют о некоторой осведомленности педагогов в области разнообразных игр, причем, 70 % воспитателей уверены в собственной компетентности, и в то же время заявляют, что для полноценной игры у них не хватает времени. Мы считаем, что подобные ответы свидетельствуют о неумении воспитателя планировать игру в режиме дня, предоставлять место и время для игры. В 8 % ответов педагоги указывают на недоступность для них информации по игре, в 2 % содержатся формальные ответы. Среди причин, препятствующих проведению сюжетно-ролевых игр в досуговое время, названы: недооценка руководством детского сада (заведующими, методистами) распределения свободного времени в режиме дня в пользу самостоятельных игр детей, недостаток места и оборудования для игры.

В ходе взаимодействия со студентами на занятиях по курсу учебной дисциплины «Развитие игровой деятельности дошкольников» мы использовали методы и приемы игрового обучения, которые позволили существенно разнообразить деятельность учащихся, привить им знания из области психологии и педагогики игры и умения организовывать игры детей; оснастить способами привлечения дошкольников и включения самих педагогов в игру. При этом мы отмечали, что педагог в работе с детьми выстраивает свой индивидуальный стиль взаимодействия, стиль собственной деятельности. Индивидуальный стиль деятельности определяется рядом ученых как «взаимосвязанная совокупность индивидуальных особенностей способов и характера осуществления определенной деятельности, ... выступающей как динамический стереотип»; человек, считают ученые, так или иначе осознает свои индивидуальные особенности, может и в

соответствии с ними организует собственную деятельность [6, с. 11]. Мы смогли проследить, как педагог включается в деятельность, взаимодействует с детьми, осознает свой индивидуальный почерк в работе в них.

Мы использовали один из видов творческой игры – музыкальную игру-драматизацию, в которой музыка служит «исследовательским материалом». Л.В. Горюнова считает, что музыка рассказывает многое, задача слушателя следить за музыкальной мыслью и чередованием образов, чтобы ее понять [2, с. 35]. Мы использовали прием «слежения за ниточкой музыкального рассказа», для того чтобы студенты смогли найти в музыкальном содержании игровой сюжет. В нашем понимании *музыкальная игра-драматизация есть одна из разновидностей традиционной игры-драматизации, основана на интеграции различных видов детских художественно-творческих деятельностей и интонационно-ролевым воплощении художественно-игрового образа средствами различных видов искусства, среди которых музыка выступает как стержневое* [3, с. 103]. Мы использовали музыкальные игры-драматизации в студенческих постановках на зачетных мероприятиях (курс «Праздничная культура в детском саду»), вводили их в детский праздник в период студенческой практики, привлекали в качестве домашних заданий на практических занятиях. В качестве наиболее эффективных форм вводили разнообразные игры-ситуации как особые обстоятельства, в которые воспитатель должен погружать ребенка; события, способствующие созданию определенной атмосферы взаимодействия, стимулировать творческие проявления детей [4, с. 66]. В итоге мы убедились в том, что музыкальная игра-драматизация – действенная форма, одновременно и метод обучения будущих педагогов игровому взаимодействию с детьми, так как она:

- имеет ярко выраженное художественное начало;
- содержит в себе возможности для пробуждения различных видов творчества, благодаря стимулированию воображения;
- являясь коллективной игрой, объединяет участников в общем идейном замысле и эмоциональном порыве;
- является полифункциональным средством, способствующим эффективному развитию психических функций и потребностей в художественно-игровой деятельности.

Были выявлены педагогические условия готовности педагога к руководству творческими играми детей: основой выступает общекультурная компетентность педагога, теоретическая подготовленность в области игровой деятельности детей, артистизм и овладение способами игрового общения с ребенком. В итоге мы увидели, что педагоги в ходе педагогической практики стали более грамотно взаимодействовать с детьми в игре, освоили основные методы и приемы

игрового общения, проявляли свои артистические и творческие качества, умело планировали игровую деятельность в режиме дня.

Литература:

1. Васильева О.К. Педагогическая поддержка сюжетно-ролевых игр детей: пособие для педагогов учреждений дошкольного образования с белорусским и русским языками обучения. Мозырь: Содействие, 2013. 152 с.
2. Горюнова Л.В., Школяр Л.В. Развитие художественно-образного мышления детей на уроках музыки // Музыка в школе. 1991. № 1. С. 30-38.
3. Губанова Н.Ф. Формирование творческой активности дошкольников в процессе игры-драматизации: монография. Коломна: ГСГУ, 2016. 221 с.
2. Губанова Н.Ф., Губанов М.В. Социокультурное развитие личности ребенка: монография. Коломна: ГСГУ, 2017. 220 с.
3. Комарова Н.Ф. Комплексное руководство сюжетно-ролевыми играми в детском саду. М.: Издательство «Скрипторий 2003», 2010. 160 с.
4. Кряжева Е.В., Виноградская М.Ю. Особенности индивидуального стиля профессиональной деятельности педагогов // Успехи современной науки и образования. 2016. № 10. Том 4. С. 7 – 12.
5. Михайленко Н.Я. Как играть с ребенком. М.: Линка-Пресс, 2015. 176 с.
6. Смирнова Е.О., И.А. Орлова, М.В. Соколова, С.Ю. Смирнова. Что видят и чего не видят дети в куклах Монстр Хай // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2016. № 2 (64). С. 34 – 43.
7. Собкин В.С. К вопросу о профессиональной позиции воспитателя // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2016. № 7 (69). С. 46 – 55.
8. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Гуманитарный центр Владос, 1999. 360 с.

Подготовка педагогов дошкольной образовательной организации к психолого-педагогическому сопровождению познавательно-речевого развития деятельности детей дошкольного возраста.

Чумичева Раиса Михайловна

доктор педагогических наук, профессор

Россия, г. Ростов-на-Дону

ФГАО УВО «Южный федеральный университет»

Пересадына Оксана Ильинична

заместитель заведующего по УВР

МБ ДОУ № 14

Россия, Ростовская область, г. Батайск

Научные исследования на рубеже XX-XXI вв. фундаментально изменили знания о мозге человека. Результаты научных достижений объясняют феномены познавательного и речевого развития, развития восприятия, мышления, памяти ребенка. Современные образовательные технологии, направленные на мотивацию процесса познания, развитие деятельности ориентируются на ключевые функции мозга: активность, отражение, анализ, синтез. Последователи теории Павлова И.П. об условных рефлексах (Н.П. Бехтерева, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Л.А. Венгер, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов и др.) внесли значимые положения о принципах и механизмах деятельности головного мозга, связи мозга, психики человека, развитии деятельности, познавательного интереса и проявления творчества как высшего свойства мозга. Ученые определили, что:

- механизмом самосохранения и самозащиты мозга является радость – биологический инстинкт выживания, балансирование эмоций, межсистемное взаимодействие эмоциональных и двигательных процессов и деятельности мозга; выявлены области мозга, контролирующие синтаксис, орфографию, смысл речи; (Н.П. Бахтерева);
- основным механизмом сохранения мозга является ориентировочный рефлекс «что такое», который лежит в основе методов обучения детей раннего дошкольного возраста: игровые, сюрпризные моменты в ходе обучающего процесса (И.П. Павлов);
- обучение должно ориентироваться на завтрашний день, вести за собой развитие вперед («Зона ближайшего развития») (Л.С. Выготский);
- основана теория проблемного развивающего обучения, в котором ребенок признается активным субъектом деятельности (В.В. Давыдов);
- определено понятие «умственные (интеллектуальные) способности – это результат обучения и предпосылка обучения», выделены компоненты умственной способности: качества анализа, синтеза, обобщения; выявлены особенности мышления как мотивированного процесса:

сознательный план, мотивация поведения, овладение знаками, социальное взаимодействие; (С.Л. Рубинштейн);

- разработана теория амплификации (обогащения) – расширение границ развития личности ребенка за счёт оптимального использования специфически детских видов деятельности; описаны новообразования мыслительной деятельности у детей дошкольного возраста: познавательные мотивы, интеллектуальные игры, согласование своих суждений с суждениями с другими, обобщение, оперирование общими положениями, переход от общих рассуждений к конкретным случаям, установление причинности и освоения человеческого опыта (А.В. Запорожец);

- сформулирована единица интеллектуальной деятельности - познавательно - ориентировочное действие; показатели уровня интеллектуального развития ребенка - степень овладения основными видами перцептивных действий (идентификация форм, цвета, деталей) (Л.А. Венгер);

- представлено психологическое строение деятельности: потребность – мотив – цель – условия достижения цели (А.Н. Леонтьев).

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного (ФГОС ДО) образования определил образовательные области «познавательное развитие» и «речевое развитие». Несмотря на то, что данные области разделены в ФГОС ДО, но они неразрывно связаны, т.к. речевая деятельность проявляет познавательную. Развивающий эффект деятельности определяется не объемом освоенной информации, не воспроизведением отдельных слов, предложений по образцу педагога, а выражается способностью ребенка анализировать и обобщать, формулировать суждения, умозаключения, строить грамотно предложения и четко выражать мысль. ФГОС ДО требует от современного педагога иных видов деятельности и средств ее организации, инновационных технологий стимулирования познавательно-речевого развития ребенка. Профессиональный стандарт «Педагог» предъявляет требования к организации деятельности по психолого-педагогическому сопровождению ребенка. В.А. Колесникова определяет психолого-педагогическое сопровождение как процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личного участия, поощрения максимальной самостоятельности ребёнка в проблемной ситуации. А.В. Мудрик раскрывает понятие психолого-педагогическое сопровождение как особую спланированную деятельности педагога, направленную на приобщение ребёнка к социально-культурным и нравственным ценностям, необходимым для самореализации и саморазвития, на предотвращение трудностей. Психолого-педагогическое сопровождение формулируется как открытие перспектив личностного роста, помощь человеку войти в ту зону развития, которая пока ему недоступна (В.А. Горянина, В.С. Мухина); создание социально-педагогических условий для успешного обучения и личностного развития ребенка (Т.М. Чурекова, Л.Г. Субботин); создание условий для позитивного развития ребенка с ориентацией на зону его ближайшего развития (Е.А. Козырева).

Воспитателю дошкольной образовательной организации, который организует процесс познавательно-речевого развития ребенка, необходимо овладеть новыми профессиональными компетенциями, обеспечивающими выполнение трудовой функции обучения:

- способность осваивать и применять теоретические знания о функциях мозга и психических процессах развития ребенка дошкольного возраста;
- уметь проектировать деятельность по психолого-педагогическому сопровождению познавательно-речевого развития ребенка;
- владеть методами психолого-педагогического сопровождения познавательно-речевой деятельности ребенка дошкольного возраста.

Основная проблема заключается в том, что педагоги-практики обращают свое педагогическое внимание только на методах обучения, освоенных в педагогическом колледже или вузе. Однако, психолого-педагогическое сопровождение – это новый вид деятельности для них, имеет специфические особенности организации и реализации: основан на междисциплинарном знании механизмов развития ребенка (физиология, психология, педагогика), ориентирован на стимулирование активности ребенка, на оказание косвенной помощи ребенку, организацию сотрудничества и совместного проектирования личностного роста и успеха. Для разрешения выявленных противоречий в МБДОУ № 14 города Батайска Ростовской области созданы условия для освоения педагогами новых компетенций, позволяющих эффективно реализовывать ФГОС ДО в области познавательного и речевого развития, организовав обучение педагогов и специалистов по вопросам организации психолого-педагогического сопровождения познавательно-речевого развития дошкольников. Разработана и апробирована программа повышения квалификации педагогов «Познавательно-речевое развитие ребенка: диагностируем, развиваем, сопровождаем, помогаем», направленная на оказание помощи в освоении новыми педагогическими компетенциями (34 час.). Задачи программы:

- формирование представлений о физиологических, психологических и педагогических механизмах развития познавательной и речевой деятельности дошкольника;
- развитие умений диагностировать и анализировать показатели познавательного и речевого развития ребенка в контексте целевых ориентиров ФГОС ДО;
- развитие навыков проектирования процесса познавательно-речевого развития ребенка и психолого-педагогического сопровождения;
- формирование опыта внедрения активных диалоговых, стимулирующих и поддерживающих методов познавательно-речевого развития ребенка.

Программа содержит 2 части: теоретическую и практическую.

1 часть «Теоретические основы познавательно-речевого развития ребенка».

Теоретические положения о закономерностях развития и функциях мозга человека; связь развития мозга и социального поведения, творчества, речи, познания (И.А. Павлов, Н.П. Бехтерева Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.В. Запорожец, Л.А. Венгер, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов и др.).

Исследования в области познавательного и речевого развития детей дошкольного возраста (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, Е.Д. Телегина, Н.С. Жукова, Т.Б. Филичева, О.С. Ушакова, Р.М. Чумичева).

Современные образовательные технологии познавательного развития (ТРИЗ (Г.А. Альтшуллер, Л.А. Венгер и др.); технология проектной деятельности (Е. Евдокимова, В.В. Кожевникова, А.В. Соколова, Н.Н. Рыжова и др.), речевого развития (О.А.Белобрыкина, «Мнемотехника» В.К. Воробьева, «Логические блоки 3 Дьенеша» «Цветные палочки Д. Кюизенера» и др.)

Требования к организации психолого-педагогического сопровождения познавательно-речевой деятельности детей в контексте ФГОС ДО.

2 Часть. «Проектируем и практикуем».

Диагностика качества организации процесса развития познавательно-речевой деятельности. При этом показателями диагностики являются:

- владение теоретическими знаниями достижений современной науки в области физиологии мозга человека, психологии и педагогики и умение применять их в собственной профессиональной практической деятельности;

- знание воспитателем современных диагностических методик оценивания качества образовательного процесса и умение их внедрять;

- умение проектировать психолого-педагогическое сопровождение развития познавательно-речевой деятельности;

- умение формулировать дидактическую задачу проблемно-познавательной ситуации;

- знание и результативность применения приемов мотивации деятельности детей, активизации детской инициативы и любознательности;

- умение проектировать познавательно-речевую среду;

- владение навыками самооценки и рефлексии собственной профессиональной деятельности.

При осуществлении диагностики применялись методы анкетирования, тестирования, метод решения проблемной ситуации, наблюдения, анализа продуктов профессиональной деятельности, метод незаконченного предложения, метод статистической обработки данных, самооценка. При осуществлении диагностики качества процесса познавательно-речевого развития приняты измерители: методическое обеспечение, алгоритм проектирования деятельности, оценочные листы. Основными критериями оптимальности конечных результатов реализации программы повышения квалификации педагогов явились:

- результативность: достижение ожидаемого уровня целевых показателей ФГОС ДО в познавательно-речевом развитии детей за отведенный период времени при отсутствии перегрузок;

- критерий рациональных затрат времени: оптимизация деятельности при разумных (адекватных) затратах времени и усилий воспитателя (отсутствие перегрузки);

- удовлетворенность педагогов процессом и результатами проектирования, организации и реализации процесса познавательно-речевого развития дошкольников.

Социально-педагогическое проектирование как поисковое и нормативно проектирование модели будущего состояния объекта на основе логики педагогических действий, этапов реализации и принципов (гибкости, динамичности, ситуативности и др.) (Р.М. Чумичева). Проектирование образовательных областей «познавательное развитие», «речевое развитие» на основе интеграции (принципы, цели, задачи, содержание, технологии, алгоритм реализации, ожидаемый результат). Проектирование календарно-тематического плана реализации образовательных областей «познавательное развитие», «речевое развитие» на основе интеграции – «дорожная карта» (принципы, цели, тематические модули, этапы и условия реализации, ожидаемый результат). Проектирование модели психолого-педагогического сопровождения познавательно-речевого развития дошкольников (принципы, цели, задачи, специфика, алгоритм применения методов развития, сопровождения, помощи, поддержки, ожидаемый результат).

Организационные деятельностные игры (ОДИ) по реализации модели психолого-педагогического сопровождения познавательно-речевого развития дошкольников: «Познаем и развиваем», «Игра и Диалог», «Познаем и стимулируем речь» и др.

Апробация программы повышения квалификации педагогов позволила выявить динамику освоения педагогических компетенций воспитателей представленную в таблице

1.

Таблица 1

Динамика освоения педагогических компетенций воспитателями

Компетенции	Диагностика до освоения программы (%)	Диагностика после освоения программы (%)	Примечания
- способность осваивать и применять теоретические знания о функциях мозга и психических процессах развития ребенка дошкольного возраста	17	92	При исследовании уровня профессиональной осведомленности до освоения программы 42 % педагогов констатировали отсутствие необходимости в приобретении теоретических знаний о функциях мозга и закономерностей психического развития ребенка дошкольного возраста, 8 % - ответили, что скорее всего не будут использовать в своей профессиональной деятельности новые теоретические знания,

			17 % - «непренно воспользуются»; 58 % - испытывали затруднения в полезности информации.
- уметь проектировать деятельность по психолого-педагогическому сопровождению познавательно-речевого развития ребенка	42	100	Наибольшее количество педагогов испытывали затруднения в применении технологий проектирования деятельности психолого-педагогического сопровождения
- владеть методами психолого-педагогического сопровождения познавательно-речевой деятельности ребенка дошкольного возраста	25	75	познавательно-речевого развития детей. Диагностика мотивации педагогов к осуществлению психолого-педагогического сопровождения познавательно-речевой деятельности показала, что мотивированы на профессиональное творчество и высокий результат качества 25 % воспитателей; на минимальное выполнение

			функциональных обязанностей – 8 %.
--	--	--	---------------------------------------

На этапе начала повышения квалификации педагогов результаты диагностики показали, что воспитатели преимущественно ориентированы на результативность деятельности, направленной на психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста, но в то же время они не осознавали, что качество процесса познавательно-речевого развития дошкольников определяется их компетенциями в вопросах проектирования деятельности по психолого-педагогическому сопровождению данного процесса.

В результате реализации программы педагоги дошкольной образовательной организации совместно разработали пакет методического сопровождения педагогической деятельности: картотеку взаимосвязи функциональных особенностей структуры мозга и психических процессов, календарно-тематический план, набор диагностических методик, банк образовательных и развивающих технологий, модель развивающей познавательно-речевой среды, картотеку приемов стимулирования познавательно-речевой деятельности детей дошкольного возраста.

Таким образом, повышение квалификации педагогических работников обеспечивает эффективность психолого-педагогического сопровождения познавательно-речевого развития дошкольников, что обусловлено освоенными новыми педагогическими компетенциями, соответствующими ФГОС ДО и Профессиональному стандарту «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании)»; пониманием механизмов развития мозга и закономерностей развития познавательной и речевой деятельности дошкольников; владением методами психолого-педагогического сопровождения и познавательно-речевого развития ребенка.

Литература:

1. Бехтерева Н.П. Магия мозга и лабиринты жизни. 2-е изд., переработанное и дополненное. Аст ; Сова, М.- СПб.: 2007. - 349с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. —480с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. — Издательство "Лабиринт", М. , 1999. — 352 с.
4. Козырева Е.А. Программа психологического сопровождения школьников, их учителей и родителей (с 1 по 11 класс). — М.: Магистр, 1997. — 46с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1975. 39с.

6. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детства, отрочества. М.: Академия, 2000. — 456с.
7. Психолого-педагогическое сопровождение отношений детей и взрослых в образовательной ситуации: Материалы II научно- практической конференции, 24 марта, 1999 г. Науч. ред. Е.А. Козыревой. — М.: Арт-Бизнес-Центр, 1999. — 89с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Издательство «Питер», 2000. — 72с.
9. Чумичева Р.М. Управление дошкольным образованием. – Москва, «Академия», 2014 -2-е перизд.- 352 с.
10. Белая К.Ю. Комплексно-тематическое планирование и организация образовательного процесса в ДОО // Современное дошкольное образование. Теория и практика № 8(60), 2015. С.44-47.

Представления педагогов дошкольного образования о методе «Наблюдение».

Коточигова Елена Вадимовна

ГАУ ДПО ЯО «Институт развития образования»,

Россия, г. Ярославль

В настоящее время система дошкольного образования переживает изменения: впервые определен статус как первого уровня образования (Закон «Об образовании в Российской Федерации»), утвержден Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО). Указанные процессы отражают тенденцию усиления образовательной функции современных дошкольных учреждений, понимание общества значимости качественного раннего образования для всей последующей жизни человека. Естественно ожидать, что текущие изменения в системе дошкольного образования повлекут за собой коррективы и в деятельность педагогов, работающих с детьми дошкольного возраста. Интересы, потребности и возможности ребенка должны обуславливать деятельность воспитателя, музыкального руководителя и других специалистов. Знание того, что в каждый момент необходимо ребенку для обучения и развития, педагогу предоставляет базовый метод педагогической диагностики — наблюдение.

Наблюдение – один из известнейших и старейших методов в детской психологии и дошкольной педагогике. Считается, что с ним знакомы педагоги дошкольного образования – «изучали на школьной скамье», читали научную и методическую литературу. В то же время, практика показывает некий перекоп в сторону «тестирования» и различного рода «мониторингов» в дошкольном образовании.

По данным Кирюшиной О.Н., использования эмпирических методов в выборке диссертационных работ ограничился 5 группами методов, наиболее часто указываемых в разделе «используемые методы»: наблюдение в 77, анкетирование в 76, беседа в 48, тестирование в 40 и интервью в 31 % работ. В то же время установлено, что наибольшую долю в структуре исследовательских методик в выборке диссертаций составляют соответственно: тесты психологические и анкеты - по 35, тесты дидактические - 17, наблюдение - 8, а беседа и интервью - 5 % [6, 1].

Мой исследовательский интерес заключается в том, чтобы понять реальную, а не декларируемую представленность наблюдения как «инструмента» педагога дошкольного образования в современных условиях.

Методы, которые я использовала при проведении исследования: анализ литературы, опросный метод, метод незаконченных предложений, анализ результатов опроса педагогов дошкольного образования.

О методе наблюдения, как о наипервейшем при изучении психологических фактов говорят практически все учебники: от 1955 (А.В. Запорожец) до 2002 года (А.А. Реан) [5, 8, 9]. А. Анастаси пишет: «Непосредственное наблюдение за поведением играет существенную роль в получении личностных характеристик, будь то в клинике, консультационном центре, в классе, в отделе кадров или в любой другой ситуации, требующей личностных оценок» [2, С.228]. Далее указывается что наблюдение в естественной обстановке широко используется специалистами по детской психологии [2].

Отметим вклад отечественного психолога М.Я. Басова в разработку «объективного метода наблюдения» [3]. Ученый рассматривает требования к самому процессу наблюдения, к особенностям наблюдателя, предмету наблюдения, способам фиксации и обработке результатов наблюдения. Согласимся с мнением Басова М.Я., что наблюдение – основной, главнейший метод познания личности ребенка и психологом, и педагогом [3].

Достаточно много методик изучения детско – родительских отношений (например, привязанность ребенка к матери) строятся на использовании метода наблюдения. Так, методика М. Эйнсворт есть ни что иное как наблюдение за поведением ребенка в новой для него ситуации, осложненной для него кратковременным уходом матери и появлением незнакомой женщины.

Широко известные шкалы развития младенцев (шкала А. Гезелла, например), таблицы развития ребенка (например, таблицы Эммы Пиклер), диагностика развития детей раннего возраста (Смирнова Е.О., Мещерякова С.Ю.) являются не чем иным как стандартизированными схемами наблюдения.

При психологическом наблюдении исследователь использует специально выделенные категории и единицы, выступающие как средства качественного описания наблюдаемой им реальности. В качестве примера можно привести систему категорий Р. Бейлза, который выделяет четыре категориальные области, описывающие взаимодействие членов малой группы при совместном решении задач [11].

Сегодня в дошкольной педагогике появляются новые «наблюдательные практики», в основе которых лежит понимающее, или герменевтическое, наблюдение. Такая разновидность наблюдательных практик ярко представлена в зарубежной педагогике, прежде всего, в педагогике ФРГ [10,11,12,13].

Н.А. Короткова и П.Г. Нежнов предлагают педагогу «компактный инструмент» - карту развития, позволяющую оперативно фиксировать, объяснять, использовать результаты наблюдений за детьми [7]. Авторы указывают, что «вводимые целевые ориентиры должны стать органичным средством практического мышления любого воспитателя (и даже любого воспитывающего

взрослого), и не предполагать неперенного участия в образовательном процессе психолога – диагноста» [7, С. 7].

Итак, метод наблюдения – один из основных в детской психологии и дошкольной педагогике. Метод наблюдения применяется и как основной и как дополнительный при изучении личности ребенка. Используя наблюдение в своей работе, педагог должен знать об особенностях метода, его преимуществах, свести к минимуму недостатки.

В ходе нашего исследования «Представления педагогов дошкольного образования о методе наблюдения» мы использовали метод незаконченных предложений. В психологии, социологии в роли инструмента (С.Г. Климова, В.Б. Ольшанский, Г.Г. Татарова, А.В. Бурлов) сбора информации берутся незаконченные (незавершенные) предложения, предлагаемые опрашиваемым для их завершения. С помощью некоторого стимула (в данном случае – неоконченное предложение) создаются неопределенные ситуации, индивиды их трактуют в соответствии со своими представлениями, знаниями, наклонностями и влечениями. В нашем случае, вслед за исследователями – социологами [4], мы отстраняемся от проявлений свойств личности. Респонденты воспринимаются как носители информации об интересующем нас феномене – «мнение о свойствах метода наблюдения», «представления о методе наблюдения».

В вопросник были включены 10 предложений:

- Наблюдение – это...
- С помощью метода наблюдения я могу узнать о...
- Преимущества метода наблюдения ...
- Недостатки метода наблюдения...
- Гало – эффект – это...
- Чтобы провести наблюдение, я бы почитала книги ...
- В своей работе я использую метод наблюдения для ...
- Я не использую метод наблюдения, поскольку ...
- Наблюдение должен проводить ...
- Организуя наблюдение, я бы осуществила следующую последовательность шагов...

В исследовании принимали участие 67 педагогов дошкольного образования (воспитатели, старшие воспитатели, музыкальные руководители). Сбор данных осуществлялся в учебной аудитории (раздавался вопросник). Время заполнения не ограничивалось, что позволяло испытуемым давать достаточно развернутые ответы.

Нами был проведен первичный анализ полученной информации. Мы выделили следующие смысловые основания, относящиеся к деталям «представления о методе наблюдения»:

- определение понятия «наблюдение» - «определение»;
- функции метода наблюдение;
- преимущества;
- недостатки;
- знания о литературных источниках, ученых, разрабатывающих метод – «знания – литература»;
- использование наблюдения в практике;
- наблюдатель – «владелец инструмента»;
- алгоритм проведения наблюдения.

Применялся контент – анализ, основанный на подсчете частоты встречаемости смысловых единиц в виде фраз [4].

Для удобства читателя представим результаты в табличной форме.

Таблица 1

Классификатор контент – анализа по элементу «определение»

№ п/п	Фразы (смысловые единицы)	Частота встречаемости
1	«отслеживание», «слежение», «взгляд со стороны»	25%
2	«восприятие», «рассмотрение», «обследование»	33%
3	«анализ», «исследование», «познание»	37,5%
4	тавтология («когда что-нибудь наблюдаешь»)	4%

Большинство респондентов под наблюдением (родовое понятие) понимают некий интеллектуальный инструмент, позволяющий познать, исследовать какой – либо объект. На какой объект направляется этот инструмент мы выясняли, анализируя «видовые отличия» (с точки зрения логики именно так строятся определения).

№ п/п	Фразы (смысловые единицы)	Частота встречаемости
1	«воспитание», «ребенок»	23%
2	«что-либо», «какой-нибудь объект», «объект окружающего мира»	42,3%
3	«знания»	11,5%

4	«навыки, умения, знания детей»	3,8%
5	«развитие ребенка», «внутренний мир ребенка»	11,5%
6	нет ответов (не выделены видовые отличия)	7,7%

На первом месте по частотности ответов располагается смысловая единица – «что-либо», «какой-либо объект», «объект окружающего мира». Педагоги скорее понимают метод наблюдения как инструмент для изучения объектов окружающего мира, нежели личностных характеристик ребенка – дошкольника. Таким образом, представления педагогов о методе наблюдения имеют достаточно общий характер, не характеризуются как особый, специфичный метод в дошкольной педагогической науке и практике.

Завершая предложение «С помощью метода наблюдения, я могу узнать о ...», педагоги дошкольного образования сформулировали следующие ответы.

Таблица 2

Классификатор контент – анализа по элементу «функции метода наблюдения»

№ п/п	Фразы (смысловые единицы)	Частота встречаемости
1	«о ребенке как личности»	33,3%
2	«о ребенке – обладателе знаний, умений, навыков»	20%
3	«о поведении ребенка»	6,66%
4	«об окружающем (какой-либо объект, его характеристики: цвет, форма, величина и др.)»	33,3%
5	«о повадках животных»	3,33%
6	«причинно–следственные связи явлений природы»	3,33%

Педагоги, в основном, считают, что объектом наблюдения является ребенок и его различные стороны: личность, ЗУН – знания, умения, навыки, поведение (около 60% ответов). На первый взгляд, эти данные расходятся с ответами, завершающими первое предложение. Мы предполагаем, что в первом случае, воспитатель имеет представления о методе наблюдения и предъявляет их как достаточно абстрактную категорию. Во втором случае метод наблюдения воспринимается скорее, как инструмент педагога, который обращен все-таки «во вне», но не на собственную деятельность. Педагоги считают (знают), что наблюдения дает некоторые сведения о различных сферах личности ребенка, но и мыслят метод наблюдения как организация работы с детьми.

В качестве преимуществ метода наблюдения были высказаны следующие суждения.

- Получение информации о ребенке – 40%;
- Получение достоверной информации (без указания на какой-либо объект) – 36%;
- Указания на процессные характеристики («возможность повторения», «возможность циклично проводить разнообразные процессы» и др.) – 16%;
- «Обогащение знаний детей» - 4%;
- Не ответили – 4%.

Ответы педагогов говорят, как об отсутствии знаний о преимуществе наблюдения по сравнению с другими методами, его особенностях как метода исследования. Обнаруживаем представления педагогов о методе наблюдения как о методе работы с детьми – наблюдение вместе с детьми за какими – либо объектами (отсюда и суждения о возможности «повторения» явления). Мы не обнаружили ответов – представлений, что метод наблюдения – есть наиболее адекватный метод для проведения каких-либо исследований в детской психологии в силу особенностей ребенка.

Недостатками метода наблюдения, по мнению воспитателей, являются:

- Невозможность получить полную информацию – 40%;
- Невозможность вмешательства («нет возможности участвовать в наблюдении», «нет возможности вмешаться...») – 20%;
- «Не всегда объект рядом» - 5%;
- Не ответили – 35%.

Опираясь на представленные выше ответы, можно говорить о некорректном представлении практиков о наблюдении как методе (недостаточно знаний), об отношении к методу наблюдения как к методике работы с детьми по рассматриванию объектов природы.

Завершить предложение «Гало – эффект – это...» не смогли (не дали ответа) – 86,96% педагогов. Приблизительно 13% ответов носят иррелевантный характер («видимость в объеме», «это гипер»).

Эти данные подтверждают наше суждение, что педагоги дошкольного образования не в полной мере владеют знаниями о методе наблюдения. Следовательно, в практике не смогут нивелировать данный недостаток метода наблюдения, не смогут избежать благоприятного – неблагоприятного отношения к наблюдаемому индивиду.

Ответы на вопрос «Чтобы провести наблюдение, я бы почитал книги...» распределились таким образом.

Таблица 3

Классификатор контент – анализа по элементу «Знания - литература»

№ п/п	Фразы (смысловые единицы)	Частота встречаемости
1	«о наблюдении в природе, за животными, объекте – бабочка, например ...»	25,71%
2	«энциклопедии, Интернет»	25,71%
3	книги по психологии	17,14%
4	«статьи в журнале «Дошкольное образование», «Дошкольная педагогика»»	14,28%
5	нет ответа	11,43%
6	«работы Николаевой, Ивановой»	2,85%
7	иррелевантные - «по данному вопросу»	2,85%

Полученные ответы указывают на то, что педагоги не знакомы с классическими работами, рассматривающими наблюдение как метод детской психологии, позволяющий получить информацию о «сложных проявлениях детской личности» (Басов М.Я.). Не высказываются идеи, что педагог может получать информацию об эффективности – неэффективности собственной деятельности с помощью самонаблюдения. Еще раз должны зафиксировать, что воспитатели понимают метод наблюдения как методику работы с детьми.

Высказывания воспитателей об использовании метода наблюдения в практической деятельности (завершение седьмого высказывания) представлены таким образом. Мы выделили 2 большие группы ответов – представлений педагогов: «работа с детьми» (наше условное название) и «работа с объектами живой и неживой природы». Первая группа составляет 62, 06% ответов, вторая – 34, 48%. Третью группу составили иррелевантные ответы – 3,45%.

Внутри первой группы встречаются ответы, ориентированные на знания о детях: «знать возможности, умения, интересы ребенка и другие»; ориентированные на деятельность педагога с детьми: «расширение знаний детей, обогащение жизненного опыта, укрепление взаимоотношений между детьми и другие»; достаточно общие ответы - «абстрактные»: «сделать пребывания детей в детском саду интересным и радостным, чтобы дети имели возможность реализовать себя».

Во второй группе встречаем ответы: «рассматривание объектов живой и неживой природы», «получение знаний об объектах», «наблюдение за комнатными растениями, посадками лука».

Мы ожидали, что педагоги, отвечая на данный вопрос, будут указывать преимущества метода наблюдения в своей практической работе (что именно использование метода наблюдения дает практикам). Полученные ответы позволяют предполагать, что воспитатели рассматривают

метод наблюдения как научно – методический факт, о котором они имеют некоторые представления, но не как инструмент собственной каждодневной деятельности.

На восьмой вопрос ответы распределились следующим образом: 73,61% педагогов ответили инверсионно: «Я использую метод наблюдения». В данном случае определить представления педагогов об ограничениях метода наблюдения не представляется возможным. 23,73% воспитателей не дали ответа на вопрос. 4,34% педагогов ответили: «Я не использую метод наблюдения». Какие – либо объяснения, почему не используется данный метод отсутствуют.

Полученные данные позволяют предположить, что педагоги дошкольного образования не знакомы с недостатками метода наблюдения, не владеют способами преодоления существующих ограничений метода.

Выясняя мнение о том, кто владеет данным инструментом (методом наблюдения), мы просили завершить предложение: «Наблюдение должен проводить...». Ответы распределились таким образом (таблица № 4).

Таблица 4

Классификатор контент – анализа по элементу «владелец инструмента»

№п/п	Фразы (смысловые единицы)	Частота встречаемости
1	«воспитатель»	25,64%
2	«психолог»	17,94%
3	«педагог (каждый)»	15,38%
4	«ребенок совместно со взрослым»	15,38%
5	«родители»	10,25%
6	«логопед»	7,69%
7	«человек любого возраста, человек любого пола, всякий человек»	2,56%
8	«дети»	2,56%
9	«медицинский персонал»	2,56%

Лишь четверть педагогов считают, что наблюдение должны проводить именно они. Часть воспитателей считает наблюдение уделом «узких специалистов» - 17,94% и 7,69%; медицинских работников – 2,56%. Имеющееся распределение ответов, дает основание предположить, что часто «наблюдение» мыслится как неконтролируемое, проводимое в повседневной жизни, а значит донаучное («педагог – каждый» – 15,38%; родители – 10,25%; «всякий человек» - 2,56%). Следовательно, приблизительно 3/4 воспитателей не считают метод наблюдения инструментом

педагога – специалиста. Подобные ответы указывают на то, что метод наблюдения не «вжился» в каждодневную деятельность воспитателя, не стал «рабочим инструментом».

Завершение последней, десятой фразы («организуя наблюдение, я бы осуществила следующую последовательность шагов...») дало следующие результаты. Педагоги указали от 3 до 7 шагов («поставить цель – выявить характеристики объекта – получить наблюдаемый результат»; «цель – задачи – подготовить материал – провести объяснение детям – наблюдение – сделать общения – выводы»). При описании шагов организации наблюдения не было ни одного ответа, показывающего владение педагогами наблюдением как способом получения знаний о ребенке, об эффективности собственной деятельности, особенностях коммуникаций ребенок – педагог и понимания своих отношений к воспитанникам. Сравнение ответов при завершении предложений 1 – 9 и десятого предложения, дают основания говорить о некой «знаниевой» составляющей в представлениях педагогов о методе наблюдения (знаю из учебников, о том, что возможно получить сведения о развитии детей), но не «деятельностной» (реализую лишь алгоритмы работы с детьми по организации наблюдения за объектами природы, что подробно освещено в методической литературе). Последнее тиражируется и доступно, и педагог действует как потребитель методик работы с детьми, разработанных авторами. Практик собственного проектирования собственной деятельности с опорой на базовый метод детской психологии – наблюдение нам обнаружить не удалось в силу «непредставленности» этого в суждениях в ответах педагогов дошкольного образования.

По итогам проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

- четких представлений об основных чертах, о видах, о структуре педагогического наблюдения у педагогов дошкольного образования, как правило, нет;
- педагоги дошкольного образования не в полной мере владеют умениями наметить цель, поставить задачи изучения особенностей развития ребенка средствами метода наблюдения;
- педагоги ДО не используют в своей деятельности различные виды наблюдения;
- воспитатели не используют метод наблюдения в целях исследования эффективности, развертываемой ими практики: от организации предметно – пространственной среды - до способов взаимодействия с детьми. Практика показывает, что метод наблюдения и ссылка на данные, полученные при помощи данного метода используются в случае предъявления результатов деятельности во вне: аттестация, участие в конкурсах профессионального мастерства и др.;
- наблюдение используется как методика работы с детьми при знакомстве с объектами окружающего мира;
- необходима разработка схем наблюдения в исследовательских целях и описания возможностей использования их в практической деятельности педагогов дошкольного образования.

Литература:

1. Акимова М.К. Наблюдение в психодиагностике //Психологическая диагностика. 2011. №1. С. 18-30.
2. Анастаси А. Психологическое тестирование. Т. 2. М.: Педагогика, 1982.
3. Басов М. Я. Методика психологических наблюдений над детьми: Избранные психологические произведения. — М.: Педагогика, 1975.
4. Бурлов А.В., Татарова Г.Г. Метод неоконченных предложений в изучении образа «культурный человек» //Социология 4М: методология, методы, математические модели. 1997.№9. С. 5-31
5. Запорожец А.В. Психология. М., 1955.
6. Кирюшина О.Н. Повышение эффективности эмпирических методов в современном педагогическом исследовании: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. к.п.н.: Спец. 13.00.01 / Кирюшина Ольга Николаевна; [Рост. гос. пед. ун-т]. - Ростов н/Д: 2004. - 22, [1] с.
7. Короткова Н.А., Нежнов П.Г. Наблюдение за развитием детей в дошкольных группах: пособие для дошкольных педагогов и психологов. – М., 2002. – 43 с.
8. Психология человека от рождения до смерти. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.
9. Смирнова Е.О. Психология ребенка: Учебник для педагогических училищ и вузов. – М.: Школа – Пресс, 1997. – 384.
10. Andres B., Laewen H.-J. Das infans-konzept der Frühpädagogik: Bildung und Erziehung in Kindertagesstätten / Weimar; Berlin: verlag das netz (2011). 214 s.
11. Bayley N. Manual for the Bayley Scales of Infant Development. — N. Y., 1969.
12. Dilthey W. (1992): Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Bd. VII. 8., unveränd. Aufl. Vandenhoeck & Ruprecht. 380 s.
13. Laewen H.-J. & Andres B. (Hrsg.). Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Beltz Verlag. Weinheim, Berlin, Basel, 2002. 204 S.

Проблемы и практика сотрудничества детского сада и школы в вопросах воспитания и образования детей младшего возраста.

*Мамсурова Марина Валериевна,
заведующий,*

*Муниципальное бюджетное дошкольное
образовательное учреждение детский сад №96
Северная Осетия – Алания, г.Владикавказ, Россия*

*Вульф Марина Эдуардовна,
старший воспитатель,*

*Муниципальное бюджетное дошкольное
образовательное учреждение детский сад №96
Северная Осетия – Алания, г.Владикавказ, Россия*

Веннецкая Ольга Евгеньевна, к.пед.н.,

ведущий научный сотрудник РАО г.Москва, Россия

Социальные и культурные изменения, происходящие в современном обществе, обращены, в первую очередь, на систему образования. Образование в жизни общества имеет большое значение, для человека оно начинается еще до школы и продолжается всю жизнь. Непрерывное образование рассматривается как система государственных образовательных учреждений, которая должна обеспечить единство и преемственность всех звеньев образования. [1]

Вопросам преемственности начального и дошкольного образования посвящены многие работы ученых и практиков, однако, в современном образовании данная проблема актуальна. [2-7]

Это связано с рядом государственных документов, определяющих содержание дошкольного и начального образования: Закон «Об образовании в РФ» (2012), ФГОС ДО (2013) и ФГОС НОО (2009), Концепция непрерывного образования (2015) и др. И с ситуацией дошкольного образования, которое с 2012г. официально стало ступенью системы общего образования¹.

Перед педагогами стоит важная задача: найти наиболее эффективные пути реализации вопросов преемственности детского сада и школы.

Однако, анализ существующей ситуации преемственности детского сада и школы в г.Владикавказе показал, что практика данного вопроса имеет много противоречий:

¹ Закон «Об образовании в РФ», 2012

- между пониманием педагогами значимости данного вопроса и отсутствием их мотивации к работе в новых условиях; [8, 9]

- между содержанием образовательного процесса в детском саду, ориентированного на развитие личности детей и повышением требований к знаниям, умениям и навыкам детей, поступающих в школу;

- между требованиями ФГОС ДО к образованию детей дошкольного возраста и социальным заказом родителей, которые хотели бы, чтобы их дети к окончанию дошкольного периода умели читать, считать, писать; [10]

- между изменившимися за последние годы интересами, потребностями и возможностями современных детей младшего возраста и неизменяющимися условиями их жизнедеятельности в образовательной организации. [11]

Выявление данных противоречий определило нашу работу по изменению ситуации преемственности детского сада и школы.

Став инновационной площадкой РАО по теме «Современная технология эффективной социализации детей в ДОО и школе: проектирование модели взаимодействия» мы начали свою работу с изучения образовательной среды ДОО и анализа условий для решения задач преемственности детского сада и школы.

Наше исследование показало, что в детском саду созданы условия для того, чтобы дети старших групп были ориентированы на подготовку к школе. В группах дети с интересом играют в уголках для школьника. В каждом уголке есть настенная доска, парта, наборные полотна для цифр, букв, портфели, в шкафах одежда школьника и т.д. Мы нередко наблюдаем, как дети с удовольствием играют в школу, берут на себя роль учителя, ученика.

Одной из форм сотрудничества со школой являются совместные уроки детей начальной школы и старших дошкольников по ознакомления с окружающим «Мой город - Владикавказ» или по изо – деятельности на тему «Осень в Осетии», «Мой город», «Зимний Владикавказ» и т.д. Воспитанники детского сада вместе с родителями посещают спектакли, концерты, выставки, которые организуют учителя и обучающиеся в школе. Ученики начальной школы приходят в детский сад с презентациями, представлением тематических мероприятий и т.п. Мы регулярно проводим экскурсии для детей подготовительной к школе групп в среднюю общеобразовательную школу №40 г. Владикавказ, где дошколята знакомятся с библиотекой школы, столовой, спортивным залом, школьными классами, садятся за парты. После таких посещений дети активнее начинают играть в сюжетно-ролевую игру «Школа».

Традиционно для детей детского сада и школы проводим спортивные праздники «Папа, мама и я - спортивная семья», «А ну-ка, мальчики», «А ну-ка девочки», содержанием таких совместных мероприятий всегда являются национальные осетинские игры: «Волк и ягнята» (Бирагъта ама саныччыта), «Чепена» (игра с речитативом), «Жмурки – носильщики» (Уаргъхассаг), «Перетягивание каната» (Банданай хъазт) и др. Спортивный «дух» таких соревнований позволяет детям объединиться на время и сообща решать игровые задания.

Данный ежегодный план совместных мероприятий школы и детского сада включает не только работу с детьми. Для взрослых мы организуем круглые столы, семинары, конференции и другие встречи по темам подготовки, готовности, адаптации детей к школе.

Вместе с тем, эти мероприятия не решают задачи преемственности детского сада и школы. По-прежнему, учителя предъявляют к детям завышенные требования, проводят тестовые испытания для ребенка дошкольного возраста, в том числе и по данной причине для семьи переход ребенка из детского сада в школу является большим стрессом.

Проведенное нами анкетирование педагогов ДООУ и школы по вопросам: «Каким бы Вы хотели видеть выпускника детского сада на пороге школы?», показало, что педагоги по – разному видят будущего первоклассника. Так учителя начальной школы, считают ребенка подготовленным, если он: «хорошо читает», «знает состав числа», «умеет решать логические задачи», «умеет составлять рассказ, пересказывать», «умеет списать печатными буквами текст без ошибок» (ответы учителей). А воспитатели детского сада считают ребенка подготовленным, если он: физически и психически здоров, у него развита речь, владеет разнообразным двигательным опытом, умеет взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, любознательный, активный, проявляет инициативу в собственной деятельности и т.п.

Таким образом, разное видение педагогами портрета первоклассника создает трудности в вопросах преемственности образовательного процесса у педагогов.

Анкетирование родителей наших воспитанников – будущих выпускников детского сада позволило выявить разные проблемы.

65% родителей боятся, что их дети не будут соответствовать входным школьным испытаниям и стараются научить своих детей бегло читать, решать сложные задачи, тем самым, неразумно перегружая детей и предъявляя соответствующие требования к детскому саду в подготовке ребенка к школе.

Есть родители, которые считают, что по окончании дошкольного возраста дети должны быть усидчивыми, самостоятельными (12%), уметь правильно держать в руке ручку, карандаш (10%), меньше всего взрослые обращают внимание на умение детей общаться – (8%).

Социальный заказ родителей будущих выпускников ориентирован на требования учителей школы, поэтому они считают, что в детском саду образовательный процесс должен быть направлен на обучение ребенка и формирование у него школьных навыков.

Однако, современная ситуация дошкольного образования, обозначенная введением ФГОС ДО, предполагает создание условий для «сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека, самоценность детства - понимание (рассмотрение) детства как периода жизни значимого самого по себе, без всяких условий; значимого тем, что происходит с ребенком сейчас, а не тем, что этот период есть период подготовки к следующему период».²

В инновационной работе с РАО, мы рассматриваем преемственность ступеней дошкольного и начального образования как условие поддержки детей и родителей в приобретение и обогащение социокультурного опыта ребенка, который он может приобрести в процессе собственной деятельности в разных социокультурных учреждениях. Данный опыт предполагает знакомство дошкольника с культурным и социальным образовательным потенциалом макро и микро социума детского сада и семьи и сообществом сверстников своего окружения. [12,13,14]

Данную работу мы начали с использования технологии Н.П.Гришаевой «Современная технология эффективной социализации».[15] На первом этапе планируем организовать совместные мероприятия для детей школы и детского сада на основе таких форм как клубный час, акция, дети – волонтеры. Это позволит нам создать разновозрастное сообщество дошкольников и школьников, привлечь педагогов и родителей, которые в процессе общения друг с другом познакомятся с вопросами подготовки детей к школе и приобретут новый опыт совместной деятельности с детьми разных уровней образования.

Сегодня мы нашли союзника в своей инновации, заключили договор со школой № 40 г.Владикавказ, обсудили перспективы сотрудничества. Познакомили родителей воспитанников ДООУ и родителей детей, обучающихся в школе с концепцией нашей инновационной работы и технологией эффективной социализации.

Мы начали с организации и проведения социальной акции на тему «Подари книжку». Дошкольники собрали старые, но любимые ими книжки, а школьники их отреставрировали и вернули в детский сад. Затем дети совместно читали, обсуждали, рисовали сюжеты по содержанию прочитанных книг.

² Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. Москва "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования"

В процессе общения детей, мы обратили внимание, что детям сложно общаться, они не умеют взаимодействовать друг с другом. И хотя, дети мотивированы на совместную деятельность, они не знают с чего начать, какую роль на себя взять. Педагоги помогли ребятам объединиться, начать рассматривать принесенные книги, показывать, как книгой надо пользоваться, читать небольшие отрывки. В результате, между детьми состоялось не длительное общение, инициатором которого были взрослые.

Впоследствии мы продолжили данную тему экскурсией в школьную библиотеку, где младшие школьники показали старшим дошкольникам, как пользоваться библиотекой, еще свои любимые книги.

Завершением данной темы был конкурс рисунков для всех детей «Расскажу сказку». Чтобы продолжить совместную деятельность детей мы выбрали в жюри по трое школьников и трое дошкольников. Вместе они выбрали лучшие работы.

В процессе данной деятельности, мы не увидели тесного контакта между детьми. И хотя дети становились все более уверенными в общении, у них не было совместных действий.

На сегодняшний день мы провели целую серию акций «Мы помним – мы гордимся», «Покормите птиц зимой», «Чистый город» и другие. Дети стали встречаться на мероприятиях как хорошо знакомые друг другу, надо отметить, что школьники помогают малышам, дошколята уже без стеснения обращаются за помощью к старшим сверстникам. Хотя совместные действия отсутствуют. Чаще всего дети объединяются в свои возрастные подгруппы.

Но главное, начало формироваться сообщество родителей, которые активно участвуют в каждой акции, совместно планируют среду для деятельности детей, поддерживают новые идеи ребят и предлагают свои.

Следующим шагом стал Клубный час «Межпланетное путешествие». На данном мероприятии также присутствовали старшие дошкольники и младшие школьники.

На рефлексивном круге, перед Клубным часом дети познакомились с предстоящим маршрутом путешествия, предложили свои роли в нем. В ходе клубного часа мы обратили внимание на то, что старшие дети стали привлекать к организованной ими деятельности младших. Они уже знают друг друга по именам, поэтому могут уверенно обратиться к участникам. Но здесь возникла новая проблема, школьники брали на себя главные роли, а второстепенные, подчинения отдают младшим ребятам. Тем самым дошколята выполняют задания, школьники лишаются их инициативы и активности.

Сейчас перед нами стоит задача - создать такие условия в Клубном часе, которые способствовали бы сотрудничеству детей и помогли им стать партнерами.

И в этом мы надеемся на помощь родителей, которым дано задание: обсудить с детьми возможные варианты инициативы и активности детей в ходе нового клубного часа.

Далее мы планируем разные тематические Клубные часы: «Девочки и мальчики», «Моя семья. Мои корни», «Космос. Я – часть Вселенной»; «Ситуация месяца» «Я житель земного шара», «Я живу в городе Владикавказе», «Рождественский подарок».

В этих клубных часах взрослым важно помочь детям создать свое сообщество, совместно выполнять задания, придумывать варианты своих игровых комбинаций, предлагать идеи для новых затей.

В перспективе мы планируем освоение форм технологии эффективной социализации, изучение социокультурного окружения и организацию социальных акций на территории других образовательных учреждений: музыкальной школы, спортивного центра, библиотеки, музея и т. д.

По – нашему мнению, такой подход позволит познакомить семью нашего воспитанника с территорией сообщества сверстников и покажет родителям детей дошкольного возраста возможности социокультурной среды в подготовке ребенка к школе!

Литература:

1. Дерюгин П. П., Строгеецкая Е. В., Милецкий В. П. Современная технология знаний. //Социологические исследования № 8 - 2016. с. 151-152.
2. Айзман Р.И., Великанова Л.К., Жарова Г.Н. Оценка степени готовности детей к обучению в школе. - Новосибирск, 1987. - 47 с.
3. Асмолов А.Г. Об организации взаимодействия образовательных учреждений и обеспечении преемственности дошкольного и начального общего образования //Дошкольное воспитание. 1994. - № 6. С. 14-27.
4. Гуревич Р.С., Шкодин Н.М. Преемственность как принцип формирования системы непрерывного образования. Теоретико-методологические и практические проблемы развития единой системы непрерывного образования: Материалы конф. -М., 1990. -Ч. 1.- 218 с.
5. Кудрявцев В.Т. Инновационное дошкольное образование: опыт, проблемы и стратегия развития. // Дошкольное воспитание. 1998. - № 10. -С.3-6.
6. Algranati Paula S., MD and Paul H. Dworkin, MD, infancy problem behaviors, Pediatrics in Review, 1992, v. 13, N. 1, pp. 16-21.
7. Ito Ryoko. Mother-Infant Interaction in a Httlc-A-Boo Game. Материалы международной конференции посвященной памяти М.И. Лисиной, Май 15-17, 1989, Москва.

8. Вахрушева Л.В., Соснина И.В., Веннецкая О.Е. Приобщение детей к чтению в рамках парциальной программы «Я в Сарапуле живу» //Дошкольное образование - развивающее и развивающееся. № 1 -2016. с. 61-64.
9. Рунова М., Веннецкая О.Е. Взаимодействие семьи и детского сада по вопросам укрепления физического и психического здоровья детей. С учетом требований федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования //Дошкольное воспитание. № 10-2014. с. 61.
10. Веннецкая О.Е., Горбунова А.И. Анализ ситуации в дошкольной организации по разработке интерактивного портфолио как механизма взаимодействия педагогов и родителей детей дошкольного возраста. Воспитание и обучение детей младшего возраста. № 5 -2016. с. 160-166.
11. Коломийченко Л.В. Концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников. ФГОС. Издательство: Сфера, 2017 г. 160с.
12. Бабаева Т.И., Римашевская Л.С. Как развивать сотрудничество и взаимоотношения дошкольников в детском саду. Игровые ситуации, игры, этюды. -СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2012. 224с.
13. Пишняк А. И. Образовательные риски в представлениях родителей московских школьников. //Социологические исследования. № 11- 2016. с. 144-149
14. Смирнова Е.О. Исследование межличностных отношений в разновозрастных группах дошкольников / Е.О. Смирнова, А.А. Бутенко //Вопросы психологии. N1- С. 27-37.
15. Гришаева Н.П. Современные технологии эффективной социализации ребенка в дошкольной образовательной организации. М.: Вентана – Граф, 2016. 184с.

Проблемы построения отношений взрослого мира к миру детства как специфических субъектов взаимодействия.

Халикова Валентина Владимировна,

к.п.н.,

отличник народного просвещения

старший воспитатель

ГБОУ «Школа № 842»

г. Москва, Зеленоград

В современных условиях, когда изменилась общеисторическая ситуация функционирования человеческого сообщества, в результате, с одной стороны, глубоких объективно произошедших преобразований во всех сферах его организации, появления новых информационно-коммуникативных систем, реального расширения и укрепления контактов, актуализации задач сохранения жизнедеятельности, повышения гуманистических начал, а с другой стороны, глобального кризиса, охватившего все стороны жизнедеятельности человека, в том числе и взаимоотношения этносов, слоев и групп населения, на первый план выдвигается главная как всеобщая и одновременно конкретная для общества проблема – проблема его будущего, проблема Детства.

В наши дни Детство как особый структурно-содержательный и функциональный компонент современного общества заявляет о себе достаточно весомо не только как объективно значимое настоящее, но и определяющее будущее. Активно развивается сфера психолого-педагогических знаний, связанная с его познанием и осмыслением. В условиях не стабильного состояния общества Детство оказалось в социально-психологическом кризисном состоянии. И поэтому особое значение приобретает психолого-практическое направление в поисках условий и возможностей его сохранения и обеспечения развития.

Детство сегодня – особое сложное и трудное, открываемое и не понимаемое явление. Являясь сложным, самостоятельным организмом, Детство составляет неотъемлемую часть общества, выступая как особый обобщенный субъект многоплановых, разнохарактерных отношений, в которых оно объективно ставит принципиально важные цели и задачи взаимодействия со взрослыми, определяя в значительной степени направления нашей взрослой деятельности.

Детство не только очень чувствительно ко всем изменениям в Социуме, соответственно реагируя на них, но оно и само ставит перед взрослыми все новые и новые задачи, реально активно влияя на общество. Современное Детство стало, с одной стороны, значительно более активным в своей рефлексии на окружающий мир в целом; с другой – более инфантильным в плане социальной направленности.

В контексте пространства жизнедеятельности В.В. Абраменкова выделяет и экспериментально анализирует следующие плоскости отношений ребенка. В *горизонтальной* плоскости отношения осуществляются «на равных» и к относительно равным субъектам – это сверстники) дети в пределах собственной возрастной категории, определяемой ребенком; при этом паспортный возраст может не иметь принципиального значения [2],[12],[18]. *Наклонная* плоскость отношений представлена взрослыми, теми, кого ребенок причисляет к таковым, или взрослыми «вообще» [8],[14]. Это могут быть и дети постарше, и даже ровесники ребенка, имеющие признанный в обществе более высокий статус, например, в традиционных культурах – дети, прошедшие инициацию [6],[9],[5]. *Вертикальная* плоскость представляет собой наименее изученный и наиболее сокрытый для исследователя тайный пласт духовных отношений (ребенок – Творец), определяющих независимо от религиозной принадлежности семьи становление категории совести в сознании ребенка и задающих моральное пространство представлений о добре и зле [4],[7],[17]. *Панорамная* плоскость отношений представлена окружающей ребенка средой, меняющейся с возрастом (от размеров вытянутой руки в младенчестве до космических расстояний в юности) и обусловленной историко-культурными представлениями (сформированной картиной мира), а также региональными особенностями местности, географическим ландшафтом и пр. [3],[13]. Кроме этих сформированных исторически, психологически открытых отношений, с середины XX в. появилась новая реальность – замкнутое, ограниченное пространство отношений с миром, которое имеет, например, тяжело больной ребенок или современный ребенок, отрезанный от всего мира виртуальной плоскостью теле-, видео- или компьютерного экрана, это *экранная* плоскость отношений с информационной средой [10],[11],[15].

Проблемы построения отношений взрослого мира к детству, познания особенностей их взаимодействия выходят в настоящее время на передний план. Они приобретают особую актуальность, поскольку организация всех типов и форм воспитательного процесса зависят от правильного понимания и формирования взрослым миром позиций – своей, детства и отношений между ними.

Нормальное развитие детства вообще и индивидуальное развитие каждого ребенка в частности предполагают субъектный принцип построения отношений не только между отдельными взрослыми и детьми, но и между мирами взрослых и детей как субъектами взаимодействия. Однако в современном обществе прослеживается качественно иная картина – деформированность взаимоотношения взрослых и детей.

Во-первых, внутренние связи Детства по существу блокированы Взрослым сообществом. Отказавшись от всех детских самостоятельных объединений, взрослыми организованы различные секции, кружки и прочие внеклассные формы, ориентированные на конкретную предметную деятельность, а не на взаимодействие детей, не на проявление ребенком себя среди других, с другими, в своем социуме, представляющем его к тому же в большом социуме, в обществе. Между

тем, дети испытывают потребность в развитии многоплановых связей между собой (разных в разных возрастах), в организации особых социальных структур, которые несут определенную нагрузку, как в самом детском социуме, так и во взрослом мире. Примером может служить тимуровское движение. Оно отвечало именно данной потребности растущего человека – «дарить» себя обществу [16]. К сожалению, в нашем взрослом мире до сих пор отсутствует должное доверие к растущим людям, которые искусственно выводятся за пределы социально значимых, но доступных им дел. Потребность в горизонтальных связях реализуется в субкультурах определенных групп, в стихийных объединениях, в малых часто с негативной направленностью группах, проявляясь по-своему в массовых шоу и дискотеках, где дети собираются устойчивыми стайками.

Во-вторых, сложная и неадекватная их потребность и задачам воспитания ситуация сложилась в построении отношений детей по вертикали в сферу деятельности общества и в обсуждение на доступном уровне тех проблем, которыми живут взрослые. Возникают своего рода «ножницы». С одной стороны, взрослый мир как бы приблизился к Детству. С другой стороны, одновременно взрослый мир и отдалился, так как взрослые не только меньше стали заниматься детьми, но и не предстают перед ними в четкой позиции своего отношения, своих требований. Данное обстоятельство приводит к деформации детского самосознания. Ребенок функционирует в соответствующих социальных связях взрослых, что создает впечатление его полной самостоятельности, но социализация и индивидуализация его происходит на самом низком уровне. Это влечет за собой инфантилизм, эгоизм, духовную опустошенность, то есть те приобретения современного детства, которые являются тяжелой потерей для него, создавая опасность деструктурирования всей системы наследования культурно-исторического опыта.

Дети оказались в исключительно трудном положении, потому что их потребность в приобщении, причастности к обществу, стремление к самоутверждению, самосовершенствованию, с одной стороны, стимулируется происходящими сейчас процессами; с другой – жестко сталкивается, во-первых, с отсутствием понимания уважения со стороны взрослого сообщества; во-вторых, с отсутствием условия для реального выхода на серьезные дела общества. Данное противоречие приводит к острому внутреннему конфликту и искусственной задержке личностного развития детей, лишая их возможности занять активную социальную позицию.

Определяя свои исходные позиции при построении отношений с детьми как субъект-субъектные, провозглашая, что ребенок – это субъект, взрослые относятся к ребенку как к объекту, на который направлены их воздействия, ведя речь все время именно о действиях по отношению к ребенку, а не о взаимодействии. Ставя цель активизировать детей, помочь им в самовоспитании, личностном саморазвитии, мы по-прежнему в большей степени изучаем и измеряем их потребности, мотивы, состояния, в меньшей – побуждаем их занятию активной позиции, мы не анализируем их «обратных действий», не умеем определять реальную субъектность детей.

В-третьих, в образовательных организациях до сих пор не создаются в должной мере возможности включения детей в ситуации, требующие проявления ими личностной социальной активности, самоопределения и ответственности. Формируются условия, способствующие выработке иждивенчества, потребительской позиции, стимулирующие формирование социальной пассивности и эгоцентризма.

Во взрослом сообществе не выработано отношение к тому, что делает ребенка реально взрослым. Взрослые все время (даже в процессе обучения) фиксируют, что осознал, усвоил, не владея средствами «послойного определения» степени приобщения ребенка к целостной структуре нравственных норм (а не к отдельным разрозненным ее компонентам), их присвоения, роста социальной зрелости. При этом внимание взрослых не акцентируется на том, как ребенок реализует свои социальные приобретения, что и обеспечивает развитие его творческих начал [16]. В образовательных учреждениях до сих пор не создаются условия для включения детей в ситуации, требующие проявления ими социальной ответственности. Напротив, объективно формируются условия, способствующие выработке иждивенчества, потребительской позиции, стимулирующие формирование социальной пассивности. Налицо резкое противоречие между ускоренным социальным развитием современных детей и закрытыми для них возможностями социального функционирования, в результате чего они выступают объектами, а не субъектами воспитания.

В-четвертых, в современных условиях появилось и качественно новое обстоятельство, исключительно обостряющее, повышающее возможности и одновременно усложняющее и деструктурирующее процессы интеллектуального, аффективного, социального развития детей. Сегодня ребенок получает огромный поток информации и осваивает нормы общества не только в контактах с конкретными взрослыми, когда существуют определенные возможности коррекции его развития. Эта информация - не управляемая, не ранжируемая, прессингует на детей, оказывает неоднозначное воздействие на характер развития ребенка.

В-пятых, в организации отношений взрослого мира и детства нарушен принцип непрерывности характера воспитания и не реализованы возможности поступательного процесса развития личности. На каждом этапе возрастного развития ребенок рассматривается «локально» - без понимания и учета в каждом случае перспектив его последующего развития, тенденций перехода на новую социальную позицию. Процесс этот в его структурно-содержательных характеристиках не осмыслен. Не установлены связи, взаимозависимости социального созревания детей разных возрастов, не определены темп, ритм данного процесса, условия его успешного осуществления [16].

В-шестых, неоднозначна и специфична позиция родителей, их отношение к Детству. Она проявляется в двух вариантах: эмоциональном – объективно существующая, проявляющаяся в любви и моральном – социальная ответственность за будущие поколения. Родители психологически

оторваны от Детства в его всеобщем понимании, в его целостности, - ориентируясь на своего ребенка, его перспективу, они как бы расширяют временные границы именно его развития, но в то же время теряют Детство как принадлежащую ребенку среду. Детскую группу, в которую входит ребенок, воспринимают через него, не видя в ней социально значимого действующего явления, а ребенка в связи с ним как особого «структурного компонента» Детского социума. Проявляя повышенную заботу об одежде, питании, развлечениях своих детей, они не реализуют возможности общения с ними – в результате у многих детей развивается чувство одиночества, доходящее до отчаяния, растет цинизм, нивелируется уважение к важнейшим человеческим ценностям.

В системе отношений взрослых и детей нарушен принцип непрерывности и взаимодействия. Не осуществляется непрерывность развернутых и структурированных отношений всего взрослого сообщества к социальному созреванию ребенка на протяжении всего детства. По мнению Д.И. Фельдштейна мало внимания уделяется установлению связей, взаимозависимости и форм обусловленности социального детей разных возрастов в непрерывности этого процесса, а также определенного темпа, выявлению ритмов данного процесса, условий его успешного осуществления.

Самосознание, самоопределение ребенка, определение его Я, обуславливаемое характером развивающейся деятельности – это сложный процесс его структурирования как постоянного воспроизводства особого единства, представленного дуальной позицией-опозицией: «Я в обществе» и «Я и общество». Каждая из этих позиций несет соответствующую нагрузку в едином процессе социализации-индивидуализации, который и обеспечивает реальное социальное взросление растущего человека[16].

Для ребенка этот мир представляет собой сложное сообщество взрослых людей с разными ролевыми функциями, разными возможностями; мир других, больших, которым Я-ребенок – стану, но еще не стал. По отношению к этому миру ребенок объективно находится в состоянии готовности следовать его указаниям, будучи вынужден учиться нормам, установкам. Но не пассивно, а в развивающихся сложных контактах, взаимосвязях, где он вырабатывает собственную устойчивую позицию. Эта сложная, интегральная (зачастую скрытая) его позиция выступает как реакция на воздействия Взрослого Мира. Она присуща как конкретному индивиду, разным группам детей, так и субкультуре Детства в целом. Позиция эта зависит от многих привходящих обстоятельств, главное же от того, как организуются отношения, взаимоотношения Взрослости и Детства.

Таким образом, названные обстоятельства достаточно серьезные и оказывают воздействие на положение детей и на действенность воспитания, что проявляется в серьезном дефиците позитивного воздействия на детей всех институтов социализации - не только семьи и образовательно-воспитательных учреждений, но и учреждений культуры, средств массовой

информации и других, поскольку происходит разрыв в видении ребенка и среды его бытия во всей сложности и многоплановости их представленности.

Решение данной проблемы упирается в то, что в нашем взрослом мире реально не выработано отношение к Детству как субъекту взаимоотношений.

Объективно необходимый процесс социального созревания на всей «вертикали» развития Детства отражает реальные изменения уровня социализации как присвоения ребенком норм человеческого общества и индивидуализации как постоянного открытия, утверждения (понимания, отделения) и формирования себя как субъекта в системе социальных отношений.

Становится все более очевидным, что воспитание и жизнь каждого ребенка не могут осуществляться вне Детства как сферы его общественного существования, и Детство не может восприниматься как абстрактное обозначение совокупности детей в их невзрослом состоянии. Последнее предстает как особый сложный мир, как своего рода, по удачному определению Экзюпери, «самодостаточная цивилизация», которую надо увидеть и распознать в любом и каждом ребенке. И познать его можно только найдя путь к диалогу с ним как особым субъектом.

Литература:

1. Абраменкова, В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре [Текст] / В.В. Абраменкова. М.: Моск. психолого-соц. ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000.
2. Виноградов, Г.С. Страна детей [Текст] / Г.С. Виноградов. – Избр. труды по этнографии детства. СПб.: Историческое наследие, 1998.
3. Вострокнутов, Н.В., Северный, А.А. Дети России: наследие и защита. Материалы Всерос. научн. практ. конф. (1-3 октября 1997 г.) [Текст] / Н.В. Вострокнутов, А.А. Северный. М.: РИПКРО, 1997.
4. Зеньковский, В.В. Психология детства [Текст] / В.В. Зеньковский. Екатеринбург: «Деловая книга», 1995.
5. Кон, И.С. Этнография детства: традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Востока [Текст] / И.С. Кон. М.: Наука, 1983.
6. Косвен, М.О. Семейная община и патронимия [Текст] / М.О. Косвен. М.: Наука, 1988.
7. Леонтьев, Д.А., Щур, В.Г. Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии [Текст] / Д.А. Леонтьев, В.Г. Щур. М.: Смысл, 1997.
8. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка [Текст] / М.И. Лисина. М.: Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997.
9. Мид, М. Культура и мир детства [Текст] / М. Мид. М.: Наука, 1988.
10. Носов, Н.А. Виртуальный человек: Очерки по виртуальной психологии детства [Текст] / Н.А. Носов. М.: Ин-т человека РАН, 1997.

11. Орлов, А.М. Аниматограф и его анима. Психологические аспекты экранных технологий [Текст] / А.М. Орлов. М.: ИМПЭТО, 1995.
12. Осорина, М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых [Текст] / М.В. Осорина. – СПб: Питер, 1999.
13. Панов, В.И. Введение в экологическую психологию: Учебн. пособие. Ч.1. [Текст] / В.И. Панов. М.: Изд-во МНЭПУ, 2001.
14. Смирнова, Е.О. Межличностные отношения ребенка от рождения до семи лет [Текст] / Е.О. Смирнова.- М.: Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001.
15. Средства коммуникации и проблемы развития личности ребенка. [Текст] / Международный семинар, июль 1993, г. Звенигород. М., 1994.
16. Фельдштейн, Д.И. Детство в современном мире: явление, событие, процесс [Текст] / Д.И. Фельдштейн. - Мир психологии, 2002.
17. Флоренский, П.А. Имена [Текст] / П.А. Флоренский. М.: «АСТ», 2000.
18. Эльконин, Д.Б. Психология игры [Текст] /Д.Б. Эльконин. М.: Педагогика, 1976.

Проектная деятельность в доу.

Бурашиникова Наталья Анатольевна

муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение

«Детский сад компенсирующего вида № 14»

г. Туймазы муниципального района Туймазинский район Республики Башкортостан

МБДОУ детский сад № 14,

Россия, г. Туймазы

«Все, что я познаю, я знаю, для
чего это мне надо и где, и как
я могу эти знания применить»

Л.А. Каменщикова.

Это основной тезис современного понимания метода проектов, который привлекает многие образовательные системы, стремящиеся найти разумный баланс между академическими знаниями и прагматическими умениями.

Проектная деятельность, как и любая другая человеческая деятельность, осуществляется на основе представлений человека о действительности и самом себе. При этом проектировщик ориентируется на особую форму знания – «знание о будущем». Характерной особенностью проектирования является не изучение того, что уже существует, а создание новых продуктов и одновременно познание того, что может возникнуть.

Если же говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология включает в себя совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по своей сути.

Педагогическое проектирование многообразно: проектирование обучающих занятий с дошкольниками в цикле «Я познаю мир», конкретных воспитывающих ситуаций «Ознакомление с социальной действительностью»; в тематических блоках эстетической направленности – «Культура поведения», «Что такое хорошо и что такое плохо» и др.

Работа над проектом проходит в несколько этапов:

I. Выбор темы и постановка цели. Темы проектов могут быть самыми разными. Они могут быть предложены как самими детьми, так и воспитателями. Так, учеными отмечается важность соблюдения баланса инициатив взрослых и детей. Более успешен будет тот проект, который предложен детьми и основан на их интересах. Внимательный воспитатель, каждый день, взаимодействуя с детьми, тонко чувствует, что в действительности интересует его воспитанников.

II. Планирование и поиск формы реализации проекта.

Этот этап включает в себя несколько шагов.

1. Совместное составление детьми и педагогами плана реализации проекта. Возможные формы работы: круглый стол, интервью, индивидуальные беседы. Сначала воспитатель задает детям первый вопрос: «Что мы знаем?» и записывает их ответы на большом листе ватмана. Нужно записывать ответы всех детей и указывать рядом с ними имена воспитанников. Форма записи зависит от возможностей детей воспринимать письменный текст. Для детей младшего дошкольного возраста это может быть запись в виде предметных картинок, условных знаков, слов, состоящих из печатных букв. Чем старше будут становиться дети, тем больше таких слов нужно использовать. В конце концов, ребенок сам может записать свой ответ.

Затем воспитатель задает второй вопрос: «Что мы хотим узнать и как мы это будем делать?». Снова записывает ответы детей на большом листе бумаги. Ответы детей определяют содержание тематического проекта, причем записываются все ответы, независимо от того, какими глупыми или нелогичными они могут показаться. Дети чаще всего предлагают и используют следующие способы сбора информации: чтение книг; эксперименты; экскурсии; воссоздание предмета или события; просмотр видеофильмов и прослушивание аудиозаписей.

Важно также обучать детей разным способам составления и фиксации планов их действий. Например, пошаговое планирование предполагает устное обсуждение с ребенком последовательности его действий («Что ты будешь делать вначале, а что – потом?») с одновременной их фиксацией на бумаге в виде рисунков, схем или слов, если ребенок умеет читать.

Далее с детьми оговаривается:

- к кому обратиться за помощью (к взрослому, педагогу);
- в каких источниках можно найти информацию;
- какие предметы можно использовать (принадлежности, оборудование),
- с какими предметами необходимо научиться работать для достижения цели.

2. Разработка содержания всего учебно-воспитательного процесса на основе тематики проекта, определение направлений поисковой и практической деятельности.

3. Составление календарного плана, ориентированного на временные требования к содержанию и методам воспитания и обучения в ДОУ.

4. Организация развивающей, познавательной, предметной среды в группе или участке ДОУ; подбор необходимых материалов.

III. Реализация проекта. Включает в себя:

- организацию совместной (с педагогами, родителями и детьми) творческой, поисковой и практической деятельности;
- работа над частями проекта, его коррекция;
- коллективная реализация проекта.

Воспитатели подключают к реализации проекта родителей детей, специалистов. Реализация проекта предполагает самостоятельный выбор детьми центров активности и тех видов деятельности, которые для них привлекательны, а также получение определенного результата (выставка детских работ, импровизированный спектакль, издание книги и т.п.). У детей идет накопление знаний, умений и навыков, педагог оказывает необходимую практическую помощь, направляет и контролирует осуществление проекта.

IV. Анализ. Подведение итогов проекта, его демонстрация.

Заканчивается проект обсуждением с детьми того, что нового они узнали, чему научились, что сделали своими руками. Высказывания детей воспитатели записывают. Затем команда педагогов проводит самоанализ, отвечая на следующие вопросы: какая часть проекта оказалась наиболее удачной? Чему научились дети? Что не удалось? Почему? Совместно с детьми оформляется продукт, полученный в ходе реализации проекта. Педагог организует презентацию проекта, представляя его зрителям или экспертам.

Презентация результатов может быть представлена в разных вариантах:

- создание газет, самодельных рукописных изданий, дизайнерских сооружений;
- творческих игр с вхождением в образ персонажей и решением поставленных проблем;
- оформление и дизайн группы;
- разработка игровых модулей;
- составление планов, схем, карточек;
- в виде праздников, театрализованных представлений;
- презентация продуктов совместного труда;
- спортивные и развлекательные мероприятия;

- развлечения (чаепития);
- утренники (выпускной, новогодний бал);
- выставочная экспозиция с обязательным проведением экскурсий.

По такому алгоритму может быть развернут любой тематический проект. Продолжительность каждого этапа зависит от темы и регламентируется интересами детей. Каждый проект должен быть доведен до логического успешного завершения, оставляя у ребенка чувство гордости за достигнутый результат. После завершения работы необходимо дать возможность детям продемонстрировать результат окружающим.

Структура проекта:

1. Тема.
2. Сроки реализации (кратко-, средне-, долгосрочный).
3. Возраст детей.
4. Актуальность темы проекта (обосновать выбор темы).
5. Методологическая база проекта (указать методики, основную литературу, которая использовалась при составлении проекта).
6. Цель проекта.
7. Задачи проекта.
8. Этапы реализации.
9. Подготовительный этап. Сбор информации, подготовка оборудования. Указать список литературы, выделив методическую литературу и литературу для детей, а также оборудование, которое необходимо изготовить или приобрести до начала реализации проекта.
10. Основной этап. Описать последовательность организации:
 - работа с детьми;
 - с родителями;
 - оснащение предметно-развивающей среды.
11. Завершающий этап. Систематизация материалов, подведение итогов.
12. Ожидаемый результат.

Инновационной практика в нашем детском саду представлена педагогическими проектами и модулями. Остановимся на модулях.

Тематический модуль определяется как унифицированный, функционально законченный узел, оформленный конструктивно как самостоятельное изделие. Стержень модуля – единая тема, которая ведет педагогов и детей к конкретной цели, придает их деятельности определенный смысл. Как всякий законченный узел, модуль имеет начало («завязку»), основную часть и завершение – заключительное итоговое занятие или мероприятие.

Работа по составлению модуля начинается с выбора темы, и общей направленности, т.е. того центрального звена, вокруг которого будут выстраиваться все знания. Можно определить сюжет модуля, связывающего все занятия между собой участием определенных героев или объектов. Процесс обучения необходимо связать с реальной жизнью детей.

Полноценный модуль можно назвать «долгосрочной игрой». Объектом становится пространство (т.е. пустота), ограниченное элементами, наделенное содержанием. Моделируя, рассчитывают на создаваемую пустоту, так как именно в ней разворачивается игра. Комната, гараж, космическая станция – все эти формы обладают необходимым игровым пространством. Процесс моделирования – это результат поиска и воплощения отношения автора с объектом и творческого осмысления, и в итоге – заполнение пространства (пустоты).

Модуль – это логическая нить, объединяющая группу разных видов деятельности. Модуль – это итог, интегрирующий все виды деятельности и подчиняющий их решению дидактических целей и задач. Основывается на педагогике сотрудничества и развития. Отличительная особенность модуля – наличие сюжета, которое объединяет все занятия в единое целое. Строится на принципах: - систематизации, - целостности, - интеграции, - взаимодействия специалистов, - комплексности, - междеятельных связей, - игровом принципе.

Учителя-дефектологи нашего учреждения разработали модули по ознакомлению детей с ОВЗ с окружающим миром на разные темы - «Я - сам», «Я и опасный мир» (ОБЖ), «Семья», «Детский сад», «Мой город», а воспитатели создали модули на единую тему «Огород на окне» (экологическое воспитание), но с разным сюжетом. Например: «В гостях у дядьки Пугало», «У Бабки и Дедки выросли репки», «Как семя стало огурцом», «Весна нам поручила вырастить овощи», «У Подсолнушка в саду», «Дадим жизнь растениям», «В гостях у Солнца», «Дом Барби» и др.) Модули в данном случае представляют собой долгосрочную игру, переписку или беседу со сказочным персонажем, поиски клада (ответа) и др.; расколдовывание кого-либо или чего-либо (существа, семени, предмета и др.), работу кукольной фермы (зимнего сада, оранжереи, зоопарка) и др.; подготовку к спектаклю (дню).

Методические рекомендации по созданию педагогического проекта «Коллекция»

Пояснительная записка.

У большинства детей детского сада наблюдается недостаточная осведомленность о предметах окружающего мира, низкая познавательная активность, выбрать и организовать какую-либо деятельность. Что же делать, если дети мало интересуются объектами окружающей действительности? Не могут выбрать и организовать свою деятельность? В этом нам может помочь коллекционирование.

Толковый словарь определяет коллекционирование, как «систематизированное собирание однородных предметов, представляющих научный, художественный, литературный и т.п. интерес».

Коллекционирование в детском саду – способ познавательной активности дошкольников. Оно способствует активизации знаний, расширению кругозора, развитию наблюдательности. Собирая коллекцию, ребёнок занимается познавательно-исследовательской деятельностью, у него возникает желание побольше узнать о предметах своей коллекции. Он тренирует интеллект, развивает аккуратность и бережливость. Восприятие коллекции тесно связано с чувствами и эмоциями детей. В процессе коллекционирования развиваются способности ребенка, психические процессы (внимание, память, мышление), умение наблюдать, сравнивать, анализировать, обобщать, выделять главное. С коллекционирования начинается приобщение ребенка к миру маленьких тайн и открытий. Предметы коллекции придают своеобразие игровому, речевому и художественному творчеству.

Педагоги детского сада замечают, что ребята редко приходят в группу с пустыми руками. Это могут быть и фантики, и открытки, и мелкие, а то и крупные игрушки, вкладыши, морские сувениры и т.д.

Что только не хранится в карманах детей. Они собирают то фигурки из киндер-сюрпризов, то вкладыши от жвачек, а то и вовсе что-то невообразимое. Но, бесспорно, собирать им нравится. Для ребенка – это самое настоящее богатство, бесценное сокровище. А показывая свою коллекцию друзьям, обмениваясь с ними интересными экспонатами, малыш учится общению.

Малыш пока еще сам не может собирать что-то серьезно и систематически, имеет смысл ему в этом помочь и приобщить детей и их родителей к коллекционированию.

Тема: (указать)

Проект реализуется: с детьми 2-7 лет с ограниченными возможностями здоровья.

Направленность проекта: познание окружающего мира.

Предпосылки:

- создание развивающей предметно-пространственной среды в группе;

- расширение её содержательной насыщенности;
- организация пространства для познавательно-исследовательской активности воспитанников;
- возможность самовыражения воспитанников.

Вид проекта: информационно-практико-ориентированный, по продолжительности – среднесрочный, по количеству участников – групповой.

Участники: воспитатели, помощник воспитателя, дети, родители.

Характер участия: сотрудничество.

Проблема:

- поиск способов развития детей,
- более углубленное познание окружающего мира.

Актуальность:

Дошкольники с ОВЗ – это дети, в большей степени, с нереализованными возможностями, т.к. их психические процессы формируются с запаздыванием и имеют качественное своеобразие. Для детей данной категории характерна рассеянность внимания, слабая его произвольность и переключаемость. Особое место в структуре дефектов занимают нарушения памяти, наблюдается ограниченный её объем и пониженная прочность. Тем самым познавательно - исследовательская деятельность затруднена, обследовательские действия ограничены. Свообразие отмечается и в развитии мыслительной деятельности, которое проявляется в низкой познавательной активности, в несформированности умственных операций, отсутствии потребности ставить цель и планировать свои действия.

Педагоги, работающие с детьми с ОВЗ, должны создавать специальную коррекционно-развивающую среду для стимуляции познавательного, социального и других направлений развития ребенка; выбирать формы обучения, приближенные к окружающей действительности, взаимодействию с взрослыми и сверстниками в деятельности; повышению мотивации и эмоционального настроения ребенка. Использование практической деятельности в значительной мере не только способствует включению детей в социум, но и раскрывает их творческий потенциал, развивает способности к волевым усилиям, личностной установке, к творчеству.

Цель:

- обогащение знаний и умений детей, формирование предпосылок поисковой деятельности, развитие наглядно-действенного мышления.

Задачи:

Образовательные:

- познакомить детей с новым видом деятельности - коллекционированием;
- вызвать эмоционально-положительное отношение к собиранию предметов;
- помочь детям накопить специфические знания и практические навыки;
- учить рассматривать, наблюдать, замечать, выявлять изменения в пространстве;
- прививать навыки поисково - исследовательской деятельности;
- расширять и углублять представления детей об окружающей действительности

по теме «...» (указать!);

- стимулировать к активным действиям, «открытиям»;
- обогащать словарный запас детей;
- совершенствовать игровые навыки детей, создавая игровые ситуации и сюжеты;
- накапливать практический опыт детей.

Воспитательные:

- воспитывать интерес к познанию, коллекционированию, поиску интересных представителей и экспонатов;
- воспитывать навыки межличностного общения, чувство коллективизма;
- воспитывать бережное отношение к объектам коллекции.

Коррекционные:

- содействовать развитию трудовых, двигательных навыков, мышц мелкой моторики;
- развивать интерес к объектам окружающего мира ... (указать конкретно!);
- развивать познавательные и творческие способности;
- формировать навыки общения и совместной деятельности;
- развивать внимание, зрительную и слуховую память, мышление, связную речь, восприятие.

Интеграция образовательных областей: социально- коммуникативное развитие, познавательное развитие, речевое развитие, художественно-эстетическое развитие, физическое развитие.

Материалы: (описать!)

Сроки реализации проекта: (указать!)

Этапы:

I этап. Подготовительный. Выявление и анализ представлений детей по теме. Создание условий для проектирования. Подготовка пространства. Сбор наглядного и дидактического материала. Разработка стратегии проекта.

II этап. Формирующий. Мероприятия, события.

III этап. Заключительный. Оценка полученных результатов. Обобщение опыта работы.

IV этап. Презентационный. Защита проекта.

Планируемые результаты: Знания (перечислить). Умения (перечислить). Навыки (перечислить).

Вхождение в проект (Завязка) может быть:

- мотивационный момент,
- элемент сюрприза,
- проблемная ситуация.

Формы работы: Занятие, образовательная ситуации, художественное слово, игровая ситуация, продуктивная деятельность, упражнения, пальчиковые, дидактические, подвижные, малоподвижные, музыкальные, ролевые игры, беседа, чтение литературы, инсценирование, физминутка, викторина, индивидуальная работа, совместные мероприятия, создание фотоальбома, фото и видеоматериал.

Данный вид проекта мы реализовали на следующие темы:

- «Матрешки» (матрешки деревянные: семеновские, хохломские, по русским народным сказкам; матрешки сувенирные: магниты, брелки, кружки, салфетки, веера; матрешки, самодельные: связанные, сшитые, модульные, пластиковые).

- «Кукла на палец» (пальчиковый театр из различных материалов; материальные объекты живой природы – дикие и домашние животные, овощи и фрукты, человек; вязанные, картонажные, сшитые из флиза, ткани, мягко-набивные).

- «Смешарики или Круглые сказки» (Крош (кролик), Ежик (ёж), Нюша (свинья), Кар-Карыч (ворон), Бараш (баран), Пин (пингвин), Совунья (сова), Лосяш (лось), Копатыч (медведь); резиновые, мягконабивные, масочные, пластмассовые, вязанные, киндер-сюрпризные образные, из соленого теста, природного материала, бумажных салфеток).

- «Бабочки» (Адмирал, Павлиний глаз, Голубянка и др.; сделанные из бумаги - оригами, ткани, пластилина, природного материала, рисованные разными способами и материалами).

- «Верный друг» (собаки разных пород; плюшевые, сувенирные, вязанные, пластмассовые, керамические, деревянные; декоративные, бойцовые, спасатели).

- «Игрушки из Киндер-сюрприза» (мелкие игрушки: пингвины, дельфины, бегемоты, смешарики, собачки, мышки, слоны, смурфики и др.).

Метод проектов в работе – продукт сотрудничества и сотворчества воспитателей, детей, родителей, а порой и всего персонала детского сада. «Игровые проекты» являются методом комплексного изучения той или иной темы, вокруг которой мобилизуется и концентрируется внимание детей.

Важно, чтобы у детей создавались интерес и увлечение, основные виды детской деятельности концентрировались на живом и жизненном материале.

Литература:

1. Белая К.Ю. Инновационная деятельность в ДОУ: Метод. пособие. М.2005.
2. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Проектная деятельность дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений.– М.: Мозаика-синтез, 2008.
3. Джонс Дж. К. Методы проектирования / Под ред. В.Ф. Венды, В.М. Мунипова. М., 1986.
4. Киселева Л.С. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения. - М. «Аркти», 2005.
5. Лаборатория педагогического мастерства: мастер-классы, проекты, семинар-практикум / авт.-сост. В.Е.Лампман и др.- Волгоград: Учитель, 2013.
6. Морозова Л.Д. Педагогическое проектирование в ДОУ: от теории к практике. - М.: ТЦ Сфера, 2010.
7. Морозова Л.Д. Метод проектов в деятельности ДОУ//Детский сад от А до Я. 2006. № 2.
8. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. — М.: Мозаика Ситнез, 2014. – 368с.

9. Проектная деятельность старших дошкольников / сост. В.Н.Журавлева. - Волгоград: Учитель, 2014.

10. Технология развития познавательных действий детей 3-7 лет: инновационный аспект. Практическое пособие. - М.: АНО ЦДО "Восхождение", 2014.

Профилактика девиантного родительства в неполных семьях.

*Бубнова Светлана Юрьевна,
кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой теории и технологий дошкольного
образования ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»,
г. Орел, Россия
E-mail: bubnows@yandex.ru*

*Андреев Валентина Александровна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и технологий дошкольного образования
ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»,
г. Орел, Россия
E-mail: vaandr2009@yandex.ru*

*Ставцева Елена Анатольевна, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры теории и технологий дошкольного образования ФГБОУ ВО «Орловский
государственный университет имени И.С. Тургенева»,
г. Орел, Россия
E-mail: lena15.72@mail.ru*

С каждым годом в нашей стране увеличивается число неполных семей. Независимо от причин образования неполной семьи подобное явление негативно влияет на психику ребенка. Однако в этой ситуации страдают не только дети, но и их родители, которые испытывают разного рода трудности, обостряющие неблагоприятные тенденции реализации родительских функций, а в некоторых случаях формирующие проявления девиантного родительства: жестокое обращение с ребенком в семье, гипо- и гиперопека и др. (Е.В. Куканова [6]).

В связи с этим приоритетным направлением инновационной деятельности МБДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 39» г. Орла стало взаимодействие педагогов с неполными семьями с целью профилактики девиантного родительства и его наиболее распространенного проявления в виде нарушений детско-родительских отношений.

Первый этап установления сотрудничества был направлен на выявление особенностей детско-родительских отношений в неполных семьях. С родителями было проведено тестирование (методика Р.В. Овчаровой «Представления об идеальном родителе» [9], опросник В.В. Столина, А.Я. Варга), а с детьми – диагностика с использованием проективной методики «Рисунок семьи». В тестировании приняли участие 35 полных и 49 неполных материнских семей. Среди неполных семей 35% составили разведенные, 65% – внебрачные.

Были выявлены следующие особенности представлений об идеальном родителе у матерей, воспитывающих детей в полных и неполных семьях. На основании сравнения образов идеального отца и матери, можно сделать вывод о том, что оба родителя, по мнению всех участников тестирования, должны обладать положительными чертами. Эти данные подтверждают выводы других исследователей, показавших тенденцию, характерную для последних лет, о сходстве идеала матери и отца как гибкого родителя. Важно отметить единодушие замужних и незамужних (в том числе разведенных) женщин в представлениях о том, что чувствует и делает идеальный родитель. По мнению замужних женщин, идеальный родитель более застенчивый, зависимый, альтруистичный и склонный к сотрудничеству, по сравнению с идеалом родителя, обнаруженным у мам, воспитывающих ребенка без супруга. Они представляют себе идеального родителя более прямолинейным и агрессивным.

Следует отметить, что в нашем исследовании не было выявлено существенных расхождений между типом реальных межличностных отношений родителя и типом межличностных отношений в образе идеального родителя. При этом данные тестирования свидетельствуют о непонимании одиночными матерями необходимости педагогической и психологической подготовки к родительству. В своих ответах они отмечают только то, какими должны быть родители по отношению к своим детям. При этом речь не идет о том, какие личностные качества необходимо развить в себе, как работать над собой, нужно ли вообще это делать, для того чтобы стать хорошим родителем. Данные ответы отражают узость представлений одиноких матерей о родительстве, психологическую неготовность к нему.

Для одиноких матерей родительство – трудный и ответственный процесс, требующий значительных затрат времени и сил. По их мнению, для его реализации им понадобятся такие качества, как терпение, воля, понимание, доверие и доброта, также будет необходимо много заботиться о своих детях, испытать финансовые затруднения, чтобы обеспечить им материальное благополучие. Матери, воспитывающие ребенка в полной семье, считают, что родительство потребует от них проявления любви. Они убеждены, что это чувство будет взаимным, и дети тоже будут любить их.

По результатам опроса (методика В.В. Варга, А.Я. Столина) было выявлено, что одинокие матери в большей степени демонстрируют стремление к симбиозу с детьми, чем родители из полных семей. Они в большей степени контролируют детей, оберегают их от трудностей, но меньше обращают внимание на неудачи ребенка. В тоже время одинокие матери реже используют стиль общения «маленький неудачник», но более склонны к контролю поведения детей.

Результаты теста «Рисунок семьи» свидетельствуют о том, что дети из неполных семей более общительны по сравнению с детьми из полных семей. Не каждый ребёнок из неполной семьи может представить себе, кто такой папа и зачем он нужен. Важно отметить, что девочки склонны

компенсировать отсутствие отца тесной связью с бабушкой, в то время как мальчики часто оказываются в ситуации эмоциональной изоляции и испытывают острый дефицит привязанности к взрослым [3].

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о необходимости педагогической и психологической подготовки родителей к осознанному родительству, что послужило основой создания семейного клуба «Ты и я – счастливая семья», деятельность которого направлена на реализацию 4 направлений: организационного, консультативного, созидательного и досугового [2]. В клуб приглашали не только одиноких матерей, но и других родственников, в том числе и отцов, не проживающих с ребенком после развода.

Организационное направление предполагало информирование семей о тенденциях развития детско-родительских отношений в обществе (в том числе по результатам проведенного обследования), а также о целях, задачах и содержании работы семейного клуба. Организационными формами этой работы стали встречи с родителями под общим названием «В поисках семейной гармонии».

Консультативное направление было направлено на повышение педагогической культуры взрослых и реализовывалось в виде лекционных занятий («Особенности формирования личности ребенка в неполной семье»), практикумов («Роль родительской поддержки в неполной семье», «Бабушки и дедушки: их влияние на воспитание внуков»), дискуссий («Можно ли заменить папу? Кем и как?», «Современный родитель: каков он?»).

В рамках реализации созидательного направления сотрудничества с неполными семьями проводили педагогический тренинг по обучению членов семей эффективному родительскому поведению в процессе повседневного общения с ребенком («Пойми меня», «Учимся сердиться правильно», «Один ум – хорошо, а два – лучше», «Я родился!», «Все мы разные: взрослые и дети»). Особое место среди мероприятий данного направления заняли встречи с родителями в «Литературной гостиной». Предметом дискуссии родителей было содержание художественных текстов, эмоционально и образно описывающих реакцию взрослых на неоднозначные в нравственном отношении поступки детей (Л. Толстой «Косточка», Н. Носов «Огурцы»), а также влияние характера детско-родительских взаимоотношений на формирование личностных качеств ребенка (ненецкая сказка «Айюга», В. Осеева «Лекарство», «Сыновья») [10].

Четвертое направление деятельности родительского клуба включало организацию семейных досугов в форме совместной продуктивной деятельности детей и взрослых в условиях ДОО, таких как: «Капустные посиделки» в музыкальной гостиной, творческий конкурс «Новогодняя игрушка», кулинарный мастер-класс «Рождественские пряники».

На завершающем этапе был реализован семейный проект по созданию фотоплакатов на тему «Спасибо, мама, за счастливое детство!», в которых нашли отражение самые трогательные, смешные и интересные моменты семейной жизни. Эта деятельность помогла одиноким матерям осознать свою роль в жизни ребенка, оценить себя как родителя, а также задуматься над вопросом «Каким меня видит ребенок?».

Данные итоговой диагностики свидетельствуют об эффективности работы семейного клуба «Ты и я – счастливая семья», гармонизации детско-родительских отношений в неполных семьях. В частности, уменьшилось количество одиноких матерей, страдающих от непослушания и агрессии детей, недовольных их неудачами при освоении образовательной программы ДОО. Следует отметить уменьшение числа одиноких матерей, прибегающих к наказаниям в отношении детей (крику, лишению удовольствий и т.д.). По мнению опрошенных, это связано с изменениями самих детей, которые стали более послушными и отзывчивыми. Наблюдалась смена родительских установок: одинокие мамы стали в большей степени стремиться не к симбиозу, а к кооперации во взаимодействии с детьми. Наметилась тенденция к сокращению неполных семей, инфантилизирующих, либо чрезмерно контролирующих детей.

Анализ детских рисунков на тему «Моя семья» демонстрирует улучшение отношения детей к матери, повышение в разведенных семьях авторитета отца в глазах сыновей, стремление компенсировать отсутствие отца вниманием других родственников, улучшение эмоционального состояния дошкольников в целом.

Таким образом, опыт работы семейного клуба «Ты и я – счастливая семья» позволяет обозначить некоторые особенности организации взаимодействия ДОО и неполной семьи в процессе профилактики девиантного родительства и гармонизации детско-родительских отношений. Прежде всего, к их числу следует отнести привлечение ближайших родственников к воспитанию ребенка и оказанию необходимой помощи одиноким родителям. Важной особенностью является коррекция родительских установок, содействие выработке оптимальных стратегий поведения родителя с учетом индивидуальных особенностей ребенка и формирование позитивного опыта совместной творческой деятельности посредством семейных проектов, мастер-классов и пр. Специфичной чертой организации взаимодействия ДОО и неполной семьи выступает осуществление индивидуального подхода на основе выявления семей данной категории и составления социально-педагогической характеристики на них, решение проблем неполных семей посредством объединения усилий различных специалистов дошкольной образовательной организации и ее социальных партнеров.

Литература:

1. Андрианова Р.А., Яшнова О.А. Социально-педагогическое сопровождение детей, имеющих родителей с девиациями поведения // Девиантология родительства: сборник научных трудов / Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО; сост. Е.В. Куканова; отв. ред. Е.В. Куканова. – М.: ИИУ МГОУ, 2016. – 17-24
2. Андриеш В.А., Бубнова С.Ю. Особенности гармонизации детско-родительских отношений в неполных семьях в контексте профилактики девиантного родительства // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия «Гуманитарные и социальные науки»: научный журнал. – Орёл: изд-во ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет». – 2016. – №4(73). – С. 242-245
3. Андриеш В.А., Кузина Е.Ю. Представления молодых мам о родительстве // Воспитатель ДОУ. – 2014. №4. – С. 37-41
4. Беляева М.А. Девиантное родительство в контексте репродуктивной культуры современной семьи // Знание. Понимание, Умение. – 2012. – №3. – С. 207-212
5. Волков А.Г. Семья – объект демографии. – М.: Мысль, 1986. – 271 с.
6. Куканова Е.В. Девиантное поведение личности: анализ проблемы, типология форм и возможности профилактики // Девиантное поведение: причины, тенденции, профилактика. Сборник научных трудов ФГБНУ ИСП РАО. – М.: Издательство: МГОУ, 2015. – С. 84-100
7. Митяева А.М. Влияние семейных отношений на развитие девиантного поведения детей // Девиантное поведение: причины, тенденции, профилактика. Сборник научных трудов ФГБНУ ИСП РАО. – М.: Издательство: МГОУ, 2015. – С.118-127
8. Мишура Н.П. Взаимодействие педагогов и семьи в целях коррекции девиантного родительства Девиантология родительства: сборник научных трудов / Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО; сост. Е.В. Куканова; отв. ред. Е.В. Куканова. – М.: ИИУ МГОУ, 2016. – 125-131
9. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства – М.: Изд-во Института психотерапии, 2003. – 319 с.
10. Ставцева Е.А. Влияние художественной литературы на нравственное развитие дошкольников // Современные тенденции развития науки и технологий: сборник научных трудов по материалам 4 международной научно-практической конференции / Под общ.ред. Е.П. Ткачёвой. – Белгород, 2015. (0, 25 п.л.).

Психологические особенности детей старшего дошкольного возраста из семей отягощенных алкогольной аддикцией.

Карпова Наталья Владимировна,

кандидат психологических наук,

доцент кафедры педагогики и психологии

ФГАОУ ВО Тюменский государственный университет

Россия, г. Тюмень

В психологической литературе часто подчеркивается, что дети из семей алкогольных аддиктов подвержены формированию различных нарушений. В первую очередь это относится к отклонениям в психическом и физическом развитии. Но имеющиеся данные, получены в результате ограниченного количества исследований, в основном проведенных зарубежными исследователями в 80-х – 90-х гг. XX века, данные которых имеют противоречивый и разрозненный характер.

Алкогольное аддиктивное поведение рассматривается нами, как одна из форм деструктивного поведения, выражающаяся в стремлении к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния посредством приёма некоторых веществ [3].

Обзор психологической литературы в рамках данной проблемы, позволяет нам отметить следующие моменты. Дети родителей с алкогольной аддикцией подвергаются влиянию многих отрицательных психосоциальных средовых факторов, которые обусловлены общей дисфункциональностью семьи, криминалитетом, бедностью. Дети в этих семьях часто являются жертвами психического или физического насилия [7]. Например О. Коннор в своем исследовании установил, что употребление алкоголя матерью нарушают эмоциональную связь с ребенком, что может привести в дальнейшем к формированию чувства социальной неуверенности [8]. Другие авторы свидетельствуют о том, что семейная среда родителей алкоголиков создает предпосылки для развития у детей чувства враждебности в социальных интеракциях [12]. Обзор литературы также приводит к выводам о том, что дети интенсивно выпивающих родителей подвержены большому риску физической травматизации [9]. Большое влияние стресса на детей из алкогольных семей может явиться предиктором употребления алкоголя ими в более старшем возрасте. Злоупотребляющие алкоголем родители создают большое количество отрицательных событий в жизни детей тем самым, создают благоприятные условия не только для употребления алкоголя, но и других веществ изменяющих психическое состояние [10]. Проблемы родителей аддиктов обычно не ограничиваются только аддикцией, она может сосуществовать и с другими расстройствами, такие расстройства могут увеличивать риск развития различных форм патологий у детей [11]. Среди психических нарушений у детей алкогольных аддиктов часто выделяют расстройства поведения (участие в драках, агрессивность, вранье), депрессию и тревогу, антисоциальное личностное расстройство.

Ребенок дошкольного возраста в случае алкогольной аддикции у кого-то из членов семьи обращают внимание только на поведенческие эффекты алкоголя и пьяное поведение родителей, не понимая и не анализируя причины происходящего [1].

В семьях с алкогольной зависимостью обычно детьми пренебрегают и не уделяют им внимания. Одновременно с этим, на них возлагается несоответствующая возрасту психологическая «ноша», прямо или косвенно внушается чувство ответственности за происходящее в семье. Например, от ребенка ожидают, что он будет «контролировать» ситуацию, не раздражая родителей, не вызывая у них отрицательных эмоций. В алкогольных ситуациях обвиняют ребенка: «Ты вел себя плохо, поэтому отец/мать напился/лась». Таким образом, у ребенка уже в раннем возрасте начинает формироваться чувство вины [6].

Ребенок в алкогольной семье вынужден бороться за свое выживание, ему приходится преодолевать трудности справляться с рядом неприятных и сложных ситуаций. Таким образом, в их психологии на уровне сознания начинают преобладать когнитивно-эмоциональные паттерны, соответствующие созависимому поведению [2].

Взрослые дети из аддиктивных семей испытывают затруднения как в идентификации своих эмоциональных состояний, так и в социопсихическом развитии, так и при формировании личностных особенностей [5].

Именно поэтому нам представляется актуальным изучение психологических особенностей детей старшего дошкольного возраста из семей с алкогольной зависимостью.

Эмпирическая работа по изучению психологических особенностей детей старшего дошкольного возраста из семей с алкогольной аддикцией состояла из нескольких этапов: на первом этапе мы выявляли семьи для участия в исследовании, на втором этапе мы проводили диагностику психологических особенностей детей старшего дошкольного возраста из семей, отягощенных алкогольной зависимостью и из семей не отягощенных алкогольной зависимостью, на третьем этапе мы провели сравнительный анализ результатов, полученных в ходе диагностики.

Исследование проводилось в течении 2016 года на базе дошкольных образовательных организаций города Ишима Тюменской области (всего 12 детских садов), в исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста, проживающие в семьях, отягощенных алкогольной аддикцией и дети старшего дошкольного возраста из семей не отягощенных алкогольной аддикцией.

Целью первого этапа эмпирического исследования является выявление семей для участия в исследовании. Для этого мы изучили документацию психологов и социальных педагогов дошкольных образовательных организаций для выявления детей старшего дошкольного возраста из

семей с большим алкоголизмом отцом или матерью и детей старшего дошкольного возраста, родители которых не злоупотребляют алкоголем.

Далее отбор детей в эмпирические группы проводился на основании методики экспертной программы. Методика экспертной программы предназначена для выявления у родителей наличия или отсутствия алкогольной зависимости. Данная методика была представлена родителям испытуемых обеих выборок, полученные результаты которой позволили уточнить состав сформированных выборок. Тестирование осуществлялось в индивидуальном порядке. Данная программа составлена на основе рекомендаций, разработанных Всесоюзным центром медико-биологических проблем наркологии Минздрава СССР в 1990 г. (г. Санкт-Петербург), и содержит 38 вопросов, на которые необходимо дать один из предложенных ответов. Полученные данные позволили уточнить состав сформированных выборок. В результате, было изучено 830 семей из которых в исходные выборки вошли 126 семей с наличием алкогольной аддикции (употребление алкоголя только одним из родителей) и 120 семей с отсутствием алкогольной аддикции, семьи без наличия алкогольной зависимости определялись методом рандомизации [4].

На втором этапе мы проводили диагностику психологических особенностей детей старшего дошкольного возраста из семей, отягощенных алкогольной зависимостью и из семей не отягощенных алкогольной зависимостью. Для этого была разработана программа диагностики. Подобранные психодиагностические методики были репрезентативны, надежны и валидны, соответствовали возрастным особенностям детей старшего дошкольного возраста.

Составленный банк психодиагностических методик, который включал в себя следующий инструментарий: Методика «Лесенка», Методика «Человек под дождем», Методика «Два дома», Методика «Домики» О.А. Ореховой, Тест тревожности (Тэммл, Дорки, Амен), Hand-тест (тест руки), Рисуночный тест Сильвер (техника стимульного рисования), Тест Сонди, Методика «Конструктивный САТ-Н», Цветовой тест Люшера, Тест «Эмоциональные сферы», Тест «Сказка», Методика «Аппликация», Методика Рене Жиля, Методика «Два дома», Цветовой тест отношений (А. Эткин), Методика «Мозайка», Интервью «Волшебный мир» (Л.Д. Столяренко), Тест животных Р. Заззо.

Данные, полученные нами в результате диагностики, подверглись статистической обработке с помощью критерия однородности дисперсий Ливиня. При неоднородности дисперсий ($p \leq 0,05$) применялся критерий Краскела-Уоллиса (предназначен для проверки равенства средних нескольких выборок), при однородности дисперсий ($p \geq 0,05$) применялся дисперсионный анализ (применяется для исследования значимости различия между средними).

На третьем этапе мы провели сравнительный анализ результатов, полученных в ходе диагностики. Результаты статистики свидетельствуют о том, что обе сравниваемые группы на значимом уровне различаются между собой.

С целью эмпирического подтверждения полученных данных и изучения особенностей детей из семей отягощенных алкогольной аддикцией и из семей не отягощенных алкогольной аддикцией был проведен факторный анализ методом главных компонент с применением вращения «Варимакс-нормализованное». Результаты применения факторного анализа ко всей совокупности методик диагностики показали, что полученная факторная модель состоит из трех факторов и объясняет 81,41% общей изменчивости, при этом все три фактора объясняют не менее 20% дисперсии. Дальнейшее наращивание числа факторов не увеличивало существенным образом объяснительную силу модели, т.е. процент дисперсии факторной модели, и в то же время усложняло содержательную интерпретацию факторов. Полученные на данном этапе исследования факторы были идентифицированы как «Личностные особенности», «Эмоциональное состояние», «Межличностные взаимоотношения». Аналогичная тенденция проявилась в факторном анализе во обеих группах.

В отношении группы «Детей из семей отягощенных алкогольной аддикцией» первый фактор F1 «Эмоциональное состояние» имеет наибольший вес (информативность 24,87%), второй фактор F2 «Личностные особенности» (информативность 22,85%), третий фактор F3 «Межличностные взаимоотношения» (информативность 20,65).

Такие данные свидетельствуют о том, что детям из алкогольных семей сложно взаимодействовать с другими детьми, из-за этого возникают различные проблемы и сложности, а именно для них характерно конфликтное и агрессивное поведение. У респондентов возникают трудности в понимании других людей, они не умеют выстраивать и регулировать границы в отношениях со сверстниками и другими взрослыми людьми. Часто испытывают недоверие к окружающему миру, руководствуются негативными установками, опасаются сблизиться с другими детьми. У них доминирует стойкое чувство, что их обидят, предадут, сделают больно. Возможно поэтому у них диагностируются своеобразные способы поиска средств самозащиты. Дети из алкогольных семей часто не желают разговаривать с окружающими, избегают общения, пытаются сохранить семейные тайны, скрыть всё, что касается семейной жизни, проявляют недоверие, иногда скрывают чувства, эмоции. Поведение ребенка может быть непредсказуемым он может бунтовать, заставляя обратить внимание на себя, а может высмеивать и оскорблять окружающих, чтобы таким образом снять стресс. Некоторые дети выбирают сценарий ухода с поля зрения, стараясь не привлекать к себе внимания. Часто дети берут на себя такие роли как «очень ответственные» – берут многое на себя, решают и действуют самостоятельно, «приспособленцы» – хорошо приспособились (адаптировались) к существующему положению и стараются его использовать максимально в своих интересах, извлекают пользу даже в такой критической ситуации, «все устраивающие» – пытаются действовать так, чтобы всем было хорошо, примирить всех и все в сложившейся ситуации, «негативисты» – ведут себя в основном агрессивно, стараясь таким образом отвлечь внимание от своей семьи, привлекая его к себе, берут принимая удар на себя.

Взаимоотношения с окружающими у детей из алкогольных семей как правило, неадекватны, поверхностны, неустойчивы и существенно не влияют на мотивационную, аффективную и интеллектуальную сферы, а, следовательно, и на поведение в аналогичных ситуациях в будущем. Не попадая в фокус сознания, они быстро забываются, поэтому дети не помнят о последствиях своих действий и поступков, не планируют и не прогнозируют их заранее. Не проявляют устойчивых симпатий к членам группы. Специфика личностного развития заключается в том, что страдает психологическое здоровье ребенка. У детей обнаруживается низкая познавательная активность, чувство собственной ненужности, безысходности, тоски. Эти дети отличаются пассивностью, безразличием к окружающей среде. Диагностика показывает, что дети из семей, злоупотребляющих алкоголем, часто испытывают страх и горе, страдают заниженной самооценкой в отношении своей внешности и значимости в коллективе, наличие внутриличностного конфликта.

В отношении группы «Детей из семей неотягощенных алкогольной аддикцией» первый фактор F1 «Личностные особенности» имеет наибольший вес (информативность 32,34%), второй фактор F2 «Эмоциональное состояние» (информативность 21,87%), третий фактор F3 «Межличностные взаимоотношения» (информативность 20,60%).

Такие данные свидетельствуют о том, что детям из неалкогольных семей легко взаимодействовать с другими детьми, у них не возникает проблем и сложностей при взаимодействии, не характерно конфликтное и агрессивное поведение. У детей не возникает трудностей в понимании себя и других людей, они отлично выстраивают и регулируют границы в отношениях со сверстниками и взрослыми людьми.

Респонденты данной группы не испытывают недоверие к окружающему миру, руководствуются позитивными установками, не боятся сблизиться с другими детьми. Дети из неалкогольных семей активно взаимодействуют с окружающими, проявляют инициативу в общении, открыты, доброжелательны, доверчивы, не скрывают чувства, открыты в эмоциональном плане. Поведение ребенка достаточно предсказуемо. Взаимоотношения с окружающими у детей из неалкогольных семей как правило, адекватны ситуации, связи устанавливаются на глубинном эмоциональном уровне, оказывают влияние на мотивационную, аффективную и интеллектуальную сферы, а, следовательно, и на поведение в аналогичных ситуациях в будущем. Попадая в фокус сознания, они помнят о последствиях своих действий и поступков, планируют и прогнозируют их заранее. Проявляют устойчивые симпатии к членам группы.

Специфика личностного развития заключается в том, что сохраняется психологическое здоровье ребенка. У детей обнаруживается высокая познавательная активность, чувство собственной нужности. Респонденты этой группы активны, не безразличны к окружающей

среде. Эти дети испытывают чувство страха в адекватных ситуациях, обладают адекватной самооценкой, внутриличностные конфликты практически полностью отсутствуют.

В рамках представленного исследования были изучены психологические особенности детей старшего дошкольного возраста из семей отягощенных алкогольной аддикцией и детей из семей не отягощенных алкогольной аддикцией. Анализ литературы показал, что по предложенной теме имеется ограниченное количество исследований, данные разрознены и противоречивы.

Это обусловило актуальность и новизну нашего исследования.

На первом этапе мы выявляли семьи для участия в исследовании используя архивный метод и методику экспертной программы. В результате, было изучено 830 семей из которых в исходные выборки вошли 126 семей с наличием алкогольной аддикции и 120 семей с отсутствием алкогольной аддикции, семьи без наличия алкогольной зависимости определялись методом рандомизации.

На втором этапе мы проводили диагностику психологических особенностей детей старшего дошкольного возраста из семей, отягощенных алкогольной зависимостью и из семей не отягощенных алкогольной зависимостью,

С помощью составленного нами банка психодиагностических методик, который включал в себя следующий инструментарий: Методика «Лесенка», Методика «Человек под дождем», Методика «Два дома», Методика «Домики» О.А. Ореховой, Тест тревожности (Тэмпл, Дорки, Амен), Hand-тест (тест руки), Рисуночный тест Сильвер (техника стимульного рисования), Тест Сонди, Методика «Конструктивный САТ-Н», Цветовой тест Люшера, Тест «Эмоциональные сферы», Тест «Сказка», Методика «Аппликация», Методика Рене Жиля, Методика «Два дома», Цветовой тест отношений (А. Эткинд), Методика «Мозайка», Интервью «Волшебный мир» (Л.Д. Столяренко), Тест животных Р. Заззо.

На третьем этапе мы провели сравнительный анализ результатов, полученных в ходе диагностики. В результате статистической обработки полученных данных были выявлены следующие особенности:

- в отношении обеих групп выявлены три фактора;
- каждый фактор имеет разную информативную нагрузку и разные содержательные характеристики;
- в группе детей из семей отягощенных алкогольной аддикцией наибольший удельный вес относится к фактору «Эмоциональное состояние», наименьший «Межличностные отношения»;

– в группе детей из семей неотягощенных алкогольной аддикцией наибольший удельный вес относится к фактору «Личностные особенности», наименьший «Межличностные отношения».

Литература:

1. Карпова, Н.В. Первичная профилактика аддиктивного поведения детей старшего дошкольного возраста в контексте формирования предпосылок резильентности [Текст] / Карпова Н.В., Попова Е.И. // Гуманизация образования. – 2015. - №5. – С.69-73.
2. Карпова, Н.В. Современные подходы к психологической коррекции зависимости от слабоалкогольных напитков в период молодости [Текст]/ Н.В. Карпова // Интернет журнал «Наукоедение». – 2014. - №6. Режим доступа <http://naukovedenie.ru/PDF/158PVN614.pdf>
3. Карпова, Н.В. Особенности функциональных характеристик идентичности у лиц юношеского возраста в зависимости от степени выраженности пивной аддикции [Текст] / Н.В. Карпова // Педагогическое образование в России. – 2013. - №1. – С.81-85.
4. Кибальченко, И.А. Проблемы семьи, отягощённой алкогольной зависимостью: актуальность, диагностика, коррекция [Текст] / И.А. Кибальченко. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 478 с.
5. Кунгурова И.М.. Индивидуально-психологические факторы престижного потребления современной молодежи [Текст] / И.М. Кунгурова, Н.В. Карпова, Е.И. Попова, В.А. Неволина // В мире научных открытий. – 2014. – № 11.6(59). – С.2085-2096.
6. Попова, Е. И. Primary Prevention of Child Abuse in the Family in the Context of a Preschool Educational Organization // Procedia-Social and Behavioral Sciences. 17 October 2016, Pages 113–117. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.157>
7. Твердохлебова, Н.В. Психологическая сущность структурных компонентов идентичности аддиктивной личности [Текст] / Н.В. Твердохлебова // Педагогическое образование и наука. – 2010. – №5. – С. 33 – 36.
8. О’Коннор, Р. Психология вредных привычек [Текст] / Р. О’Коннор. – ЛитРес, 2015. – 370 с.
9. Gronbaek, M. Intake of beer, wine and risc of heavy drinking and alcoholic cirrhosis [Текст] / M. Gronbaek, M.K. Jensen, D. Johansen // Biol. Res. – 2004. – Vol.37, №2. – P. 195-200.
10. Landry, M. Addiction diagnostic update DSM – III – R psychoactive substances use disorder [Текст] / M. Landry // J. Psychoact. Drugs. - 1987. – V. 19, №4. - P. 379-381.
11. Room, R. International control of alcohol: alternative paths forward [Текст] / R. Room // Drugand Alcohol Review. – 2006. – №25. – P. 581-595.
12. Shaef, A.W. When society becomes an addict [Текст] / A.W. Shaef. – San Francisco: Harper and Row, Publishers, 1987. – 131 p.

Психологическое благополучие педагога дошкольного образовательного учреждения, как условие повышения качества образования.

В.А. Байнова,

(Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 8», Россия, г. Каменск-Уральский)

Н.О. Садовникова

(ФГАОУ ВО "Российский государственный профессионально-педагогический университет", Россия, г. Екатеринбург)

В последнее десятилетие психологическому благополучию педагогов уделяется всё большее внимание. Социально-экономические преобразования, происходящие в обществе, находят свое отражение в реформировании образования: его содержании, форме, методах. Педагог - ключевая фигура реформирования образования. Непрерывное профессионально-личностное развитие, выполнение нестандартных видов работ, информатизация, участие в инновациях, поддержка одарённых детей, включение инклюзии в образовательный процесс вызывают напряжение и ухудшение здоровья. А воспитать здоровую личность и обеспечить качество дошкольного образования может только психологически благополучный, стрессоустойчивый, самодостаточный и легко адаптирующийся к деятельности педагог. Поэтому проблема сохранения здоровья педагогов, их психологического благополучия является актуальной, и по значимости, такой же важной, как его профессиональная подготовка.

Методологию исследования составили работы И. В. Дубровиной [3, с. 19], которая вводя понятие «психологическое здоровье», отметила разницу между психическим и психологическим здоровьем: *психическое здоровье*, по сути, имеет отношение к отдельным психическим процессам и механизмам; *психологическое здоровье* характеризует личность в целом, находится в непосредственной связи с проявлением человеческого духа. Пахальян В. Э., [6, с. 17], анализируя *понятие здоровья и понятие психологического здоровья*, определяет психологическое здоровье как «...динамическое состояние внутреннего благополучия (согласованности) личности, которое составляет ее сущность и позволяет актуализировать свои индивидуальные и возрастно - психологические возможности на любом этапе развития». Одним из первых исследователей, обратившихся к проблеме профессионального здоровья учителя, является Л.М. Митина [5, с. 43], *определившая профессиональное здоровье учителя*, как «способность организма сохранять и активизировать компенсаторные, защитные, регуляторные механизмы, обеспечивающие работоспособность, эффективность и развитие личности учителя во всех условиях протекания профессиональной деятельности» и разработавшая концепцию профессионального здоровья педагога, согласно которой основными его показателями являются такие интегральные характеристики личности, как педагогическая направленность, компетентность (коммуникативная), педагогическая гибкость. Такой подход к здоровью педагога предполагает, прежде всего, усиление мотивации на педагогический труд, сотрудничество с детьми, родителями воспитанников, формирование интереса к ребенку и к педагогической деятельности;

поддержание, активизацию педагога в период непосредственной профессиональной деятельности. Печеркина А.А. [8], даёт определение профессионального здоровья учителя, под которым понимается состояние организма, обеспечивающее работоспособность, компетентность и конструктивное развитие личности учителя на всех этапах профессионального развития.

Одной из задач ФГОС дошкольного образования является «охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия». Решению этой задачи должна быть посвящена вся деятельность дошкольного образовательного учреждения, а именно организация такого педагогического процесса, который бы сберегал и охранял физическое и психическое здоровье ребёнка - дошкольника и воспитывал бы ценностное отношение к собственному здоровью. А воспитывать здоровых детей может только здоровый и психологически благополучный педагог.

Под «психологическим благополучием», в отличие от психического здоровья, подразумевается субъективное самоощущение целостности и осмысленности индивидом своего бытия. Данное понятие начало своё распространение с 60-ых годов прошлого века. Данной проблематике посвящены работы Н.М. Брандбурна, Э. Динера, К. Рифф, Б.С. Братуся, И.В. Дубовиной и других. Однако проблема психологического благополучия личности по-прежнему остается одной из мало изученных как в зарубежной, так и отечественной психологии. Не сформулировано единое общепризнанное определение понятия «психологическое благополучие». Анализируя существующие подходы к определению психологического благополучия, можно сделать вывод, что данное понятие характеризует область переживаний и состояний, свойственных здоровой личности. Не случайно понятие благополучия взято Всемирной организацией здравоохранения в качестве основного для определения здоровья. В нем здоровье - это не только отсутствие болезней или физических дефектов, но и состояние полного физического, умственного и социального благополучия.

Педагогический коллектив Детского сада № 8 г. Каменска – Уральского, с 2008г. работает под девизом «Здоровый педагог - здоровый ребёнок». Одним из приоритетных направлений психологического сопровождения была выбрана работа по сохранению психологического здоровья педагогов и улучшению их психологического благополучия, как одного из компонентов современного детского пространства, влияющая на физическое и психическое здоровье детей, эффективность образовательного процесса, качество и сам результат образования. Психологическое сопровождение профессионального здоровья педагогов представляет собой двухсторонний и взаимообусловленный процесс, который выражается в оказании помощи и поддержке педагогу в неблагоприятных для него условиях и организации самостоятельного движения личности педагога по вопросам сохранения собственного здоровья. Необходимым направлением являлась работа по формированию культуры здоровья педагога. Был разработан проект «Психологическое здоровье

педагогов», целью которого являлось сформировать психологически здоровую личность педагога, используя здоровьесберегающие программы и технологии.

Задачи:

1. Вооружить педагогов знаниями, о возможностях и способах сохранения психологического здоровья.
2. Развивать навыки эффективного педагогического и личностного общения.
3. Формировать потребность в осознанном управлении собственными эмоциональными состояниями, применяя различные техники самоуправления и регуляции.
4. Совершенствовать профессиональный и личностный потенциал педагога, через раскрытие индивидуальных особенностей и способностей.

Блоки реализации проекта:

1. *Основы психологической культуры.* Цель: формирование психологической культуры по отношению к собственному здоровью.
2. *Развитие коммуникативных навыков и умений.* Цель: развивать навыки, направленные на построение благоприятных межличностных отношений со всеми участниками педагогического процесса.
3. *Саморегуляция психических состояний.* Цель: учить осознавать важность своего психоэмоционального состояния для эффективной педагогической деятельности.
4. *Совершенствование профессионального и личностного потенциала педагогов.* Цель: развивать профессиональное самосознание, и саморазвитие.

Предполагаемый результат: используя данную стратегию деятельности, здоровьесберегающие программы и технологии у педагогов улучшится:

1. Физическое и психическое здоровье.
2. Личностно - ориентированное взаимодействие с детьми и друг с другом .
3. Будет сформирован навык осознанного управления собственным эмоциональным состоянием.
4. Произойдёт личностный и профессиональный рост.

5. Будет благоприятный микроклимат в коллективе.

В ходе реализации проекта с педагогами проводилась консультативная и психопрофилактическая работа в форме тренингов, дискуссий, семинаров - практикумов, мастер-классов. К 2011г. мы вышли на новый уровень работы с педагогами в форме экспериментальной площадки по формированию инновационной модели психолого-педагогического сопровождения. Была сформулирована гипотеза: реализация инновационной модели организации психолого-педагогического сопровождения педагогов детского сада «Центр психологического здоровья педагога» позволит улучшить психологическое здоровье педагогов и микроклимат в коллективе, что приведет к качественному изменению взаимодействия между субъектами образовательного процесса и самого результата образования.

Деятельность носила диагностический, коррекционный, психопрофилактический и консультационный характер. Система мероприятий включала этапы:

- 1) мониторинг психологического благополучия, психологического здоровья и психологической компетентности педагогов;
- 2) информирование педагогов по вопросам профессионального самосохранения и саморазвития;
- 3) коррекционно-развивающая работа, с целью снижения уровня психологического неблагополучия педагогов, развития у них навыков конструктивного взаимодействия, преодоления стресса и др.

Для того, чтобы правильно определить направления и содержание психолого-педагогического сопровождения с 2011-2016г.г. проводились срезовые исследования коллектива, в которых приняло участие 23 педагога. Цель: выявить уровень психологического благополучия педагогов детского сада. В качестве методов исследования применялись опросные методы: тест «Самооценка психических состояний» (Г. Айзенк): тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность; опросник «Оценка профессиональной дезадаптации» (О. Н. Родина, М. А. Дмитриева): в котором оценивался уровень профессиональной дезадаптации в коллективе; опросник «Психологическое благополучие личности» (Ш. Рифф), позволяющий изучить степень выраженности основных показателей психологического благополучия: положительные отношения с другими, автономия, управление окружением, личностный рост, цель в жизни и самопринятие.

Сравнительный анализ результатов, полученных за период с 2011г. по 2016г. позволяет сделать следующие выводы:

1) по опроснику «Самооценка психических состояний» Г. Айзенка наблюдается снижение выраженности высокого уровня агрессивности на 4%, тревожности на 9%, фрустрации на 5%; увеличение ригидности на 4%.

2) по опроснику «Оценка профессиональной дезадаптации» (О.Н. Родина, М. А. Дмитриева) наблюдается снижение показателей высокого уровня дезадаптации в коллективе на 9%.

3) в то же время по опроснику «Шкала психологического благополучия» (Ш. Рифф) наблюдается незначительное снижение параметров психологического благополучия педагогов: автономия на 4%, управление окружением и личностный рост на 9%, а самопринятие увеличение на 4%.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что в целом психолого-педагогическое сопровождение оказалось достаточно эффективным. Педагоги стали по ряду показателей (агрессивность, тревожность, фрустрация, общая дезадаптация) более благополучными. В тоже время повышение уровня выраженности некоторых показателей (ригидность) и небольшое снижение параметров психологического благополучия (автономия, управление окружением, личностный рост) можно объяснить социально-экономическими преобразованиями, внедрением инноваций, включением инклюзии в образовательный процесс, увеличением интеллектуальных, информационных, эмоциональных ресурсов педагогов, что требует больших резервов самообладания и саморегуляции. И это в свою очередь обуславливает актуальность продолжения комплексного психолого-педагогического сопровождения в условиях реформирования образования, и необходимости психологического благополучия педагогов, как условия повышения эффективности образовательного процесса, качества и самого результата образования.

Литература:

1. Байнова В.А., Садовникова Н.О. «Психологическое благополучие педагога ДООУ, как фактор его инновационного поведения» //Управление инновационным образованием : сб. науч. ст. / Урал.гос.пед. ун-т - Екатеринбург: Урал.гос. пед. ун-т, 2011. - С.197.
2. Байнова В.А. «Психолого-педагогическое сопровождение педагогов - как инструмент повышения качества образования»//Психология образования: проблемы и перспективы развития: материалы X Всероссийской научно-практической конференции, ноябрь 2015г.: [в 2 ч.]/часть 1, (г. Шадринск, 2016г.).- С.133.
3. Дубровина И.В. Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности //Вестник практической психологии образования.- 2009. №3(20).- С.17-21.
4. Митина Л.М. Профессиональное здоровье учителя : стратегия, концепция, технология // Нар. образование.-1998.№ 9-10.- С. 166-170.

5. Митина Л.М., Митин Г.В., Анисимова О.А. Профессиональная деятельность и здоровье педагога. М.: Академия, 2005. - 368 с.
6. Пахальян, В.Э. Развитие и психологическое здоровье : дошкольный и школьный возраст / В.Э. Пахальян.- СПб. : Питер, 2006. - 237 с.
7. Панько Е.А., Семёнова Е. М., Чеснокова Е.П. Здоровый педагог - здоровый ребёнок: психологический аспект//Психолог в детском саду.- 2008. №3.- С.73-97.
8. Печеркина А. А. Профессиональное здоровье учителя: проблемы и перспективы// Актуальные вопросы современной психологии: материалы Международной научной конференции (г. Челябинск, март 2011 г.). - Челябинск: Два комсомольца, 2011.- С. 82-84.
9. Психология здоровья / Под ред. Г. С. Никифорова.- СПб.: Питер,2006.- 607с.
10. Шевеленкова Т.Д. Психологическое благополучие личности / Т.Д. Шевеленкова, П.П. Фесенко //Психол. диагностика. - 2005. № 3. - с. 95-129.

Психолого-логопедическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста с предпосылками нарушений письменной речи.

*Ключникова Анна Владимировна,
Государственное бюджетное общеобразовательное
учреждение города Москвы
"Школа №806",
учитель-логопед I кв. категории
Домашний адрес: 143010, Московская обл.,
пос. Власиха, ул.Заозерная, д.2, кв.92
Телефон: 89032759528, E-mail: anna_777-777@mail.ru*

Проблема изучения и коррекции нарушений письменной речи у детей в настоящее время является одной из актуальных задач логопедии. Они негативно сказываются на процессе формирования языковой компетентности ребенка, его дальнейшей школьной и социальной адаптации [7].

Формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте рассматривается в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования как одно из ключевых направлений речевого развития дошкольника.

По статистике с каждым годом в начальной школе увеличивается количество детей с оптической дисграфией [7]. Если вести речь о результативном решении данной проблемы, то мне, как дошкольному учителю-логопеду, важнее говорить о способах профилактики оптической дисграфии в детском саду, чем о путях ее преодоления у школьников.

Моя авторская разработка – это *игровой комплекс «Букляндия»*, в котором собраны и систематизированы по определенным направлениям основные виды заданий и упражнений, направленные на предупреждение оптической дисграфии у детей старшего дошкольного возраста.

Авторская разработка основана на следующей *гипотезе*: поскольку у детей старшего дошкольного возраста с недоразвитием речи высока вероятность возникновения предпосылок дисграфии, то ранняя профилактика оптических нарушений способствует формированию функционального базиса к овладению процессами письма.

Объектом работы является процесс формирования письменной речи у детей старшего дошкольного возраста.

Предметом работы является комплекс игровых заданий и упражнений по профилактике предпосылок оптической дисграфии у старших дошкольников.

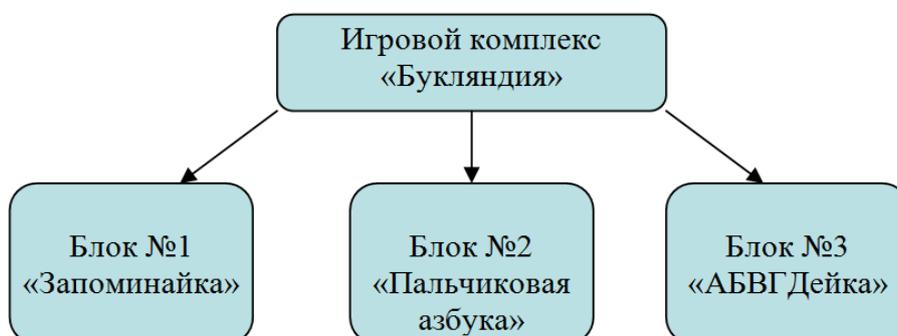
В процессе создания и реализации авторской разработки использовались разнообразные *методы*: анализ литературных источников, анализ анамнестических данных, констатирующее наблюдение, качественный анализ полученных данных.

Игровой комплекс «Букляндия» составлен с учетом следующих *принципов* [6]:

- *принцип комплексности*
- *принцип развития*
- *этиопатогенетический принцип*
- *дидактические принципы*
- *принцип обходного пути*
- *принцип системного подхода*
- *принцип индивидуально-дифференцированного подхода*
- *принцип поэтапного формирования и закрепления навыков правильного письма*
- *принцип учета ведущей деятельности.*

В рамках реализации авторской разработки были использованы *инновационные методы и приёмы*, такие как

- *информационно-коммуникативные технологии [Блок №1 «Запоминайка» упражнение №4 «Сложи букву» - вариант 2; Блок №3 «АБВГ Дейка» упражнение №1 «Найди букву» - вариант 2]*
- *элементы логоритмики и тестопластики [Блок №1 «Запоминайка» упражнение №6 «Смастери букву»]*
- *элементы песочной терапии [Блок №1 «Запоминайка», упражнение №1 «Напиши букву», упражнение №2 «Волшебный карандаш»].*



1) Блок №1 «Запоминайка»

Цель: развитие буквенного гнозиса; развитие мелкой моторики и конструктивного праксиса.

1. «Напиши букву» (по методике З.Е. Агранович)

Ребенку предлагают написать знакомую ему букву указательным пальцем доминантной руки или кисточкой на сухом песке. [1]

2. «Волшебный карандаш» (по методике З.Е. Агранович)

Ребенку предлагается обвести знакомую букву, ранее изученную, по контуру, заштриховать ее в определенном направлении (сверху вниз, слева направо) и закрасить.

Также упражнение можно выполнить, используя песочницу с сухим песком. [1]

3. «Узнай букву» (по методике З.Е. Агранович)

Ребенку закрывают глаза, а педагог проводит по руке ребенка указательным пальцем или карандашом изученную ранее букву. Ребенок называет, какую букву «написал» взрослый на его руке. [1]

4. «Сложи букву»

Вариант 1 (по методике З.Е. Агранович): выкладывание букв по образцу или по памяти из различных материалов: палочек, шнурков или толстых ниток, мозаики, пуговиц, камешков. [1]

Вариант 2: Ребенку предлагается сложить знакомые буквы из нескольких перемешанных частей (задание выполняется с помощью логопедического тренажера «Дэльфа-142»). [4]

5. «Волшебник»

Вариант 1 (по методике З.Е. Агранович): Ребенку предлагают сложить из счетных палочек знакомую ему букву. Далее «превратить» ее в другую букву, сходную по начертанию. Например: выложить из палочек букву А, а потом «превратить» ее в букву Н и т.д. [1]

Вариант 2 (по методике М. Александровской):

Ребенку раздается набор букв (К, Г, Р). Каждая буква — в двух вариантах одинакового размера, но выкрашенных в разные цвета. К примеру,

одна буква К с лицевой стороны зеленая, а с изнанки — желтая. А другая — наоборот.

Ребенку дается инструкция: «Положи перед собой две буквы К. Превратите две буквы К в одну букву...» Как только буквы К составят букву Ж, буква получится одного цвета. [2]



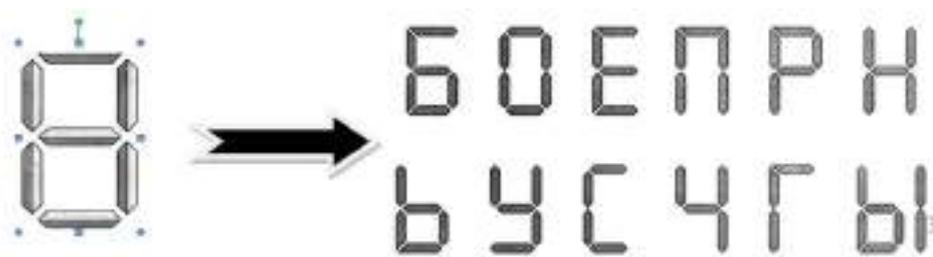
Вариант 3 (по

методике С.Н. Федина)

Ребенку предлагается выложить фигуру из семи палочек:

Далее педагог может давать следующие инструкции:

- «Убери одну палочку так, чтобы получились буквы Б, О»;
- «Убери две палочки так, чтобы получились буквы Е, П, Р, Н, Ъ, У»;
- «Убери три палочки так, чтобы получились буквы С, Ч»;
- «Убери четыре палочки так, чтобы получилась буква Г»;
- «Переложи две палочки так, чтобы получилась буква Ы» [10]



6. «Смастери букву» (по методике С. и Е. Железновых)

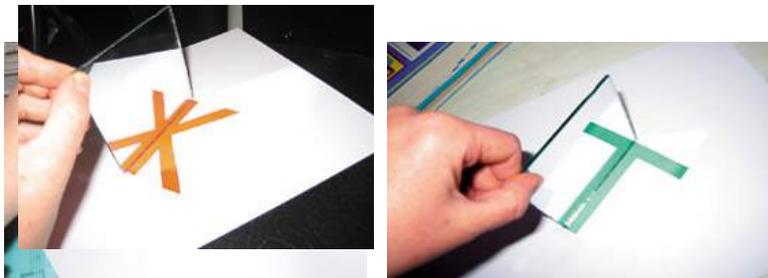
Ребенку предлагается изготовить знакомую ему букву из соленого теста. Эту игру я рекомендую проводить в сочетании с музыкальными логоритмическими упражнениями (CD-диск Железновых «Пластилиновая азбука: лепим, поем читаем»). [8]

7. «Чудесный мешочек» (по методике З.Е. Агранович)

Логопед кладет в непрозрачный «волшебный» мешочек известные ребенку объемные буквы, которые сделаны из картона, пластмассы или дерева. Ребенок достает из мешочка букву, с закрытыми глазами ощупывает букву двумя руками и называет ее. [1]

8. Игры с зеркалом (по методике М. Александровской)

Вариант 1: Для игры понадобится зеркало средних размеров и буквы из плотного картона (С, Г, К, Р). Логопед подносит к зеркалу одну из имеющихся у него картонных букв, прикладывает так, чтобы плоскость зеркала была перпендикулярна плоскости буквы, и слегка наклоняет в сторону зеркала. В результате вместо буквы Г можно увидеть букву Т (аналогично Р-Ф, Г-П, К-Ж, Р-Ф). [2]



Вариант 2: «Заколдованные» (зеркально написанные) буквы должны «посмотреть на себя» в зеркало, и дети сразу узнают нужную букву. Если дети уже начинают читать, можно так же играть с коротенькими словами, рисуя их зеркально. [2]

2) Блок №2 «Пальчиковая азбука» (по методике Е.Н. Рыжанковой)

Это система изображений букв с помощью пальцев рук.

Цель: развитие зрительно-пространственного восприятия и представления; развитие мелкой моторики

Этапы работы:

- ✓ Закрепление названия пальцев рук с ребенком.
- ✓ Рассмотрение рисунка (образ буквы, составленный из пальцев)
- ✓ Чтение инструкции, объяснение ее ребенку
- ✓ Чтение ребенку стихотворения, заменяющего инструкцию
- ✓ Ребенок строит букву по стихотворному описанию самостоятельно
- ✓ Проверка правильности построения буквы по рисунку, стихотворному описанию или инструкции
- ✓ Ребенок строит свой вариант буквы
- ✓ Дидактические упражнения «Живое слово», «Допиши словечко», «Какая буква пропала?».

Например: Буква «А»

Построй по инструкции:

Указательные пальцы направлены вверх и соединены под углом.

Правая рука. Пальцы располагаются так: средний соединяет середину указательных; безымянный и мизинец сомкнуты, их кончики упираются в ладонь; большой лежит на безымянном.

Левая рука. Средний, безымянный, мизинец сомкнуты, их кончики упираются в ладонь; большой лежит на среднем. [9, с.14]

Построй по стихотворению:

Пальцы указательные

Ставим под углом.

Средний — перекладиной

Ровно ляжет в нем. [9, с.16]



3) Блок №3 «АБВГДейка»

Цель: развитие буквенного гнозиса, автоматизация смешиваемых букв, дифференциация графически сходных букв

1. «Обведи букву»

Вариант 1 (по методике Р.И.Лалаевой): ребенку предлагается найти и обвести в кружок заданную букву в каждой строке. [5]

А	А Л П А М Д Я А <u>А</u>
О	Ф О Ю В О С О Э Ъ
И	Н П И Д И Ц Л И М
Н	М П Н К Ч Ц Н Д Т
К	К Т Х К Р Г К Б К Р

Аналогичное задание можно выполнить с помощью логопедического тренажера «Дэльфа-142». [4]

2. «Найди ошибку» (по методике Р.И.Лалаевой)

Ребенку предлагается найти и зачеркнуть неправильно написанные буквы [5]

Вариант 1

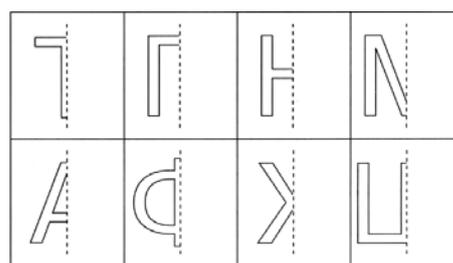
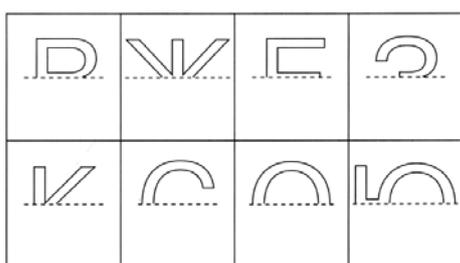
ББ ВВ ГГ ЭЕ ЭЭ ИИ КК
 РР СС УУ ЧЧ ЭЭ ЯЯ

Вариант 2 (с усложнением)

К О Б Л Х Т Ъ Ш У
 Я И Э П Р Ч В И Д
 Р Ф А Н К Т М Л
 Д С Я Ш З Ю Ф

3. «Прятки» (по методике Р.И.Лалаевой)

Вариант 1 . Дорисуй нижнюю/ правую половинку буквы [5]

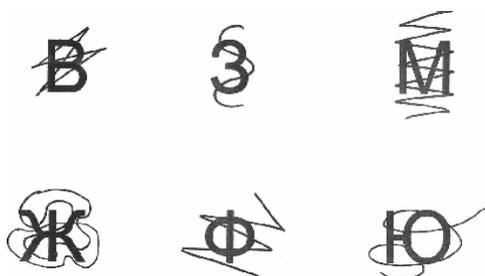


Вариант 2 (с усложнением)



4. «Зашумленные буквы» (по методике Р.И.Лалаевой)

Ребенку предлагается найти и назвать буквы [5]



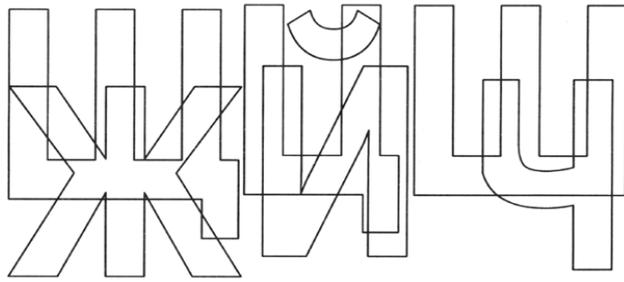
5. «Путаница» (по методике Р.И.Лалаевой)

Ребенку предлагается узнать буквы, написанных с наложением. [5]

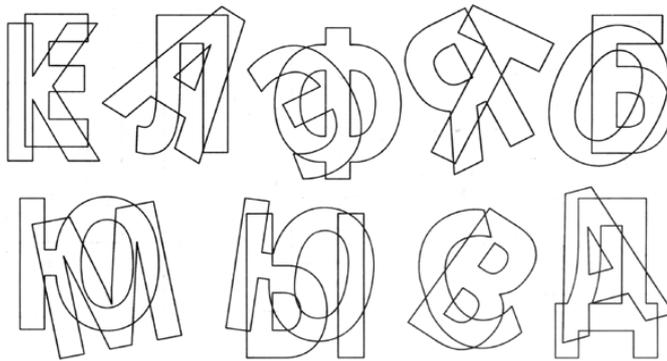
Вариант 1. Найди и закрась гласные красным цветом.



Вариант 2. Найди и закрась всегда твёрдые согласные синим цветом.



Вариант 3 (с усложнением). Найди и закрась буквы, которые есть в словах кот, дым



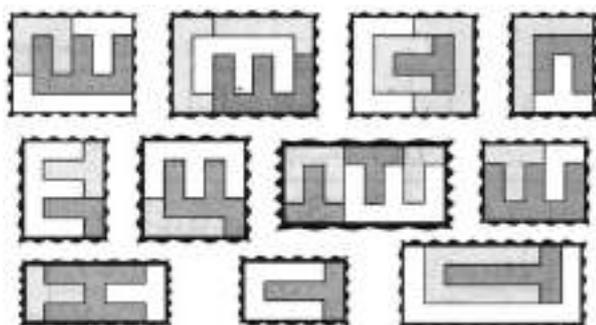
6. «Пуговки» (по методике С.Н. Федина)

Какие буквы можно получить, если по-разному пришить пуговицы? [10]



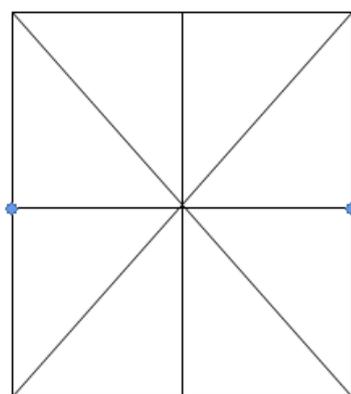
7. «Коврики» (по методике С.Н. Федина)

Какие буквы ты видишь? [10]



8. «Волшебный квадрат» (идея автора)

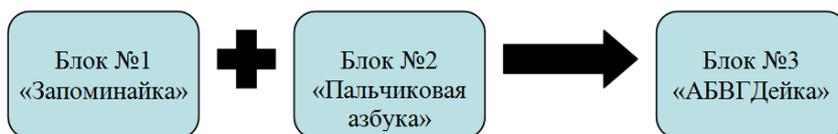
Какие буквы «спрятались» в «волшебном квадрате»?



Работа по созданию и реализации авторской разработки проводилась в ГБОУ «Школа №806» среди детей старшего дошкольного возраста.

Данный игровой комплекс предназначен для детей подготовительной группы, поскольку в старшей группе умения, способствующие оптически грамотному письму, только формируются.

Коррекционно-профилактическая работа проводится в течение 1 учебного года и делится на 3 этапа:



Срок реализации: октябрь-декабрь.

Срок реализации: январь-апрель.

1 этап (подготовительный): проводится мониторинг уровня развития функциональных предпосылок к овладению оптически грамотным письмом (по методике О.Б. Иншаковой [3]), а также анализ полученных данных. Срок реализации - сентябрь.

2 этап (основной): дети учатся автоматически распознавать буквы, отличать буквы, имеющие графические сходства. Работа с буквенным материалом проводится в определенной последовательности и с учетом постепенного усложнения восприятия зрительных образов графем.

Промежуточные результаты (середина учебного года): автоматизированы зрительные представления графических образов букв.

3 этап (заключительный): проводится итоговый мониторинг уровня развития функциональных предпосылок к овладению оптически грамотным письмом (по методике О.Б. Иншаковой [3]), а также анализ полученных данных. Срок реализации - май.

Итоговые результаты (конец учебного года): сформирована дифференциации букв, имеющих графические сходства; закреплён навык оптически грамотного письма.

По окончании коррекционно-профилактической работы проводится итоговый мониторинг (по методике О.Б. Иншаковой [3]). Он позволяет проанализировать уровень сформированности автоматизации зрительных представлений графических образов букв и дифференциации букв, имеющих оптические сходства. Оцениваются следующие показатели:

- Умение назвать буквы/пары букв;
- Умение найти и назвать неправильно написанные буквы;
- Умение узнать и назвать буквы;
- Умение дорисовать недостающие элементы букв;
- Умение найти и вычеркнуть заданную букву/слог/слово;
- Умение восстановить слова из букв;
- Умение вставить в слово пропущенную букву;
- Умение восстановить слова, используя заданные слоги.

Таким образом, реализуя основные задачи речевого развития в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, можно целенаправленно проводить работу по формированию у дошкольников функциональных предпосылок к овладению оптически грамотным письмом. Это позволяет своевременно устранить причины появления оптической дисграфии до начала обучения ребёнка грамоте, чтобы он просто «не успел» усвоить неправильные начертания букв и тем более ввести их в «моторную память руки» [11].

Литература:

1. Агранович З.Е. В помощь логопедам и родителям : Сб. домаш. заданий для преодоления недоразвития фонемат. строрны речи у ст. дошкольников - СПб.: Детство-Пресс, 2015.
2. Александровская М. Свет мой зеркальце, скажи! // «Дошкольное образование» № 01/2008.
3. Ахутина Т. В., Иншакова О. Б. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Под общей редакцией Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. – М.: В. Секачев, 2016.
4. Грибова О.Е. Методика работы с тренажером Дэльфа-142 - М., 2004.
5. Лалаева Р. И., Венедиктова Л. В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Ростов н/Д, 2004.
6. Логопедия/ Под ред. Л.С. Волковой. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2009.
7. Логопедия: Методическое наследие/ Под ред. Л. С. Волковой: в 5 кн. – М.: гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2009. – Кн. IV: Нарушения письменной речи: Дислексия. Дисграфия.
8. Методические указания к CD-дискам С. и Е. Железновых.
9. Рыжанкова Е.Н. Занимательные игры и упражнения с пальчиковой азбукой. - М.:Сфера, 2011.
10. Федин С.Н. Игры с картинками. Весёлые головоломки. 6-8 лет - М.: Айрис-Пресс, 2012.
11. Филичева Т.Б. , Чиркина Г.В., Туманова Т.В. Коррекция нарушений речи. Программы для дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида– М.: Просвещение, 2016.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в дошкольном образовательном учреждении.

*Визитова Светлана Юрьевна,
кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольного и начального общего образования
Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) «Институт развития образования Сахалинской области»,
г. Южно-Сахалинск, РФ.*

Детей с различными нарушениями в здоровье и развитии становится больше с каждым годом. Этот тревожный рост предполагает создание в образовательных учреждениях специальных условий и доступной среды для детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, для их интеграции в образовательную среду и полноценной социализации. При этом многообразие и непохожесть детей видятся не проблемой, требующей решения, а важным ресурсом, который можно использовать в образовании.

Современному обществу и, прежде всего, родителям необходимо такое образование, которое позволит вернуть ребенка с ограниченными возможностями здоровья в социум полезным и полноправным членом, получившим необходимые знания, компенсацию нарушений здоровья, умеющим успешно интегрироваться в социум, самостоятельно в нем адаптироваться и уметь добиваться своих целей.

Чтобы ребенок, а потом и взрослый человек с ограниченными возможностями почувствовал себя полноценным членом общества, необходимо создать условия для преодоления ограничений, возникших в его жизни и предоставить ему равные со здоровыми людьми возможности участия в жизни общества. Если ребенок остается без внимания и заботы взрослых и специалистов, то он целиком подчиняется своему физическому недугу, что в дальнейшем определяет его характер, отношения с людьми, семейное положение, уровень образования и жизненный путь. Если же ребенок с ограниченными возможностями здоровья и его родители получают своевременную помощь специалистов по выявлению, коррекции трудностей, по развитию у ребенка сохраненных и значимых функций, то влияние инвалидности отступает на второй или даже третий план.

Современное российское образование направлено на формирование гуманистического, толерантного отношения к детям с ограниченными возможностями. Функционирует сеть коррекционных, реабилитационных учреждений, центров социальной помощи семье и ребенку-инвалиду, спортивно-адаптивных школ для инвалидов и т.д. Тем не менее, эта проблема остается актуальной. Большая часть детей с ограниченными возможностями здоровья, став взрослыми, оказывается неподготовленной к адаптации в социально-экономической жизни общества. Наряду с этим, исследования и практика говорят о том, что при создании специальных условий человек,

имеющий дефект развития, может полноценно развиваться как личность, обеспечивать себя в материальном отношении и быть полезным обществу.

Дошкольный возраст является очень благоприятным периодом для интеграции детей с отклонениями в развитии в коллектив здоровых сверстников. Наиболее адекватные условия для интеграции детей имеют дошкольные образовательные учреждения комбинированного типа, где есть как обычные, так и специальные дошкольные группы. Это позволяет эффективно осуществлять интеграцию с учетом уровня развития каждого ребенка и выбрать оптимальную для него форму интеграции.

Полная интеграция - для детей, которые по уровню психофизического и речевого развития соответствуют возрастной норме и психологически подготовлены к совместному обучению со здоровыми сверстниками. При такой форме по 1–2 ребенка с отклонениями в развитии (дети с ринолалией, слабовидящие или дети с кохлеарным имплантантом и др.), посещая обычные группы детского сада, получают коррекционную помощь.

Комбинированная интеграция - для детей с уровнем психофизического и речевого развития, соответствующим или близким к возрастной норме. При такой форме по 1-2 человека воспитываются в массовых группах, получая постоянную коррекционную помощь учителя-дефектолога специальной группы.

Частичная интеграция – для детей с проблемами в развитии, еще не способных на равных со здоровыми сверстниками овладеть образовательным стандартом, посещают массовые группы лишь на часть дня (например, на вторую половину) по 1-2 человека. Часть дня они проводят в специальной группе (слабослышащих), а часть дня – в обычной.

Временная интеграция для всех воспитанников специальной группы вне зависимости от уровня психофизического и речевого развития, когда они систематически объединяются со здоровыми детьми для совместных прогулок, праздников, соревнований, отдельных мероприятий воспитательного значения (не реже 2 раз в месяц).

Основой интегративного подхода выступает абилитация (первоначальное формирование какой-либо способности к социальному взаимодействию) и реабилитация (система мер, направленных на восстановление утраченных ребенком вследствие расстройства функции организма общественных связей). Абилитация является наиболее целесообразной для детей раннего и дошкольного возраста.

В настоящее время дошкольные образовательные учреждения уже имеют опыт и положительные результаты организации инклюзивного образования, при котором каждый ребенок,

несмотря на имеющиеся физические, интеллектуальные, социальные и другие особенности, может быть включен в общий процесс обучения и воспитания [4].

Основная идея инклюзивного образования состоит в том, что детям с особыми потребностями необходимо активно взаимодействовать с нормативно развивающимися сверстниками для получения качественного образования и социализации в обществе. Совместное обучение позволяет снизить формирование у детей с особыми образовательными потребностями потребительского отношения к окружающим, иждивенчество и эгоцентризм. У нормативно развивающихся сверстников, в свою очередь, формируются социально значимые и положительные личностные качества. Поэтому интеграцию и инклюзию можно рассматривать как единый процесс, объединяющий встречное движение ребенка – к социуму и социума к ребенку и его семье.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья должно выстраиваться в соответствии с основными нормативными документами. В Федеральном законе «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ от 29.12.12 впервые закреплены положения об инклюзивном, то есть совместном, обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья. Закон закрепил понятие обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), подтвердил возможность обучения детей с ОВЗ по адаптированным образовательным программам, определил содержание и условия получения образования.

Важным нормативным документом является Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012-2017 № 761 от 01.06.2012, в которой предусмотрено закрепление правовых механизмов реализации права детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов на инклюзивное образование, на включение в существующую образовательную среду на всех уровнях образования. В ней прописаны меры, направленные на государственную поддержку детей с ОВЗ и инвалидов. Происходит замена медицинской модели детской инвалидности на социальную модель в соответствии с положениями Конвенции о правах инвалидов. Активизируется работа по устранению в обществе разных барьеров в рамках реализации Государственной программы «Доступная среда». Создается единая система служб ранней помощи, законодательно закрепляется обеспечение равного доступа к качественному образованию всех уровней, права родителей на выбор образовательного учреждения.

Еще один документ, заслуживающий внимательного изучения - СанПиН 2.4.1.3049-13 № 26 от 15 мая 2013 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций», где прописано рекомендуемое количество детей в группах компенсирующей и комбинированной направленности с учетом особенностей их психофизического развития и возможностей.

Дошкольные образовательные учреждения испытывают определенные трудности в организации психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными

потребностями. Кроме имеющейся нормативно-правовой базы федерального, регионального уровня, необходимо разрабатывать нормативно-правовые документы, регламентирующие реализацию индивидуальных образовательных программ. Для обеспечения процесса инклюзии необходимо внести изменения в Устав образовательного учреждения, коллективный договор (разделы оплаты труда, учета рабочего времени), должностные инструкции, инструкции по технике безопасности (порядок действия сотрудников при передаче ребенка от воспитателя к специалисту: кто ведет, куда, как действовать в том или ином случае, в договорах с родителями, в ООП, годовых планах).

Говоря об организации сопровождения, необходимо иметь в виду, что это система профессиональной деятельности педагогов по созданию оптимальных условий и помощи ребенку в ситуации развития, когда ничто не может быть изменено во внутреннем мире ребенка помимо его интересов, желания, возможностей [1]. Поэтому так важно при поступлении ребенка в детское учреждение выяснить в беседе с родителями особенности здоровья, поведения, привычек ребенка; внимательно изучить предоставленные документы, в том числе - медицинские. При наличии заключения психолого-медико-педагогической комиссии, ребенок должен быть обследован учителем-дефектологом, учителем-логопедом, педагогом-психологом и другими специалистами. Если в дошкольное образовательное учреждение поступают дети с выраженными отклонениями, обследованием занимаются специалисты определенного профиля, а воспитатель знакомится с полученными ими данными. Если отклонения выражены не ярко, главной фигурой в процессе обследования является воспитатель, который наблюдает за ребенком в период пребывания его в детском саду. Такой подход отвечает принципам комплексного, всестороннего, целостного изучения ребенка и позволяет составить адаптированную программу с учетом индивидуальных особенностей, интересов, возможностей ребенка. Разработка и совершенствование адаптированной программы развития носит непрерывный характер, поэтому мониторинг динамики развития ребенка необходимо проводить каждые три месяца.

Обычно данную деятельность осуществляет психолого-медико-педагогический консилиум конкретного образовательного учреждения, который создается с целью психолого-педагогической оценки динамики и развития ребенка и определения механизмов и конкретных способов реализации индивидуального образовательного маршрута (на основании полученных результатов диагностики и заключения ПМПК).

Важное место в организации инклюзии занимает работа с семьей. Актуальными становятся такие формы работы с родителями

В целом, работа по сопровождению детей с ОВЗ при организации воспитательно-образовательного, коррекционного процесса должна быть направлена на формирование социально значимых качеств личности ребенка с ОВЗ, необходимых ему для успешной социализации.

Литература:

1. Афонькина Ю.А. Технологии комплексного сопровождения детей [Текст]/ Ю.А. Афонькина, И.И. Усанова. – Волгоград, 2013. – 67с.
2. Визитова С.Ю. Проблемы инклюзивного обучения детей с нарушениями слуха и зрения: взаимодействие в семье и обществе [Текст]/ Воспитание и обучение детей младшего возраста. Рецензируемый электронный сборник, зарегистрированный в ФГУП НТЦ «Информрегистр» (индексы ISBN, ББК, УДК). М., 2016. - с. 479-481.
3. Денискина, В. З. Особенности зрительного восприятия у слепых, имеющих остаточное зрение / В. З. Денискина // Дефектология. – 2011. – № 5.
4. Инклюзивное обучение и воспитание детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья: методические рекомендации к примерной основной образовательной программе дошкольного образования «Мозаика»/авт. Сост. Е.Г. Карасева. – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2014. – 64 с. – (Мозаичный ПАРК). ISBN 978-5-00007-823-5
5. Левченко И.Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата [Текст]/ И.Ю. Левченко, О.В. Приходько. – М.: Академия, 2001 . – 192с.
6. Лошакова И.И., Ярская-Смирнова Е.Р. Интеграция в условиях дифференциации: проблемы инклюзивного обучения детей-инвалидов // Социально-психологические проблемы образования нетипичных детей. Саратов: Изд-во Педагогического института СГУ, 2002.
7. Лыкова-Унковская Е.С. Как стать самостоятельным. Формирование бытовой компетенции детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст]: учебно-методическое пособие / Е.С. Лыкова-Унковская. – М.: ПАРАДИГМА, 2016. – 110 с. – ISBN 978-5-4214-0041-7
8. Новикова Н.В., Казакова Л.А., Алехина С.В. Современные образовательные технологии в работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья [Текст]: монография / под общ. ред Н.В. Лалетина. Сиб. Федер. ун-т, Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева [и др.]. Красноярск, 2013. С. 71 – 95.
9. Семаго Н.Я. Инклюзивный детский сад: деятельность специалистов [Текст]/ под науч. ред. М.М. Семаго. – М.: ТЦ Сфера, 2012. – 128 с.
10. Симонова Н.В. Программа воспитания и обучения детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата [Текст]/ Н.В. Симонова. - М., 1987.

**Практико-ориентированные проекты при формировании краеведческих знаний у детей
дошкольного возраста.**

Волошенко Галина Владимировна

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад

комбинированного вида № 10 «Ивушка»

Россия, г. Ессентуки.

В течение ряда лет в системе дошкольного образования активно ведётся поиск нового облика образовательного учреждения для детей, отвечающего запросам времени, соответствующего потребностям и запросам родителей, индивидуальности каждого ребёнка. Одно из проявлений такого поиска – организация в учреждении инновационной деятельности, которая позволяет в естественных условиях выявить и развивающие возможности инноваций, с одной стороны, и способствовать внедрению передовых идей в систему дошкольных учреждений – с другой.

Экономический эффект инновации - получение и увеличение прибыли за счёт предоставления платных образовательных услуг, повышение стимулирующих выплат работникам, в среднем от 1000 до 1200 рублей.

Научно-технический эффект инновации почти все педагоги детского сада имеют авторские свидетельства за публикации своего опыта работы, свои мини-сайты, странички в социальных сетях педагогического сообщества, 80% педагогов имеют высшее профессиональное образование, повысили уровень образования от средне специального к высшему 20% педагогов. Повысили свою квалификацию 24% работников. 40 % педагогов имеют высшую квалификационную категорию, 10 % первую, 17% педагогов имеют ведомственные награды.

Социальный эффект инноваций - повысилась степень удовлетворения потребностей работников и степень их безопасности, улучшились условия труда и отдыха, оптимизированы условия для разностороннего и гармоничного развития воспитанников, организовано педагогическое единство с внешней средой дошкольного учреждения; повышение качества образования.

С 2003 года наше дошкольное учреждение является городской экспериментальной площадкой, на протяжении 15 лет мы апробировали много экспериментов по разным темам. Тема последнего эксперимента позволила нам разработать систему контроля и мониторинга в управлении развитием дошкольного учреждения. Наш опыт неоднократно был представлен на мероприятиях городского, краевого и Федерального уровнях. По результатам последнего эксперимента был издан методический сборник: «Система контроля и мониторинга в управлении развитием дошкольного учреждения». И вот взят старт на новый эксперимент, по приказу Управления образования администрации г. Ессентуки на базе нашего дошкольного учреждения

открыта городская экспериментальная площадка по теме: «Практико-ориентированные проекты при формировании краеведческих знаний у детей дошкольного возраста». Мы живём в очень живописном регионе, богатом минеральными источниками. Но каково же было наше удивление, что не только наши воспитанники, но и родители и сотрудники, практически ничего не знают о родном крае, не пользуются теми благами, которые располагаются, практически на каждом шагу. Именно поэтому выбор темы нового эксперимента определили без раздумий.

Актуальность проблемы:

«Любовь к родному краю, знание его истории – основа, на которой только и может осуществляться рост культуры всего общества»

Д.С. Лихачев

Современное дошкольное образование предполагает достижение его нового качества: его ориентацию не только на усвоение детьми определенной суммы знаний, но и на развитие их личности, познавательных и созидательных способностей.

Чтобы превратить дошкольника в активного и заинтересованного участника образовательного процесса, необходимо содержание образования связать с близкой, доступной для осмысления ребенком целью. А что может быть ближе и доступнее, чем то, что нас окружает с детства: семья, любимый город, родная природа. Внимательное отношение к тому, что ближе всего, помогает формированию общих представлений о мире, о взаимосвязях в природе и обществе.

Одной из форм изучения родного края является краеведческая работа.

Краеведение «воспитывающая наука», наука, требующая от человека неравнодушного отношения к предмету и выводам своего изучения.

Занятие краеведением не только требует знаний в области истории, искусствоведения, литературоведения, природоведения и пр., но приучает детей всем этим интересоваться и повышать свой культурный уровень.

Краеведение определяет у дошкольников круг социальных, нравственных, духовных ценностей, которые нельзя навязывать ребенку. Их смысл и значение определяется, вырабатывается собственными его усилиями, в процессе различных видов деятельности.

Проектная деятельность позволяет сформировать способность к коммуникации, работе в команде, выявлению и продуктивному разрешению конфликтов, развить познавательные,

исследовательские навыки детей, творческое воображение, критическое мышление, научить самостоятельности, ориентировке в информационном пространстве при решении проблем.

Краеведение - это комплекс знаний, который требует большой подготовки педагогов, высокий уровень самообразования и квалификации.

Новизна

Новизна данной деятельности заключается в разрешении противоречий

- между **необходимостью краеведческой работы в ДОУ**, как условием формирования патриотизма, и **отсутствием соответствующей программы**, методических пособий, дидактического и наглядного материала, **адаптированных к возрастным особенностям детей**;

- **воспитательным, развивающим и образовательным потенциалом** и его **невостребованностью вследствие специфичности**;

- **богатым развивающим материалом** и **недостаточным мастерством педагогов** для его эффективного использования при организации познавательной активности дошкольников на занятиях, в опытно-экспериментальной, исследовательской, игровой, художественной, коммуникативной, организованной и свободной деятельности;

- **необходимостью привлекать родителей** и **отсутствием** у них интереса к данной теме.

Эти противоречия ставят перед нашим педагогическим коллективом **задачу**, заключающуюся в создании такой системы работы педагога в группе, которая бы наиболее успешно способствовала развитию интереса у дошкольников к родному краю, чувства гордости и бережного отношения к нему, и, как следствие, воспитанию чувства патриотизма и любви к родному городу, краю, малой родине. Кроме того, в ходе экспериментальной работы, необходимо выяснить, какие современные педагогические технологии, методы и формы работы должны применяться педагогами для успешной работы с детьми в этом направлении.

Ознакомление с родным городом и родной страной – процесс длительный и сложный. Он не может проходить от случая к случаю. Положительного результата в развитии **целостного** отношения к родному краю можно достичь только систематической работой.

В нашем ДОУ это реализуется в процессе ознакомления с окружающим миром: местными историко-культурными, национальными, географическими, климатическими особенностями региона.

И, тем не менее, краеведческие знания преподносятся детям порционно, не в системе, хаотично и дети получают информацию по данному вопросу в НОД. И это замечательно, но современное образование требует использования современных и инновационных педагогических технологий.

Ведущая идея

Вызвать у дошкольников устойчивый интерес к знаниям краеведческого содержания и на этой основе создать условия для полноценного социально-коммуникативного развития через практико-ориентированные проекты.

Цель исследования состоит в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке эффективности новых элементов содержания образования и систем воспитания, новых педагогических технологий, учебно-методических комплексов, форм, методов и средств обучения в образовательном учреждении.

Объект исследования

Процесс познавательного и социально-коммуникативного развития в процессе практико-ориентированных проектов по ознакомлению с краеведческим материалом.

Предмет исследования

Психолого-педагогические условия, необходимые для формирования у дошкольников системы краеведческих знаний и на развитие личности, познавательных и созидательных способностей.

Гипотеза исследования основывается на предположении о том, что применение практико-ориентированных проектов по ознакомлению с краеведческим материалом формирует у дошкольников систему краеведческих знаний, развивает личность, познавательные и созидательные способности если:

- Отбор содержания, структура практико-ориентированных проектов учитывают возрастные закономерности естественного развития ребенка.
- Реализация данной технологии основывается на индивидуально-дифференцированном подходе в обучении.
- Будут апробированы соответствующие программы, технологии, учебные пособия, нацеленные на создание эффективной, целостной воспитательно-образовательной системы.
- Процесс познавательного развития ребенка будет сочетаться с формированием духовно и нравственно ориентированной личности, обеспечением становления и развития

ответственности детей в отношении к семье, родному городу, краю, природе, историческому наследию.

- Воспитание на основе краеведческого материала и традиционной культуры будет осуществляться в единстве мотивационно-потребностной, ориентировочной и операционной сторон деятельности, при активном участии самих воспитанников, отслеживании и поддержке педагогом творческих инициатив ребенка, завершающихся созданием совместного творческого продукта и осознанием ребенком себя как субъекта творческой преобразующей деятельности
- Процессы творческой интеграции детей и взрослых выйдут за рамки семьи и учреждений образования в социум, включают учреждения культуры, приведут к созданию общности людей – носителей ценностей отечественной культуры.

В соответствии с целью и гипотезой исследования мы ставим перед собой следующие **задачи:**

- Обосновать и разработать содержание, структуру, технологии реализации темы «Формирование краеведческих знаний у детей дошкольного возраста через практико-ориентированные проекты».
- Определить педагогические возможности реализации индивидуально – дифференцированного подхода в технологии краеведческой работы.
- Разработать практические рекомендации для всех участников образовательного процесса (воспитателей, специалистов, родителей).
- Создать условия для приобщения детей, воспитателей, родителей к основным этнокультурным ценностям народа.
- Обогащать двигательный опыт дошкольников, формировать навыки и стереотипы здорового образа жизни.
- Мотивировать у дошкольников интерес к знаниям краеведческого содержания, как условия для полноценного формирования ключевых компетентностей (*социальных, коммуникативных, информационных и интеллектуальных*).

Ожидаемые результаты

- Развитие **целостного** отношения к родному краю через систематическую работу, использование современных и инновационных педагогических технологий.
- Расширение знаний об окружающем мире через традиции своей социокультурной среды - местные историко-культурные, национальные, географические, климатические особенности региона.
- Повышение уровня педагогической компетентности родителей по социально-коммуникативному и познавательному развитию детей.

- Разработка и внедрение парциальной программы «Практико-ориентированные проекты при формировании краеведческих знаний у детей дошкольного возраста».
- Обобщение опыта работы.

Инновационная деятельность привела к результатам по созданию условий для сотрудничества детского сада и семьи:

- активизация родительской общественности в вопросах воспитания и развития детей дошкольного возраста
- повысился % родителей вовлеченных в проектную деятельность детского сада
- расширились границы сотрудничества и партнерства педагогов и родителей по созданию благоприятных условий для наших воспитанников
- укрепление внутрисемейных связей, эмоционального семейного общения, нахождение общих интересов и занятий;
- возможность реализации единой программы воспитания и развития ребенка в ДОУ и семье.

Нами было разработано множество практико-ориентированных проектов по теме эксперимента. Мы предлагаем Вашему вниманию два из них. (приложение 1)

Приложение 1

Проект муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детского сада комбинированного вида № 10 «Ивушка»

г. Ессентуки

Педагогический практико – ориентированный проект

«Я, ты, он, она – вместе дружная семья!»

Природа, создав людей такими, каковы они есть, даровала

им великое утешение от многих зол, наделив их семьей и родиной.

У. Фосколо

Россия крупнейшее в мире многонациональное государство, сформировавшееся на протяжении многих столетий. Россия органично вобрала в себя все многоцветье народов, языков, религий, нравов и обычаев. Особенно это заметно на Северном Кавказе, где мы живем. Где сравнительно на небольшой территории соседствуют более 60 народностей. Рядом с русской семьей соседствует армянская и та и другая ходит друг к другу в гости и выпитывая культуру других семей. И при этом каждая семья остается неповторимой. Если бы мы все были одинаковыми, жить на свете было бы просто неинтересно, поскольку у каждого из нас есть чему поучиться, есть что-то интересное. Но для того чтобы жить в мире и согласии, необходимо наличие таких качеств, как ответственность, сдержанность, уступчивость, доброжелательность, терпимость. Другими словами, необходимо быть толерантным по отношению к другим. Толерантность – это ценность и социальная норма гражданского общества, проявляющаяся в праве всех граждан быть различными; обеспечение устойчивой гармонии между различными конфессиями: политическими, этническими и другими социальными группами; уважение к разнообразию различных мировых культур, цивилизаций и народов; готовности к пониманию и сотрудничеству с людьми, различающимися по внешности, языку, убеждениям, обычаям и верованиям.

Не так давно в России появился российский праздник «День, Семьи, Любви и Верности» в основе которого лежит древняя мудрость русского народа сложившаяся в легенде о Петре и Февронии. Отмечается этот праздник 8 июля. Символом, которого является ромашка.

Актуальность выбранной темы:

Анализ реальной ситуации, сложившейся в последнее десятилетие, остро обозначил проблему в дошкольном детстве. Ребенок в самом раннем детстве и позже нуждается во внимании, сочувствии со стороны окружающих взрослых. Вряд ли кто будет оспаривать роль семьи в воспитании ребенка. Однако многие родители не всегда отдают себе отчет в возможных психологических последствиях дефицита родительского общения с детьми. Неблагоприятные условия воспитания в семье, увлечение компьютерными играми, неограниченный просмотр телевизионных программ, приводят к замедленному формированию коммуникативной и познавательной деятельности, а также к снижению двигательной и речевой активности детей. Было очевидно, что для каждого ребёнка время, проведенное с близкими и родными, очень ценно.

Известно, как велика роль семьи в формировании нравственных основ личности ребенка, и здесь во всем величии встает неизгладимый образ родителей, который сопровождает человека на его жизненном пути. Если же дети воспитаны плохо, то это будет не только их личной бедой, но также и бедой для общества.

Ведь именно через воспитание уважения к родителям, семье, гордости за своих родителей - мы постепенно воспитываем у наших детей глубокое и большое чувство уважения к своему отечеству.

Семья- с неё начинается жизнь человека, именно здесь происходит познание любви и уважения, радости и добра, именно в семье нас учат общению с окружающим миром, именно здесь складываются традиции и передаются из Поколения в поколения!

Семья это ячейка, главная опора общества. Поэтому в нашей стране в последние десятилетие вышло много законов в поддержку семьи, материнства и детства.

Семья – лучшее место для восстановления затраченных сил, где каждый может показать свои личные достижения.

В нашем детском саду «Ивушка» складываются замечательные традиции с участием семей воспитанников.

Таким образом, обозначилась тема проекта - «Я, ты, он, она - вместе дружная семья». Данная тема позволит удовлетворить потребность воспитанников - поделиться впечатлениями, личным опытом; даст возможность педагогам сформировать навыки творческого рассказывания у детей; родители дошкольников смогут почувствовать себя полноправными участниками педагогического процесса. И самое главное, проект будет способствовать укреплению семьи, что само по себе переоценить невозможно.

Вид проекта: творческо-информационный проект.

Участники проекта: семьи воспитанников, воспитанники, воспитатели, музыкальный руководитель, учитель-логопед, педагог-психолог.

Цель проекта: создание условий для взаимовлияния детского сада, семьи, ребенка, общества в формировании идеального образа семьи, идеального родителя.

Задачи проекта:

1. Организовать мероприятия, посвященные возрождению семейных традиций, повышение статуса семьи
2. Предоставить возможность родителям и детям проявить свои способности и таланты через участие в мероприятиях.
3. Формировать у детей и родителей стремление и желание культурного времяпровождения.
4. Способствовать повышению роли семьи, ее ответственности в духовно- нравственном воспитании подрастающего поколения.

5. Совершенствовать методы и приемы семейно-полового воспитания детей дошкольного возраста.

6. Воспитывать толерантность по отношению к людям другой национальности и вероисповеданию.

Ожидаемый результат:

- владение понятием «семья» всех участников образовательного процесса;
- узнать более полную информацию о семьях воспитанников, увлечениях родителей;
- познакомиться с традициями многонациональных семей;
- положительное влияние на неблагополучные семьи.
- уметь совместно с родителями составлять родословную семьи.

Кратко о внедрении разработки:

Данное мероприятие было проведено в три этапа.

Место проведения – музыкальный зал.

Необходимое оборудование:

Оборудование: музыкальное сопровождение, фонограммы, костюмы для музыкальных пауз, флипчарты, лотерея с пожеланиями, чистые листы ватмана, каравай, дипломы, эмблемы и браслеты к каждой серии, комплекты одноразовой посуды.

Методические рекомендации. Данная методическая разработка может быть использована руководителями, воспитателями и родителями для работы с семьями воспитанников.

Предварительная работа:

- поисковая работа по подбору иллюстративного материала по теме «Семья»;
- знакомство с литературными произведениями: В. Осеева «Волшебное слово», «Хорошее», «Сыновья», «Отомстила», В. Катаев «Цветик-семицветик», татарская народ. сказка «Три дочери», русские народ. сказки «Сестрица Алёнушка и братец Иванушка», «Гуси-лебеди»; стихи Е.Благининой «Вот какая мама», «Посидим в тишине»
- разучивание стихов, частушек, песен по теме «Семья»;

- выявление желающих принять участие в съёмках фильма;

подготовка презентации «Семейный альбом», видеороликов о семейных традициях;

изготовление поделок своими руками;

Вопросы, направляющие проект

Основополагающий вопрос

- Какой же мы себе представляем счастливую семью в обществе, в котором бы мы хотели жить?

Проблемные вопросы

- Что может сделать лично каждый из нас, чтобы в обществе не было нетерпимого отношения между людьми?
 - Почему люди разные?
 - Что объединяет разных, «непохожих людей»?
 - Как влияет воспитание на взаимоотношения в семье?

План проведения проекта

1 этап – выбор темы проекта, выявление семей готовых участвовать в проекте, определение количества участников.

2 этап – мотивация родителей к участию в проекте. Определить проблемное поле. Постановка цели и задач проекта.

3 этап - Организация семей воспитанников по сериям, определение целей и задач каждой серии. Знакомство с проектной деятельностью и технологией проведения проекта. Обсуждение возможных способов поиска информации, творческих решений.

4 этап–Самостоятельная работа участников проекта по своим индивидуальным или групповым творческим задачам.

5 этап – работа над частями проекта, его коррекция.

6 этап – экспертиза проекта (внешняя оценка)

7 этап - Подготовка к презентации проекта в средствах массовой информации. Размещение на сайте ДОУ.

Описание проекта

На первом этапе работы была создана рабочая группа:

заведующий ДОУ - Волошенко Г.В.;

воспитатели: Помазанова И.А., Андреева М.Н. Фрейлина Ю.В., Сулима Г.В.;

учитель - логопед - Чакалиди И.Н.;

музыкальный руководитель - Тарасова Л.Н.;

педагог-психолог Петриченко Е.В.;

Рабочей группой был составлен план мероприятий посвященных российскому празднику дню Семью, Любви и Верности.

На втором этапе. Была выпущена агитационная листовка с предложением к семьям воспитанников участвовать в проекте.

На третьем этапе. Родители подали заявки на участие в проекте. В устной и письменной форме выразили пожелания в участие семейного проекта

Родители предложили организаторам мероприятия участвовать в проекте коллективу детского сада, как семье «Ивушка».

Рабочая группа определила цели к каждой серии фильма:

1. Знание приготовления блюд национальной кухни, их оформление и подача, умение презентовать.
2. Выяснение увлечения семей воспитанников (хобби), агитация других родителей к разного рода увлечениям.
3. Использование семейных традиций, для успешного воспитания и образования воспитанников, налаживание толерантного взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса.

На четвертом этапе. В преддверии праздника «Дня Семьи, Любви и Верности» в дошкольном учреждении прошли съёмки трёхсерийного фильма под названием «Я, ты, он, она – вместе дружная семья». Актёрами которого стали родители, дети и педагоги!!!!

Первая серия «Гурман шоу – домашняя кухня», участниками которого стали: семьи «Ивушка», Алиевых, Аслановых, Демченко, Исаевых, Кесовых, Неботовых, Павловых, Самарджиевых, Шуруповых.

Семьи представляли свои традиционные кулинарные блюда. Пахло белорусскими драниками, дагестанскими пирогами, армянской кятой, манил к себе летний кабачковый торт с морковной начинкой и другие блюда. Семьи презентовали блюда в интересной форме: рассказывали стихи собственного сочинения, притчи, песни и простые семейные секреты.

По окончании выступлений прошла дегустация блюд с одновременным голосованием.

Каждая семья-участница получила грамоту в своей номинации. Номинаций было много: «Самое изысканное блюдо», «Самое креативное блюдо», «Самое яркое блюдо»... Ну, а повара семьи «Ивушка» стали победителями в номинации «Самое полезное блюдо».

Во второй серии фильма «Очень умелые ручки» семьи демонстрировали феерию творчества, идей, мастерства.

Авторы проекта представили картины, написанные маслом и акварелью, картины-вышивки, топинарий из конфет, салфеток, кофе, фруктов, бисероплетение, предметы плетеные из трубочек, скрученных из газеты, семейные коллекции «Слоны», «Монеты и купюры мира», «Мини-модели автомобилей». Удивил семейный домашний музей «Мой Дагестан».

В заключительной третьей серии участники проекта показали видеоролики, где рассказали о традициях своих семей.

Участников третьей серии «Семейные традиции» встретила Галина Владимировна Волошенко, заведующий детским садом, хлебом, солью и добрыми словами. Демонстрировались короткие домашние фильмы о том, как традиционно проводит время вся семья. Летний отдых, походы, выпекание блинов к масленице, День рождения, «просто одно прекрасное утро одной хорошей девочки» и многое другое, все то, что веселило, забавляло и приводило к умилению всех присутствующих на этом мероприятии.

Пятый этап в проекте. Рабочая проектная группа после каждой серии фильма; проводила анализ встреч с родителями, рассматривала новые предложения, поступившие от родителей.

Рабочая группа проекта пришли к выводу: дорожить честью детского сада, всегда заботиться о его добром имени.

- ❖ Продолжить пропагандировать семейное воспитание.

- ❖ Создавать, беречь и развивать традиции семьи, детского сада, города, России.
- ❖ Уважать законные права и интересы всех воспитанников.
- ❖ Постоянно развивать дух сотрудничества, содружества, сотворчества.
- ❖ Быть справедливым по отношению к себе и к другим людям.
- ❖ Поощрять и поддерживать доброжелательный стиль общения, основанный на взаимопонимании.
- ❖ Проявлять уважение к старшим и милосердие к младшим, всем кто нуждается в помощи.
- ❖ Быть ответственным за самого себя. Свою семью, окружающих людей, перед обществом и страной.
- ❖ По мере своей возможности противостоять нетерпимости, насилию, жестокости

Шестым этапом Экспертиза проекта (внешняя оценка) была предоставлена родителям и педагогам ДОУ.

Седьмым этапом проектной деятельности «Я, ты, он, она вместе дружная семья» стала подготовка к презентации проекта в средствах массовой информации. Размещение на сайте ДОУ.

Итоги проекта:

Трёхсерийный фильм «Я, ты, он, она – вместе дружная семья», презентация «Семейный альбом Ивушки», статья в газете «Ессентукская панорама», размещение на сайте ДОУ.

Родители отметили отношение семей к ребенку – участнику проекта: дети участвовали без принуждения, были открытыми, без излишней стеснительности, демонстрировали свои таланты. Все это свидетельствовало о хорошем воспитании детей в семьях, доброжелательном отношении, настрое родителей.

В результате реализации данного проекта дети и взрослые смогли понять, что у каждого человека есть родной дом и город, где он родился и живет, где любят, защищают, лучше узнали свои семьи, семьи воспитанников, возродили некоторые национальные традиции.

Педагогический практико – ориентированный проект

«Познавательное краеведение, как ресурс взаимодействия детского сада и семьи»

Актуальность выбранной темы:

Краеведение на сегодняшний день становится очень важным звеном в развитии ребенка. Дети, начиная с дошкольного возраста, страдают дефицитом знаний о родном крае, об исторических событиях города, об особенностях архитектурных сооружений, о природе родного края и об интересных людях, прославивших город. Чтобы детям было интересно знакомиться с историей

края, его достопримечательностями, надо уметь преподнести материал доходчиво, понятно, эмоционально, начиная с того, что детей окружает, что они могут непосредственно наблюдать, постепенно расширяя круг знаний. У родителей, как правило, не всегда хватает времени, а также знаний о том, какую информацию давать детям, как правильно воспитывать патриотические чувства. Поэтому всё это побудило, нас, педагогов, начать целенаправленную работу по приобщению детей к культурно - историческому и природно - климатическому наследию родного края через проектную деятельность.

Важным направлением краеведческого воспитания является работа с семьей. Без активного взаимодействия педагогов и родителей невозможно рассчитывать на эффективность воспитательной работы. В детском саду стали традиционными встречи с родителями. Так в детском саду были организованы «Походы выходного дня»

Вид проекта: краткосрочный, детско-родительский, исследовательско-познавательный.

Цель: формирование у родителей педагогической компетентности в вопросах знакомства дошкольников с родным городом, историей края, его достопримечательностями в процессе совместной деятельности и общения.

Задачи:

1. Формирование компетентности родителей в вопросах воспитания их детей в области краеведения.
2. Развивать творческие способности детей и родителей в совместной деятельности на основе интереса к родному городу.
3. Поощрять стремление родителей проводить больше времени с ребенком, уделять внимание развитию его кругозора и любознательности.
4. Установление партнерского взаимодействия с родителями воспитанников.

Участники проекта: воспитанники, педагоги, родители, социальные партнеры.

Авторы проекта: Волошенко Галина Владимировна - заведующий, Чакалиди Ирина Николаевна – зам. по УВР, Фрейлина Ю.В. – воспитатель.

Сроки реализации проекта: с 02. 09. 2016 г. по 05. 02. 2017 г.

Предполагаемые результаты:

1. Повышение интереса детей к истории родного края, знаний детей о городах КМВ их истории возникновения и значения, место истории страны.
2. Активное участие родителей в жизни ДОУ и группы;
3. Развитие творческих способностей детей и родителей;
4. Совершенствование уровня эколого - краеведческих знаний, педагогической компетентности родителей по теме проекта.

План проведения проекта

Подготовительный этап

1. Формирование проблемы, цели и задач проекта
2. Подготовка и проведение консультаций для педагогов «Взаимодействие педагогов, родителей и воспитанников через проектный метод», «Аспекты внедрения метода проектов в деятельность дошкольного учреждения»;
3. Подготовка и проведение консультации для родителей «Воспитание толерантности в семье». Выпуск детско-родительской газеты «Дружат дети всей России»
4. Вовлечение родителей, социальных партнёров в работу над проектом.

Основной этап (цикл практических дел)

- формирование элементарных краеведческих знаний и представлений детей и родителей, а также начала, основы эколого-краеведческого образования через проведение совместных мероприятий.

План работы для реализации основного этапа проекта:

Наблюдения на прогулке за сезонными изменениями в природе.

Цикл бесед на тему «Наш дом – природа», «Как мы будем беречь нашу планету».

3. Создание лэпбуков:

гр. №1 – «Я родился, я расту».

гр. №2 – «Дары Ставрополя».

гр. №3 – «Ессентуки – территория здоровья»

гр. №4 – «Этническая история КМВ»

гр. №5 – «Горы КМВ»

гр. №6 – «Паровозик из Ромашково».

гр. №7 - «Мой край в диалоге искусств».

гр. №8 - «Растения Ставрополя»

гр. №9 – «Народы Ставропольского края».

гр. №10- «Животный мир родного края».

Пополнение портфолио дошкольников страничкой «Я и мой город», в которой дети рассказывали о своих любимых местах в г. Ессентуки.

Чтение литературы эколого – краеведческой направленности, встреча с сотрудниками историко-краеведческого музея им. В.П. Шпаковского с образовательной программой для детей старшего дошкольного возраста на тему «Достопримечательности города Ессентуки. Грязелечебница»

- Экологические игры: «Реки, озера, леса, города», «Что это такое», «Замысловатые вопросы».

- Проведение экологических акций: «Сбор отработанных батареек», «Кормушка для пичужки» (конструирование из природного и бросового материала, изготовление домиков и кормушек для птиц).

- Изготовление макетов «Сохраним природу Ставрополя», «Огород дома – огород в саду!», создание выставки

- Походы выходного дня «Осенняя экскурсия в курортный парк г. Ессентуки», «Пешая прогулка по достопримечательностям г. Пятигорск», «Идём в краеведческий музей».

3 этап – Завершающий

-Анализ и обобщение результатов работы по проекту

-Подведение итогов, презентация проекта.

Вывод:

Использование в работе ДОУ проектной деятельности по краеведению и привлечению родителей воспитанников к этой деятельности показал следующие результаты: произошли значительные изменения отношения родителей к воспитанию своего ребенка и к детскому саду. Детский сад стал источником развития интереса и приобщения к истории города, народной культуре, традициям, природе родного края не только детей, но и их родителей. Сформированная у детей любознательность стала выражаться в задаваемых вопросах, познанию чего-то нового. Сформировалась гордость за свою малую родину, желание сделать ее лучше. У детей отмечено уважительное отношение к людям труда, истории, культуре и обычаям родного края. Полученные знания нашли отражение в сюжетно-ролевых играх детей. Дети научились самостоятельно и целенаправленно рассматривать произведения искусства, фотографии, альбомы, соотносить увиденное со своим опытом, чувствами и представлениями.

Что может быть ближе и доступнее, чем-то, что нас окружает с детства: семья, любимый город, родная природа.

Созданный подход к работе не является чем-то неподвижным, он постоянно меняется в связи с развитием дошкольного образовательного учреждения и может предопределять изменения в этом развитии.

В заключении хочется отметить, что только в результате объединенных усилий всех основных звеньев окружающего ребенка пространства, можно установить определенные связи и контакты, выработать основные направления сотрудничества с семьей, социальными партнёрами направленные на развитие способов гармонизации отношений со сложным и удивительным окружающим миром.

Чтобы добиться грамотного партнёрства – гармонии во взаимодействии, нужно любить свою работу и ценить людей!

Литература:

1. Н.В. Нищева Организация опытно-экспериментальной работы в ДОУ. Тематическое и перспективное планирование работы в разных возрастных группах. Выпуск 1/ СПб. : ООО «Издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2015.-240 с. (Библиотека журнала «Дошкольная педагогика»).
2. Н.В. Нищева Организация опытно-экспериментальной работы в ДОУ. Тематическое и перспективное планирование работы в разных возрастных группах. Выпуск 2/ СПб. : ООО «Издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2015.-240 с. (Библиотека журнала «Дошкольная педагогика»).
3. «Система контроля и мониторинга в управлении дошкольного учреждения» авт.-сост. Волошенко Г.В., Чакалиди И.Н., - Северокавказское издательство МИЛ, 2016.- 71 с.
4. Игровая деятельность детей в дошкольной организации: учебное пособие./ Авт.-сост. Литвинова Р.М. – Ставрополь: СГПИ, 2016.-208 с. (СПО)
5. Организация опытно-экспериментальной деятельности детей 2-7 лет: тематическое планирование, рекомендации, конспекты занятий / авт.-сост. Е.А. Мартынова, И.М. Сучкова. – Изд.2-е. – Волгоград: Учитель, 2015. – 333с.
6. Дошкольное образование в современном мире: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 10 июня 2014 г.)/ под ред. В.И. Ребровой. – СПб., 2014.-172 с.
7. Детство: Примерная образовательная программа дошкольного образования/ Т.И. Бабаева, А.Г.Гогоберидзе, О.В. Солнцева и др. – СПб.: ООО «Издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2014. – 528 с.
8. Как организовать проект с дошкольниками / авт.- сост. А.А. Сидорова. – М.: ТЦ Сфера, 2016.-128 с.

9. Служба контроля и мониторинга работы в ДОУ, автор Волощенко Г. / Справочник руководителя дошкольного учреждения/, № 3 , 2012 г. – ЗАО «МЦФР»

10. Как организовать научно-методическое сопровождение экспериментальной работы в ДОО, авторы Волошина Л., Гавришова Е. / Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения/, № 1, 2017 г. – ЗАО «МЦФР»

Развитие игровой активности дошкольников с ОВЗ: этапы, виды игр, направления работы.

Никитина Алла Николаевна

государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Самарской области средняя общеобразовательная школа №1 имени Героя Советского Союза Зои Космодемьянской городского округа Чапаевск Самарской области

ГБОУ СОШ №1,

г.о. Чапаевск, Россия

Огромная роль в развитии и воспитании ребенка принадлежит игре – важнейшему виду детской деятельности. Игра - эффективное средство формирования личности дошкольника.

Огромное значение игры для развития психических процессов и личности ребенка в целом дает основание считать, что именно эта деятельность является ведущей для всех детей дошкольного возраста. Влияние игры на развитие ребенка с ОВЗ бесценно. Игровая деятельность способствует формированию произвольности психических процессов.

В условиях игры дети лучше запоминают игровую ситуацию. В игре ребенок учиться действовать с предметами заместителями. Предмет заместитель становится опорой для мышления. Ролевая игра имеет определяющее значение для развития воображения. В игре он знакомится с поведением и взаимоотношениями взрослых людей, которые становятся образцом для его собственного поведения. В игре развиваются и другие виды деятельности ребенка, которые потом приобретают самостоятельное значение. Так, продуктивные виды деятельности (рисование, конструирование) первоначально тесно связаны с игрой. Рисуя ребенок разыгрывает тот или иной сюжет. Так же внутри игровой деятельности начинает складываться и учебная деятельность, которая позднее становится ведущей деятельностью. Ребенок начинает учиться, играя — он к учению относится как к своеобразной ролевой игре, с определенными правилами. Но ведь не все дети с ОВЗ умеют играть! Поэтому научить их играть — основная задача.

В.Г. Марц писал: «Игры для ребёнка – это всё, в играх он упражняет свое тело, игры затрагивают его духовную (заметьте! - не «душевную» или «психическую») деятельность. Ребёнок играет во все минуты жизни, даже тяжёлые условия не мешают ему играть. Платон назвал игру радостью богов».

Опираясь на работу В.Г.Марца можно сделать обзор развития спонтанно возникающих и стихийных игр детей. Он их называет естественно-свободными. В данную классификацию положены особенности совершаемых ребёнком в игре движений и действий.

Во что же играть с детьми? Что следует избегать?

Поскольку всем нам известно, что несвоевременно рано поставленные задачи не ускоряют, а замедляют процессы развития.

На первом году жизни появляются и первые виды игр: с 3-х-4-х месяцев возникают игры со своим телом.

Что это может быть? (ответы педагогов)

Дрыганье ногами; барахтанье; игра губами, пальцами; движения головой; ощупывание себя; царапанье; крик; лепет.

Решаемые задачи:

- познание себя через аффективные и моторные переживания;
- упражнения моторной сферы; органов чувств; отход от чувств удовольствия, основанного на физиологическом комфорте.

Этот вид игры - основа всех разновидностей движения.

С 6-ти месяцев возникают игры с предметами

Что это может быть?

Хватание и ударение предметами;

Бросание их вдаль; отпускание с падением; комкание мягких и эластичных предметов.

Решаемые задачи:

- познание свойств предметов;
- формирование первичных пространственных представлений;
- ощущение течения времени;
- первичное понимание связи себя с внешним миром;
- обретение господства над своим и предметом (игры монотонны и повторяемы, постепенно усложняющиеся)

К концу первого года возникают игры с окружающими эмоционального характера.

Что это может быть?

Взаимодействие с близким взрослым сопряжённое с эмоциональными и чувственными переживаниями. Это может быть страх, любопытство, радость, аффективно эмоциональная разрядка. («Коза рогатая», «По кочкам» и др.)

Решаемые задачи:

- концентрическое отношение к окружающим людям;
- господство над изменениями соотношений (игры с примитивными образами окружающего мира, носящие свободный характер).

От 1 года до 2 лет. Ходьба делает переворот в жизни ребёнка.

Возникают игры с большими пространственными локомоциями.

Что это может быть?

Бегаёт бег конца и с удовольствием; залезает на возвышения; кидает предметы вверх, в воду; перемещает их; овладевает основными орудийными действиями; усваивает мелкокоординированные ручные движения.

Решаемые задачи:

Расширение диапазона активности, собственных способностей и связей с миром;

Получение новых впечатлений и знаний.

С 2 до 4 лет возникают игры, направленные на осознание своих способностей.

Что это может быть?

Игры со своими органами чувств; «проверка» их работу в разных условиях; игры с собственными движениями, спонтанно создавая всё новые и новые двигательные задачи, определение границ собственных возможностей. Вот где так необходимо обследование предметов всяких анализаторов.

Игры-экспериментирования

Что это может быть?

Они очень разнообразны; интересно всё, что неизвестно. Как помогает предмет; что и где оставляет следы; как смешиваются вещества; что будет результатом определённого совершенного им действия и т.т.

Получаемые впечатления дают толчок к возникновению нового психического процесса-воображения.

Имитационные игры.

Впервые возникает условность ситуации на основе совершаемого действия:

- простое подражание движениям;
- подражание по ассоциации (животные - кошечка, собачка);
- отвлечённая имитация (первичное развёрнутое действие какой-либо роли).

Разрушительные игры.

Что это может быть?

Деструктивные действия, приводящие к уничтожению собственно созданного, либо созданного другим.

В.Г.Марц считает их «отрицательной формой строительный игр». Другие авторы считают:

- способом аффективной разрядки;
- реализация агрессивных потребностей;
- с ощущениями собственной силы.

Игры пассивные.

В них входят циклически повторяемые однообразные движения: болтание ногами, катание на качелях, раскачивание на стуле, висение вниз головой и т.п.

Через них накапливаются новые телесные переживания, усваивается их ритмичность во времени, пространстве, которые проживаются, а также воссоздаются самим ребёнком.

Темп и ритм очень важные характеристики как движений, так и всей жизнедеятельности.

Решаемые задачи:

- реализация познавательных интересов к окружающему миру;
- изучение возможностей и способностей своего тела;
- расширение направленности и границ применения собственной активности;
- реализация естественных потребностей (биологическая - в движении, социальная - в новых впечатлениях);
- овладение движениями и действиями.

После 4-х лет кардинально меняется характер игр, что напрямую связано с изменениями в психических процессах

Осознание и дифференцировка впечатлений, начинает интересоваться результатом, меняется характер действий и игровых движений.

От 4 до 6 лет возникают подражательные игры.

Совершаемые действия и движения являются составным элементом традиционных сюжетно-ролевых игр.

Решаемые задачи:

- установление отношений, замысел и средства реализации замысла;
- ребёнок учится видоизменять характер действий в зависимости от ситуации замысла или цели;
- овладение выразительностью;
- выделение условного плана и свёрнутого действия;
- развитие способности одухотворять окружающий мир.

Коллективные игры.

Ребёнок отделяется от взрослого, у него появляются внутренние возможности. Регулируется деятельность в играх с учётом позиции другого, прогнозируется результат действий себя и партнёров; регламентация правил вступает.

6-7 лет

Критический возраст! Тело анатомически меняется, выпадают зубы; меняются пропорции; перестраивается иммунитет; непропорциональность сердечной и кровяной системы. До 9 лет сохраняется неравномерное развитие.

Расцвет моторных игр, т.к. повышенная двигательная активность.

Игры ловкостные и акробатические, т.к. есть интерес к собственной умелости (бросать, бить, лазать, постоять на руках, сделать сальто)

Игры общественно-организованные (игры борьбы или состязания; хоровые игры).

Развитие самосознания, навыков коммуникации; мотивационной сферы!

Игры драматические.

Проигрывание социальной роли.

О ролевой игре («войнушки», преследование, «Казачьи-разбойники», «Штабики» (построение жилища)), игры с завязанными глазами (проживание страха, неожиданности).

Игра – это своеобразный, свойственный дошкольному возрасту способ усвоения общественного опыта. В игре формируются и развиваются все стороны личности ребенка, происходят значительные изменения в его психике, которые подготавливают переход к новой, более высокой стадии развития.

На сегодняшний день детская игра стала другой! Новые возможности, окружающая действительность, социальная среда, компьютерные игры.

Собственно, сюжетно-ролевая игра, моделирующая социальные отношения, уходит из игровой деятельности старших дошкольников. Уходит воспроизведение какой-либо трудовой деятельности (повар, моряк, почтальон и др.)

Педагогам необходимо:

- сформировать свою активную позицию по отношению к миру;
- поднять игру на новый, более высокий уровень;
- донести профессиональную значимость труда.

Известно, что сюжетно-ролевая игра в классификации игровой деятельности считается наиболее сложной, но и наиболее значимой для личностного развития детей при вхождении их в мир социальных отношений с окружающими их людьми, природой. От правильного руководства игрой, от своевременного обогащения сюжетно-ролевых игр, зависит успех выполнения игровых действий, умение детьми жить в едином детском коллективе.

Работа по развитию сюжетно-ролевых игр должна осуществляться в двух направлениях:

- Создание необходимой игровой среды
- Непосредственное руководство играми детей.

Основными особенностями сюжетно-ролевой игры являются:

1. Соблюдение правил.
2. Социальный мотив игр.
3. В сюжетно-ролевой игре идет эмоциональное развитие.
4. В ходе сюжетно-ролевой игры происходит развитие интеллекта дошкольника.

5. В сюжетно-ролевой игре развивается воображение и творчество.

6. Развитие речи.

В структуре ролевой игры выделяют компоненты:

- роли, которые исполняют дети в процессе игры;
- игровые действия с помощью которых дети реализуют роли;
- игровое использование предметов, реальные заменяются игровыми.
- отношения между детьми, выражаются в репликах, замечаниях, регулируется ход игры.

Длительность сюжетной игры:

- в младшем дошкольном возрасте (10-15 мин.);
- в среднем дошкольном возрасте (40-50 мин.);
- в старшем дошкольном возрасте (от нескольких часов до дней).

Виды сюжетно-ролевых игр:

1. Игры на бытовые сюжеты: в «дом», «семью», «праздники», «дни рождения». В этих играх большое место занимают игры с куклами, через действия с которыми дети передают то, что знают о своих сверстниках, взрослых, их отношениях.

2. Игры на производственные и общественные темы, в которых отражается труд людей. Для этих игр темы берутся из окружающей жизни (школа, магазин, библиотека, почта, парикмахерская, больница, транспорт (автобус, поезд, самолет, корабль), полиция, пожарные, цирк, театр, зверинец, завод, фабрика, шахта, строительство, колхоз, армия).

3. Игры на героико-патриотические темы, отражающие героические подвиги нашего народа (герои войны, космические полеты и т.д.).

4. Игры на темы литературных произведений, кино-, теле- и радиопередач: в моряков и летчиков, в Зайца и Волка, крокодила Гену и Чебурашку (по содержанию мультфильмов), и др. В этих играх дети отражают целые эпизоды из литературных произведений, подражая действиям героев, усваивая их поведение.

5. «Режиссерские» игры, в которых ребенок заставляет кукол говорить, выполнять разнообразные действия. Действует он при этом в двух планах – за куклу и за себя, направляя все действия. Участники игры заранее продумывают сценарий, в основу которого могут быть положены

эпизоды из знакомых сказок, рассказов или собственной жизни. Дети «учат» кукол кукольного и пальчикового театров, театра игрушек «действовать» в соответствии со взятой на себя ролью, наделяют их литературными или воображаемыми признаками.

Таким образом, через сюжетно-ролевые игры, и предварительную работу решаются образовательные, воспитательные, развивающие задачи. В процессе сюжетно-ролевых игр и подготовки к ним у ребенка дошкольного возраста проявляется следующая деятельность: игровая, коммуникативная, трудовая, двигательная, познавательно-исследовательская, музыкально-художественная, восприятие художественной литературы и продуктивная.

Для детей игра представляет особую важность. Принято называть ее «спутником детства». У детей дошкольного возраста она составляет основное содержание жизни, выступает как ведущая деятельность, тесно переплетается с трудом и обучением. В игру вовлекаются все стороны личности: ребенок двигается, говорит, воспринимает, думает; во время игры активно работают все его психические процессы: мышление, воображение, память, усиливаются эмоциональные и волевые проявления. Игра выступает как важное средство воспитания.

Литература:

1. Алексеенко В.В., Лощина Я.И. Играем в сказку. Воспитание и развитие личности ребенка 2-7 лет. – М.: ООО Группа Компаний РИПОЛ КЛАССИК, ООО Издательство Дом. 21 век, 2008.
2. Артёмова Л.В. Окружающий мир в дидактических играх дошкольников: Кн. для воспитателей детского сада и родителей. – М.: Просвещение, 1992.
3. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. М.: НПО «МОДЭК», 2001. – 352 с.
4. Бондаренко А. К. Воспитание детей в игре. - М.: Просвещение, 1983.
5. Губанова Н.Ф. Развитие игровой деятельности. Система работы во второй младшей группе детского сада. – М.: Мозаика – Синтез, 2012.
6. Деркунская В.А. Воспитываем, обучаем, развиваем дошкольников в игре. Пособие для воспитателей. – М.: Педагогическое общество России, 2005.
7. Краснощекова Н.В. Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006.
8. Микляева Н.В. Предметно-развивающая среда детского сада в контексте ФГТ. /Творческий центр «Сфера». Москва 2011 г.
9. Михайленко И.Я., Короткова Н.А Как играть с ребенком. Москва: Сфера, 2008.
10. Щербакова А.М. Воспитание ребенка с нарушениями развития. - М.2002.
11. Эльконин Д.Б. Психология игры. 2-е изд.- М.1999.

Развитие межполушарного взаимодействия у детей старшего дошкольного возраста посредством развивающих занятий.

*Соболева М.В.,
педагог – психолог
МБДОУ ВМР
«Огарковский детский сад
общеразвивающего вида»,
Вологодский район
Вологодской области*

С введением ФГОС, в системе дошкольного образования происходят существенные изменения. Новые требования призваны обеспечить всестороннее личностное развитие ребёнка, создавая условия для его позитивной социализации, развития инициативы и творчества в соответствующих дошкольному возрасту видах деятельности. Впервые за много лет дошкольное детство становится самоценным уровнем образования, а не рассматривается как одна из ступеней для подготовки ребёнка к школе. Основной целью дошкольного детства стало формирование успешной личности. Определены целевые ориентиры на завершающем этапе дошкольного детства: инициативность, самостоятельность, уверенность в себе, развитое воображение, творческие способности в рисовании, любознательность, способность к волевым усилиям, а также развитая крупная и мелкая моторика. ФГОС указывает на необходимость учитывать индивидуальные потребности ребёнка в образовательной среде, которые связаны с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья. В ряде психолого – педагогических исследований (Останкова Ю.В., Богачкина Н.А. и др.) отмечается, что в последние годы, у детей, поступающих в 1 класс, с каждым годом все больше обнаруживается отклонений в состоянии здоровья, нервно-психическом и функциональном развитии. Снижается количество детей, имеющих, по результатам диагностического обследования, средний и высокий уровень готовности к обучению в школе. Низкий уровень мышления, нарушения речи, недостаточный уровень произвольности приводит к тому, что увеличивается количество детей, у которых после обследования врачом – психиатром в медицинской карте стоит формулировка «начать» обучение. Результаты психологических обследований, а также наблюдения за детьми в детском саду, позволяют сделать вывод о том, что одной из причин задержки речевого и интеллектуального развития у детей является недостаточное развитие тонкой моторики. Дети, у которых плохо развита мелкая моторика, позднее овладевают умением застегивать пуговицы, завязывать банты и шнурки. Им трудно играть с мелкими деталями конструктора, собирать разрезные картинки, нанизывать бусы. У таких детей наблюдается пониженный интерес к занятию лепкой, рисованием. Многие испытывают стресс, который связан с неуспехами в данной деятельности, и поэтому отказываются выполнять какие – либо задания на занятиях. Иногда дети проявляют агрессию по отношению к взрослым и сверстникам, поскольку нарушения речевого развития являются преградой в общении. Учителя начальных классов

отмечают тенденцию в увеличении числа первоклассников, испытывающих трудности в овладении письмом и чтением. Поскольку развитие мелкой моторики руки и зрительно – моторной координации является одним из важных показателей функционального развития, связанного с успешным обучением в школе, возникла необходимость создания в нашем дошкольном образовательном учреждении системы коррекционно – развивающей работы с детьми по данному направлению. [2], [8]. Психологи, изучающие проблему подготовки ребёнка к школе, выделяют разные направления своей деятельности, связанные с коррекцией и развитием. [8]. На наш взгляд, специально подобранные игры и упражнения, позволяют успешно решить проблему по формированию моторных навыков, поскольку период от 3 до 9 лет является благоприятным для развития познавательных процессов. Также в этом возрасте продолжается формирование коры больших полушарий.

Основой для разработки системы коррекционно – развивающих занятий с детьми являлись методические подходы, представленные в работе М. М. Кольцовой [5], В. М. Кузнецовой [6], В. Т. Кудрявцева и Б.Б. Егорова [7], Ю. В. Останковой [8], А.Л. Сиротюк [9].

В 2014 – 2015 г. в МБДОУ ВМР «Огарковский детский сад общеразвивающего вида» была апробирована программа, включающая систему коррекционно – развивающих занятий, направленных на развитие межполушарного взаимодействия и тонкой моторики у детей старшего дошкольного возраста.

Участниками программы стали дети старшей группы, нуждающиеся по результатам диагностического обследования в психолого – педагогической помощи и поддержке, а также родители и педагоги. В процессе реализации программы были поставлены задачи формирования графических навыков, зрительно – моторной координации, профилактики нервно – психического напряжения, а также развитию высших психических функций. Основу программы составили три основных раздела: «Моторика», «Массаж», «Релаксация».

В разделе «Моторика» представлены игры и упражнения, направленные на активизацию и энергетизацию работы стволовых отделов мозга, развитие межполушарного взаимодействия, координации движений, зрительно – моторной координации, тонкой моторики.

В разделе «Массаж» основное внимание направлено на выполнение игр и упражнений по развитию кисти руки с использованием массажного мячика «Су – Джок». [13]

В раздел «Релаксация» включены игры и упражнения, направленные на снижение и профилактику нервно – психического напряжения, упражнения для профилактики нарушений зрения и предупреждения зрительного переутомления [7,8,9,]

Структуру занятий составили разные виды упражнений:

-Дыхательно - координационные упражнения, основной целью которых является активизация и энергетизация работы стволовых отделов мозга, ритмирование правого полушария, снятие мышечного напряжения. [8]

-Кинезиологические упражнения, направленные на развитие межполушарного взаимодействия, мелкой моторики, развитие высших психических функций, устранение дислексии. [6, 7, 8, 9, 11, 13].

- упражнения, направленные на профилактику и снижение

мышечного и нервно - психического напряжения. [6,7,8]

-Упражнения на развитие координации движений и графических навыков, активизацию стволовых структур мозга и межполушарного взаимодействия. (симметричное рисование) [8]

-Упражнения для профилактики нарушений зрения и предупреждения зрительного переутомления [6,8]

-Самомассаж с целью оказание общеукрепляющего действия на мышечную систему, тонизирующего воздействия на ЦНС. [6,7]

- Психогимнастические упражнения, направленные на регуляцию психоэмоционального состояния. [6,].

Для определения уровня межполушарного взаимодействия и состояния тонкой моторики у детей на первоначальном этапе в качестве диагностического инструментария были использованы методики: [9]

1.Проба Н.И. Озерецкого на динамический праксис «Кулак—ребро—ладонь»

Детям показывали три положения руки на плоскости стола, последовательно сменяющих друг друга. Ладонь на плоскости, ладонь, сжатая в кулак, ладонь ребром на плоскости стола, распрямленная ладонь на плоскости стола. Сначала по показу, затем ребенок по памяти производил несколько движений сначала правой рукой, затем — левой, затем — двумя руками вместе. У 60% детей наблюдалось затруднение в переключении с одного движения на следующее в автоматизированном режиме: дети повторяли движение, допускали достаточно большие паузы при их смене, путали последовательность движений и некоторые из них пропускали.

2.Степень сохранности премоторной зоны

Дети выполняли пробу на перебор пальцев, которая проводилась следующим образом: на двух руках ребенок одновременно соприкасал последовательно большой палец с остальными. Сначала движения выполнялись от указательного пальца к мизинцу, затем от мизинца к указательному пальцу. По результатам пробы, только 20 % детей выполнили задание без ошибок. Остальные допускали неточности в движениях пальцев, а также ошибки при переходе от с одного движения на другое.

3.Проба на пальцевый гнозис и праксис

Не глядя на свою руку, дети должны были воспроизводить различные положения пальцев:

1.Все пальцы выпрямлены и сомкнуты, ладонь повернута вперед;

2.1-й палец поднят вверх, остальные собраны в кулак;

3.указательный палец выпрямлен, остальные собраны в кулак;

4.2-й и 3-й пальцы расположены в виде буквы Y;

5.2-й и 5-й пальцы выпрямлены, остальные собраны в кулак;

6.2-й и 3-й пальцы скрещены, остальные собраны в кулак;

7.2-й и 3-й пальцы выпрямлены и расположены в виде буквы Y, а 1, 4 и 5-й пальцы собраны в кулак («зайчик»);

8.1-й и 2-й пальцы соединены кольцом, остальные выпрямлены.

Положение каждой позы оценивалось в штрафных баллах:

поза не выполнена — 1 балл;

поза воспроизведена не точно — 0,5 баллов;

замедленное воспроизведение позы (поиск нужных движений) — 1 балл;

поиск нужных движений продолжается от 10 до 30 с — 2 балла;

поиск нужных движений продолжается более 30 с — 3 балла.

По результатам диагностики, 70% детей допустили ошибки в 4, 5,6 упражнении.

4.Речевой вариант пробы Хеда

По инструкции ребенок должен был поднять левую руку (начинать надо было только с левой руки), показать правый глаз, левую ногу. Если ребенок правильно выполнял задание, то он переходил к следующему этапу, если нет — выполнение задания прекращалось. Как показали результаты пробы, 40 % детей выполнили задание с ошибками, поскольку путали правую и левую руку. Таким образом, анализ результатов позволил сделать вывод о недостаточном межполушарном развитии и мелкой моторики у детей старшей группы. Они нуждались в оказании им психолого – педагогической помощи и поддержке, основу которой составили коррекционно – развивающие занятия по программе: “Развитие межполушарного взаимодействия и тонкой моторики у детей старшего дошкольного возраста”. Учебно – тематический план программы состоял из 27 занятий. Промежуточная диагностика осуществлялась с помощью методики “Графический диктант”. Результаты позволили сделать вывод о положительной динамике в процессе реализации программы-52 % детей показали высокий уровень развития графических навыков, 48% - средний уровень. Через полгода дети без труда выполняли комплекс кинезиологических упражнений, таких как «Лезгинка», «Ухо – нос», «Лягушки и т.д.» , выполняли симметричные рисунки. Дети достаточно понимали смысловое назначение данных упражнений, в начале занятий сами формулировали цель, подводили итоги, выделяя свои продвижения и трудности. Активными участниками реализации программы стали родители и педагоги. Для них были проведены практические занятия, групповые и индивидуальные консультации. Родители имели возможность посещать занятия и получать всю интересующую их информацию. Эффективность проведенных развивающих занятий подтвердили результаты итоговой диагностики. Динамика наблюдалась по каждому из 4 показателей.

1.Проба Н.И. Озерецкого на динамический праксис «Кулак—ребро—ладонь»

100% детей без труда справились с заданием.

2.Степень сохранности премоторной зоны:

Практически без ошибок задание выполнили 90% детей

3.Проба на пальцевый гнозис и праксис

80% детей выполняли задание а высоком уровне.

4. Речевой вариант пробы Хеда: 90% детей выполнили задание на высоком уровне.

Таким образом, реализуемая система коррекционно – развивающих занятий способствовала повышению уровня сформированности психофизиологических механизмов межполушарного взаимодействия и мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста.

Литература:

1. Акименко. М. Развивающие технологии в логопедии/ В.М. Акименко. - Ростов н/Д: Феникс, 2011
2. Богачкина Н.А. Пора в школу! Подготовка будущего первоклассника. /Н.А Богачкина .- Ростов н/Д:Феникс, 2014.
3. Гудкина Н. И. Диагностическая программа по определению психологической готовности детей 6-7 лет к школьному обучению. - М.: МГППУ, 2е изд., переработанное - 68 с, приложения.
4. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление задержки речевого развития у дошкольников ДОС. М.: Просвещение, 1973.
5. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка, - М.,1973.
6. Кузнецова В.М «Минутки здоровья» Мурманск, НИЦ «Лазори», 2001
7. Кудрявцев В.Т, Егоров Б.Б. Развивающая педагогика оздоровления (дошкольный возраст): Программно – методическое пособие.- М.:ЛИНКА- ПРЕСС,2000.
8. Останкова Ю.В. Система коррекционно-развивающих занятий по подготовке детей к школе Волгоград: Учитель, 2007.
9. Сиротюк А.Л. Коррекция развития интеллекта дошкольников. — М: ТЦ Сфера, 2001.
10. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю. Издательство: Удмуртия 1981г.
11. Шанина Г.Е Упражнения специального кинезиологического комплекса для восстановления межполушарного взаимодействия у детей и подростков: Учебное пособие – М., 1999.
12. Эльконин Д.Б.Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. — М.: НПО «Образование», 1996.

Развитие предматематических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья посредством освоения эколого-краеведческого материала.

Емченко Светлана Александровна

*учитель-логопед, МБДОУ «Детский сад
«Солнышко» г. Долинск, Сахалинской области
oleg-67@bk.ru*

Боярчук Ольга Юрьевна,

*воспитатель компенсирующей группы (для
детей с нарушениями речи) МБДОУ
«Детский сад «Солнышко» г. Долинск,
Сахалинской области*

Развивающая направленность обучения, как ведущая тенденция современного процесса обучения дошкольников, нашла отражение в концептуальных подходах к проектированию педагогической деятельности дошкольного учреждения¹. [1]. В современной практике дошкольного образования четко прослеживается сдвиг со «знаниевой» составляющей в обучении детей элементарной математике в сторону развивающей. Согласно этому подходу, математическое развитие должно стать для ребенка-дошкольника мощным инструментом познания окружающего мира, стимулирующим поиск и самостоятельную разработку способов и средств его постижения, полноценным методом исследований, связанных с задачами ежедневной практической жизни, что в совокупности обеспечит интеллектуально-познавательное развитие его личности². [10].

Между тем, результаты собственных педагогических наблюдений позволяют сделать вывод, что дошкольники с ограниченными возможностями здоровья испытывают определенные трудности в процессе овладения первоначальными математическими знаниями и представлениями. Которые связаны как с несформированностью основных компонентов познавательного и интеллектуального развития, так и с символическим, абстрактным уровнем представления математического материала, в полной мере недоступного в дошкольном детстве, поскольку действия с абстрактными объектами для дошкольников весьма затруднительны по онтогенетическим показателям. Это сказывается на снижении интереса у детей дошкольного возраста к математике, что в свою очередь может неблагоприятно отразиться на успешности освоения школьной программы по математике в дальнейшем.

Кроме того, анализ речевого развития старших дошкольников в процессе формирования математических представлений показывает, что воспитанники испытывают многочисленные

¹ Арест М.Я., Тупичкина Е.А. Центральная задача математического образования на современном этапе. 2012г.

² Тупичкина Е.А. Дошкольный возраст: учет репрезентативных систем// Дошкольное воспитание.2010. №7.

трудности и проблемы в процессе овладения первоначальными математическими знаниями и представлениями, многие из которых связаны именно с развитием речи.

Во-первых, у детей отмечаются ошибки в словесном оречевлении месторасположения предметов, существ в пространстве, при показе и назывании правой и левой руки (ноги, уха, стороны), сложности в освоении пространственно-временных представлений. Наиболее трудным для дошкольников с речевыми проблемами является умение строить не только простые, но и сложные предложения. Вышеперечисленные проблемы, связаны с несформированностью зрительного восприятия, моторной сферы, зрительно-моторной координации, пространственно-временных отношений и ассоциативных связей, являющихся причиной затруднений при переводе из словесной в знаковую форму.

Во-вторых, трудности, связанные с процессом познания окружающего мира, вследствие недостаточности развития сенсорных уровней и ограниченностью словарного запаса.

В-третьих, недоразвитие неречевых функций (восприятия, мышления, памяти, внимания) отрицательно сказывается на состоянии речи детей, поскольку неречевые психические процессы являются базой для развития речи.

Перечисленные проблемы в процессе овладения детьми с ограниченными возможностями здоровья первоначальными математическими знаниями и представлениями, создают повышенный риск в освоении ими математикой. Это заставляет педагогов искать специальные игровые технологии, методы и приемы, средства работы с детьми.

Стало, очевидно, что внимание следует уделить изменению содержания математического развития дошкольника, которое будет решать не только проблему усвоения математических знаний каждым ребенком с проблемами в развитии в дошкольном учреждении, подготовки к успешному изучению математики в школе, но и способствовать общему повышению уровня развития речевых способностей каждого воспитанника.

Вышесказанное не отрицает возможности педагогического творчества педагогов в области математического развития ребенка-дошкольника с ограниченными возможностями здоровья, что позволило сделать вывод. Процесс математического развития в работе с дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья должен быть определен специально организованным методическим воздействием на таком материале, который будет стимулировать не только математическое развитие каждого ребенка с проблемами в развитии, но и совершенствовать и обогащать речь ребенка, становясь одним из условий познания.

Особый интерес представляет освоение предматематических представлений в разнообразных видах деятельности, где развитие интереса и расширение кругозора приводит не

просто к накоплению новых впечатлений, а их систематизации, обобщению, формированию «картины мира», решению разного вида задач и проблемных ситуаций. То есть, математические представления и умения начинают выступать инструментом освоения разнообразного содержания, становясь универсальными средствами и способами познания (счет, вычисление, моделирование, экспериментирование, классификация и др.) обеспечивающими освоение краеведческого, экологического, художественного содержания. В свою очередь, освоение природы, свойств и функций окружающих предметов, отношении социального мира, обеспечивает необходимую основу для освоения математической информации (свойств, отношений, зависимости, категорий и т.п.). Что позволяет сделать вывод, действенным и содержательным компонентом познания, в котором математические представления и умения выступают инструментом освоения разнообразного содержания, может служить эколого-краеведческий материал.

Эколого-краеведческая направленность включает много направлений, среди которых интересным объектом познания становится природа родного края. Богатство природных объектов Сахалинской области создает условия для эффективного освоения многообразия форм, размеров, пропорциональных соотношений, симметрии и асимметрии, сезонные изменения в природе, их цикличность. Где грамотный подход в построении образовательной деятельности посредством ознакомления с природой родного края, может стать средством продвижения ребенка с особенностями в развитии по познавательным уровням освоения предматематических представлений.

Реализация эколого-математического направления достигается с помощью разных форм и методов работы: совместной деятельности детей и взрослого, самостоятельной познавательно-исследовательской деятельности детей, интеграцией различных видов деятельности, конструирования интересных форм организации детской деятельности и др.

Так, в содержание совместной деятельности экологической направленности вошли экскурсии в природу (объектам природы), в эколого-биологические центры, в детскую библиотеку. Что позволяло на основе зрительно-пространственного и сомато-пространственного восприятия формировать различные функции речи (планирующую, регулирующую, нормативную, знаковую) и формы мышления (наглядно-образное и вербально-логическое). А словарь воспитанников обогащать следующими понятиями:

- Слова-понятия, связанные с величиной предметов (большой, маленький, длинный, короткий, узкий, широкий, высокий, низкий, одинаковый, средний и т.д.);
- Слова-понятия, связанные с относительными размерами предметов (больше, меньше, самый маленький, самый большой, длиннее, короче, уже, шире, выше);

- Слова-понятия, связанные с пространственными отношениями направлений и местоположения предметов (справа, слева, справа, снизу, внизу, вверх, назад, вперед, сзади, посередине, рядом, кругом и т.д.);
- Слова-понятия, связанные с временными отношениями явлений (быстро, медленно, быстрее, медленнее, долго, сначала, потом, через и т.д.).

Кроме того, экскурсии с детьми в природу позволяли в естественной обстановке знакомить детей с объектами и явлениями природы родного края, рассматривать вопросы защиты воздуха и воды от загрязнения, восстановления лесов, охраны редких растений и животных; закрепить правила поведения в этих экосистемах, предупреждая неправильные поступки детей в природе, формируя гуманное отношение к сохранности природы родного края и эмоциональные впечатления о её красоте, как первоосновы экологического мышления.

Экскурсии в эколого-биологические центры позволяли овладевать определенными знаниями и умениями, развивать у воспитанников эмоциональную отзывчивость, умение и желание активно защищать, улучшать, облагораживать природную среду, способствовали получению детьми дополнительной интересной и полной информации о лососях, нерестовых реках нашего района.

Экскурсии в городскую детскую библиотеку стали дополнительной формой сотрудничества, с целью расширения и систематизации экологических знаний, формирования эмоционально-положительного отношения к природе и становления экологического мировоззрения у воспитанников. Ребята познакомились с особенностями природы своего края, проблемами их охраны, с конструктивной деятельностью человека по отношению к природе. С помощью грамотного владения словесно-литературными методами и современными техническими средствами, сотрудники библиотеки предоставляют детям сложную информацию, в понятной и доступной форме.

Проведя рефлексию своей деятельности, выявили ряд моментов, которые способствовали выбору новых подходов к содержанию дальнейшего математического образования наших воспитанников посредством освоения эколого-краеведческого материала.

В частности, обратили внимание на тот факт, что освоение математических отношений и представлений на следующем возрастном этапе будет осуществляться успешнее, если дети начнут манипулировать с опосредованными образами природных объектов (через рисунки, схемы), что позволит детям плавно перейти с одного типа мышления на другой. Это послужило основой разработки рабочей тетради, включающей развивающие задания, где использованы материалы, предложенные автором Е.В. Колесниковой, из серии «Математические ступеньки» и собственные математические игры.

В основе каждого задания систематизирован материал, направленный на расширение и закрепление представлений о рыбах семейства лососевых; развитие речевой и мыслительной деятельности; формирование и актуализацию математического словаря; закрепление пространственных ориентировок; развитие мелкой моторики рук, восприятия, воображения, памяти, сообразительности, умения доводить начатое до конца.

Использование рабочей тетради в работе показало, что это позволяет работать с воспитанниками, имеющими разный уровень математических и речевых способностей, позволяет формировать познавательную активность и первичные экологические знания, повышает мотивацию к учебному процессу, интерес к математике, что в свою очередь, создает дополнительные условия для работы с детьми с проблемами в развитии.

Кроме того, важным моментом, в работе с тетрадями, является продуманная мера помощи (стимулирующая, направляющая или обучающая) и систематический контроль над поставленными звуками и грамматически правильной речью воспитанников. Поскольку отзывчивость ребенка на помощь, способность усваивать её являются прогностически значимыми показателями его потенциальных учебных возможностей³. [11].

В детских видах деятельности и образовательных областях, основной упор делался на игру, как ведущую деятельность детей дошкольного возраста, способствуя развития всех компонентов речи воспитанников, в том числе математической. В связи, с чем интересной и актуальной нам представилась идея разработки собственных игр эколого-краеведческой тематики, направленных на формирование элементарных математических представлений у воспитанников с ограниченными возможностями здоровья.

Разработанная «Математическая игротека» включает три направления: дидактические игры, подвижные игры, сюжетно-ролевые игры и пять математических подразделов: количество и счет, величина, геометрические фигуры, ориентировка во времени, ориентировка в пространстве.

Игры эколого-краеведческой направленности помогают осуществить перенос изучаемого в новые условия, а воспитанникам увидеть «математику» в окружающем мире. Разработанные нами игры, направлены на развитие коммуникативно-речевой деятельности, активизацию умственной деятельности, повышение интереса к математике, развитие математического мышления, обеспечение индивидуальных возможностей и интересов воспитанников, через накопление и приобретение математических представлений каждым ребенком, в процессе ознакомления с природой Сахалинской области. Таким образом, использование игр эколого-математического содержания в процессе формирования математических представлений предоставляет нам

³ Шаталова Е.В. Речевое развитие старших дошкольников в процессе формирования математических представлений// Детский сад: теория и практика №1, 2012.

возможность проводить полноценную работу, направленную на развитие всех сторон речи (фонетической, лексической, грамматической), и на этой основе развивать связную речь с учетом индивидуальных возможностей каждого воспитанника.

Анализ деятельности по развитию предматематических представлений у дошкольников с проблемами в речевом развитии, позволил сделать вывод:

-во-первых, специально организованное методическое воздействие, посредством освоения эколого-краеведческого материала, способствует приобретению математического опыта и в то же время, обогащает разносторонними знаниями о природе родного края воспитанников с ограниченными возможностями здоровья;

-во-вторых, познавательноречевая направленность деятельности, обогащает словарный запас детей новой лексикой, способствует совершенствованию четкого и внятного произношения воспитанниками звуков, формированию умения строить логикограмматические конструкции, развитию связной речи в целом и закладыванию основ элементарных математических представлений.

Что в одном случае приводит к дальнейшему развитию природных способностей, в другом- к оптимальному развитию необходимых для успешного усвоения математического содержания свойств и качеств мышления, в третьем- к коррекции недостатков познавательноречевого развития ребенка и созданию предпосылок для более успешного усвоения математического содержания при дальнейшем обучении, в четвертом, к становлению и развитию всех сторон речи в соответствии с возрастными возможностями и особенностями каждого воспитанника.

Литература:

1. *Арест М.Я., Тупичкина Е.А.* Центральная задача математического образования на современном этапе. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://math-edu.ucoz.ru/publ>.
2. *Белошистая А.В.* Что такое математическое развитие дошкольника// Детский сад: теория и практика №1, 2012. С. 6-18.
3. *Вербенец А.Н.* Математическое развитие старших дошкольников на основе интегративного подхода//Детский сад: теория и практика №1, 2012. С. 44-63.
4. *Иванова А.А.* Экологические наблюдения и эксперименты в детском саду/ А.А. Иванова.- М.: ТЦ Сфера, 2004.
5. Методическое пособие по ознакомлению детей 4-6 лет с рыбами семейства лососевые «Капелька»// Автономная некоммерческая организация «Сахалинская лососевая инициатива».- Южно-Сахалинск, 2009
6. *Михеева Е.В.* Новые подходы к организации логико-математического развития детей дошкольного возраста// Детский сад: теория и практика №1, 2012. С.64-69.

7. *Ретина Г.А.* Математическое развитие дошкольников: современные направления. М.: ТЦ «Сфера», 2008.

8. *Стожарова М.Ю., Михалева С.Г.* Формы организации математической деятельности детей старшего дошкольного возраста// Детский сад: теория и практика №1, 2012. С.70-76.

9. *Тупичкина Е.А., Арест М.Я.* Нестандартный подход к содержанию математического развития дошкольников// Детский сад: теория и практика №1, 2012. С.18-26.

10. *Тупичкина Е.А.* Дошкольный возраст: учет репрезентативных систем// Дошкольное воспитание.2010. №7. С.20-24.

11. *Шаталова Е.В.* Речевое развитие старших дошкольников в процессе формирования математических представлений// Детский сад: теория и практика №1, 2012. С.37-43.

Развитие языковой способности в дошкольном и младшем школьном возрасте как профилактика школьной неуспеваемости.

Наталья Владимировна Туба

учитель-логопед высшей категории

Государственное бюджетное образовательное учреждение «Школа № 113»

Россия, Москва

Языковая способность – психофизиологический механизм, обеспечивающий овладение всеми уровнями системы языка (фонетическим, лексическим, грамматическим, синтаксическим) [6, 10]. Согласно определению Л.П. Носковой, языковая способность имеет комплексный характер и в качестве компонентов включает: восприятие словесной информации; прослеживание предметных и речевых действий, ассоциирование предметных отношений с языковыми, подражание ребёнка взрослому в выполнении различных действий; улавливание аналогий и регулярностей в речевых средствах в соотнесении с системой языка; воспроизведение речевых высказываний по образцу, символизацию [8]. Одним из компонентов языковой способности выступает языковое чутьё – интуитивная реакция на данную форму высказывания и т.п. со стороны лица, для которого данный язык является родным, как критерий правильности речи [1, 2, 9].

Природа языковой способности био-социальная, т.е. способность к освоению языка, как и любая другая способность, первоначально заложена на генетическом уровне, но процесс овладения языком не активируется без общения, вне социума. В отечественной лингвистике и психологии принято считать языковую способность в большей степени социальным новообразованием, благодаря неоспоримым экспериментальным исследованиям, направленным на изучение процессов её формирования в нормальном онтогенезе и разработку методик развития её у лиц с речевыми расстройствами.

Ребёнок активно осваивает систему родного языка, наблюдая и общаясь со своим социальным окружением, с самого рождения и на протяжении всего дошкольного возраста, а в школьном и более старших возрастных периодах накопленный языковой опыт обобщается и систематизируется посредством изучения науки родного языка в системе образования. Разнообразие и качество языкового (речевого) опыта дошкольника напрямую зависит от качества общения, которое ему предоставляется, прежде всего, его семейным окружением (родители, ближайшие родственники). Если ребёнок получает в недостаточной мере или (в исключительных случаях) не получает вовсе необходимого для его психического развития общения, то налицо ситуация социальной депривации различной степени – от примитивного кругозора до случаев детей-маугли. В таких ситуациях развитие речи (соответственно, и языковой способности) ограничивается социальными факторами.

В ситуации имеющихся у ребёнка речевых расстройств различной природы и обусловленности (прежде всего, имеем ввиду фонетико-фонематическое недоразвитие (дислалия,

различные степени дизартрии, ринологии, ринофонии, заикания) и общее недоразвитие речи (алалия, афазия, различные степени дизартрии, ринологии, заикания)) имеет место неясное представление о звуковом составе слова, что приводит к ошибкам членения услышанных предложений на составные части и, как следствие, непониманию смысла услышанного. В результате наблюдение за эталонной речевой деятельностью (взрослого) и за собственной развивающейся речью у ребёнка нарушено, что мешает накоплению необходимого речевого опыта для запоминания лексики и выявления закономерностей грамматики – т.е. последующей систематизации накопленного языкового опыта. Таким образом речевые расстройства ограничивают развитие языковой способности.

Приближаясь к периоду школьного обучения, в условиях нормального физического и психического развития дошкольник уже накопил достаточно практических речевых знаний, подлежащих естественной систематизации с последующим применением их на собственной практике общения. Дети дошкольного возраста уже в определённой мере освоили различные уровни языковой системы и строят свои устные высказывания в соответствии с правилами родного языка, хотя и не осознают этого. Овладев устной речью (в достаточной мере для своего возраста), ребёнок научается первому уровню кодирования предмета, явления, признака или действия словом, которое является абстракцией. Развитая устная речь опосредует собой все когнитивные функции (восприятие, мышление, внимание, память, воображение и т.д.) и создаёт базу для дальнейшего обучения.

В период школьного возраста, когда обучающиеся начинают овладевать письмом и письменной речью, в процессе изучения правил орфографии, морфологии и синтаксиса на базу накопленного речевого опыта надстраивается теоретическая часть, логично упорядочивающая практический опыт в рамках правил грамматической системы родного языка. Ребёнок должен быть готов к усвоению этих правил (т.е. иметь необходимый запас речевого опыта для последующего обобщения), в противном случае будет наблюдаться разрыв между языковым уровнем обучающегося и сообщаемым в школе материалом, что помешает овладению изучаемыми предметами [4]. В ситуации нарушенного речевого развития процесс овладения письмом весьма затрудняется, так как полученную вербальную информацию, закодированную посредством слов (абстракция), маленький ученик должен ещё раз закодировать уже по правилам письма и письменной речи, т.е. абстрагировать вторично. Таким образом, многоступенчатая функциональная система письма и письменной речи (соответственно, и дальнейшее развитие языковой способности) будет страдать в той или иной степени из-за недостаточного развития предыдущих уровней.

Итак, поскольку речь опосредует высшие психические функции, языковая способность коррелирует с готовностью к обучению в школе (мотивационно-личностной, социальной и интеллектуальной). Иными словами, развитие речи напрямую влияет на степень обучаемости – этот

факт необходимо знать учитывать как в общеразвивающей, так и в коррекционной работе с различными категориями детей.

Говорить о развитии языковой способности считаем целесообразно на примере мероприятий по развитию речи (устной и письменной) в процессе дошкольного и школьного обучения. Развитием речи дошкольников на соответствующих занятиях занимаются учителя-логопеды, воспитатели, учителя-дефектологи, психологи. На школьной ступени образования речь развивают на уроках учителя начальных классов, учителя риторики, учителя родного языка, учителя-логопеды, учителя-дефектологи, психологи.

В дошкольном возрасте, развивая речь, прежде всего, необходимо постоянно формировать у детей психологические предпосылки к речевой деятельности. До того как когнитивные функции мозга (восприятие, внимание, память, мышление и т.д.) начнут опосредоваться речью, необходимо в должной мере сформировать эти самые психические функции. Из этого следует, что работа по развитию языковой способности в дошкольном возрасте будет строиться по нескольким направлениям:

- накопление сенсорного (чувственного) опыта ребёнка;
- развитие когнитивных функций мозга;
- активизация речевого общения (накопление необходимого речевого опыта);
- непосредственно развитие речи (по всем уровням системы языка).

Кратко раскроем содержание работы по указанным направлениям (стоит отметить, что работа по всем направлениям идёт не отдельно друг от друга, а в комплексе, т.е. во время накопления сенсорного опыта происходит развитие высших психических функций, активизируется и развивается речь).

1. Накопление сенсорного (чувственного) опыта ребёнка. При нормальном развитии сенсомоторный, целостный образ предмета складывается на основе интеграции зрительных, слуховых, тактильных, кинетических, кинестетических, вкусовых и других ощущений. Недостаточная сформированность сенсомоторного образа предмета (явления), обусловленная скудным сенсорным опытом, вызывает невозможность появления у ребёнка чувственных концептов, необходимых для появления слова (понятия). Сенсорное воспитание – основа лексической работы и личностного развития; включения максимального количества анализаторов (полисенсорный подход как способ активизации большего числа зон головного мозга) способствует более успешной актуализации (появлению слова в активной речи). знания, не подкреплённые чувственным опытом, неотчётливые и непрочные, зачастую искажённые [7].

Сенсорный опыт ребёнок получает постоянно: дома, на улице, в детском саду, в поликлинике, в магазине и т.д. Важно, чтобы родители не ограничивали получение новых

ощущений посредством чрезмерного введения в быт ребёнка электронных гаджетов, что в последнее время приобретает массовый характер. Исследующий мир маленький человек обязательно должен регулярно гулять с родителями в лесу, наблюдать за природными явлениями и контактировать с животными; заниматься посильными видами спорта, получать ощущения от нахождения в воде, игры в песочнице, верховой езды, танцев; давать «пищу» для вестибулярной системы – кататься на каруселях, на велосипеде, на самокате, на коньках, в лодке, качаться на качелях; взаимодействовать с предметами различных текстур и состояний – лепить из пластилина, глины, теста, мокрого песка; учиться готовить пищу, рукодельничать и мастерить под руководством родителей; иметь опыт взаимодействия с горячими, холодными, сыпучими, жидкими, твёрдыми, острыми, мягкими, липкими, скользкими и т.п. предметами. Ребёнка необходимо учить вырезать, склеивать, рисовать, лепить, конструировать.

Все перечисленные манипуляции и мероприятия создают в жизни ребёнка определённые эмоциональные ситуации, подкреплённые сенсорным опытом. Эмоции и чувства активизируют мозг для постоянной обработки получаемой информации, что играет, порой малозаметную, но весьма важную роль в развитии ребёнка.

2. Развитие когнитивных функций мозга. Высшие психические функции (восприятие, внимание, память, мышление, воображение, речь) развиваются как в повседневной деятельности ребёнка, так и на специальных занятиях (в детском саду или дома с родителями). В процессе общения со взрослыми ребёнок постоянно получает новые знания, тренирует память, размышляет. Подробное рассмотрение методик развития высших психических функций приведено в отдельных многочисленных работах педагогов и психологов и останавливаться на этом в данной статье не имеет смысла.

3. Активизация речевого общения. Здесь стоит остановиться на требованиях к речи взрослого как эталону для ребёнка. Дети учатся по подражанию, в том числе и общаться, поэтому взрослый, контактирующий с ребёнком, всегда должен следить за качеством своего языкового оформления, содержанием и подачей информации [5]. Вести общение следует не в форме монолога взрослого, а в процессе диалога с ребёнком: что-то напоминать, задавать вопросы, спрашивать мнение, делиться своими мыслями и призывать к размышлению. Конечно, необходимо обращать внимание ребёнка на возможные фонетические и лексико-грамматические ошибки, которыми зачастую изобилует речь дошкольника. Делать это следует не в строгой форме (чтобы не обидеть ребёнка), а спокойным тоном, с просьбой исправить свою ошибку, постараться сказать слово чётко и красиво. Ситуации для речевого общения предоставляются на протяжении всего времени, что бодрствует ребёнок: в режимные моменты дома (подъём, гигиенические мероприятия, подготовка и приём пищи, наведение порядка в помещении, сборы на прогулку, игры, уборка игрушек, приготовление ко сну и т.д.), в детском саду, на прогулке, в гостях, в поликлинике, в магазине, в

цирке и т.д. Общаться с ребёнком необходимо постоянно и стараться делать это качественно (помнить о требованиях к речи взрослого).

4. Непосредственно развитие речи включает в себя работу на всех уровнях системы языка: фонетико-фонематическом, лексическом, грамматическом, синтаксическом. Необходимо формировать и развивать навыки морфемного анализа и синтеза, языковых обобщений и противопоставлений, развивать связную речь [8]. Профессионально по этому направлению занимаются воспитатели и логопеды дошкольных образовательных организаций, педагоги подготовки детей к школе. Также развитие речи по указанным направлениям происходит естественным образом в процессе постоянного общения со взрослыми.

На школьной ступени образования, если поступивший первый класс обучающийся в дошкольном возрасте развивался нормально и у него сформирована готовность к школьному обучению, то специальных мероприятий для развития языковой способности не требуется; обучение и дальнейшее развитие устной речи, письма и письменной речи строятся на программном материале учебных предметов. В случае имеющихся у обучающегося речевых расстройств, которые, как известно, затрудняют освоение программного материала, ребёнок нуждается в специальных образовательных условиях для восполнения пробелов и развития языковой способности.

Для предоставления комплексной психолого-педагогической помощи обучающему с речевыми расстройствами необходимо работать по следующим направлениям:

- восполнение пробелов в развитии психологических предпосылок к овладению письмом;
- развитие навыков языкового анализа и синтеза;
- развитие лексико-грамматического строя речи;
- развитие связной устной и письменной речи.

Восполнение пробелов в развитии психологических предпосылок к овладению письмом включает упражнения по развитию навыков планирования и организации деятельности, произвольного внимания, самоконтроля, рефлексии. Это усложнённый вариант тренировки когнитивных функций - задания, направленные на развитие дыхания и общей моторики, произвольного внимания, базовых сенсомоторных взаимодействий, графической деятельности, глагодвигательных операций, различных видов памяти, пространственных и квазипространственных представлений, различных видов гнозиса, номинативных процессов и вербальной памяти, развитие интеллекта и смыслообразующей функции речи. В полной мере указанные упражнения представлены в программах специалистов нейропсихологов и логопедов, работающих по системе метода замещающего онтогенеза (А.В. Семенович) [3]. Особенно интересны школьникам упражнения, сочетающие отработку навыков письма/чтения и

пространственных операций: чтение по спирали; составление предложений по «слоговым паутинкам»; выборочное чтение слов, маркированных цветом или заключённых в определённые фигуры, и т.д. Всем известные задания для развития восприятия, внимания и мышления (поиск предмета на картинке, упражнения по типу корректурной пробы, поиск отличий на картинках, прохождение лабиринтов, работа с зашумлёнными и наложенными изображениями, работа с нелепицами, выборочное чтение букв/слогов/слов и т.д.) необходимо не просто включать в материал развивающих занятий, но обязательно оречевлять: в процессе выполнения заданий ребёнок может проговаривать вслух свои действия и размышления; по окончании задания логопед с ребёнком беседуют по отработанной картинке, уточняют сложные моменты и т.д. [3]

Описание коррекционной работы по всем остальным направлениям подробно освещено в методических пособиях по школьной логопедии.

Конечно, под действием школьного обучения и постоянно расширяющегося опыта устного общения (пусть и сомнительного качества) многие речевые трудности сглаживаются, но при этом пробелы языкового развития обучающихся продолжают оставаться непреодолёнными – они находят своё продолжение в орфографических затруднениях. Низкая грамотность обучающихся средних и старших классов имеет именно такие корни.

Таким образом, своевременный учёт влияния развития языковой способности на усвоение норм письма и письменной речи может предупредить неуспеваемость многих обучающихся по русскому языку и другим школьным дисциплинам. Очень важно не допускать запущенности речевого развития на ранних возрастных этапах и помнить, что языковая способность воспитывается только в условиях постоянного общения с эталоном, коим выступает для ребёнка ближайший взрослый (прежде всего – родители).

Литература:

1. Аввакумова Е.А. Морфематические основания интуитивной орфографии русского языка (на материале эксперимента с детьми 6-7 лет): дис. ... канд. филол. н., Кемерово, 2002 [Электронный ресурс] // URL: <http://starling.rinet.ru/~minlos/thesis/Avvakumova2002.pdf> (дата обращения: 11.02.2017)
2. Глушенко Н.В. Каким быть учебному тексту? // Начальная школа. 2012. № 5. С. 86-88
3. Глушенко Н.В. Нейропсихологический аспект логопедической работы с детьми, имеющими речевые расстройства // Специальное образование: материалы XI междунар. науч. конф., 22-23 апр. 2015 г. / под общ. ред. проф. В.Н. Скворцова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2015. – Т. II. – 324 с.
4. Левина Р.Е. Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды / Ред.-сост. Г.В. Чиркина, П.Б. Шошин. – М.: АРКТИ, 2005. – 224 с.: ил.

5. Левшина Н.И. Развитие языковой способности дошкольников // Дошкольная педагогика. 2015. № 3 (108). С. 10-12
6. Лингвистический энциклопедический словарь [Электронный ресурс] // Словари и энциклопедии на Академике. URL: <http://les.academic.ru/1393> (дата обращения: 11.02.2017).
7. Лынская М.И. Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий: [пособие для учителя-дефектолога] / М.И. Лынская; под. ред. С.Н. Шаховской. – М.: ПАРАДИШМА, 2012. – 128 с.
8. Микляева Н.В. Развитие языковой способности у детей 6-7 лет с ОНР. – М.: ТЦ Сфера, 2012. – 64 с.
9. Понятийно-терминологический словарь логопеда / [сост.: В.И. Селивёрстов, Ю.Г. Гаубих, Л.Б. Пехтерева]; под ред. В.И. Селивёрстова. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2015. – 287 с.
10. Чибухашвили В.А. Функциональные особенности языковой интуиции и условия её использования в речевом развитии школьников // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. № 4 / том 72 / 2009

Реализация волнового подхода в экологическом образовании на Урале.

*Моисеева Людмила Владимировна,
Уральский государственный педагогический
университет, РФ, г Екатеринбург*

*Кузнецова Наталья Александровна,
МДОУ №18, РФ, г Екатеринбург*

*Круглая Ольга Станиславовна
МДОУ №18, РФ, г Екатеринбург*

2017 год объявлен Указом Президента РФ Годом экологии в России. Теме экологического образования государство стабильно уделяет высокое внимание. Так, по итогам заседания Государственного совета, состоявшегося 27 декабря 2016 года, по вопросу «Об экологическом развитии Российской Федерации в интересах будущих поколений», Правительству РФ поручено в срок – до 1 мая 2017 г. представить предложения о включении в федеральные государственные образовательные стандарты требований к освоению базовых знаний в области охраны окружающей среды и устойчивого развития, в том числе с учётом современных приоритетов мирового сообщества, прежде всего Повестки дня в области устойчивого развития на период до 2030 года. Идет подготовка к реализации проекта Национальной образовательно-экологической инициативы «Наша новая экошкола» и предложений по реализации данной инициативы. Планируется создание основ Всероссийского научно-методического банка научно-образовательных материалов «Образование регионов – для экологически устойчивого развития России» и его размещение на сайтах участников марафона. [1, 11]

Уральский регион, исполняя Указы Президента РФ представляет апробацию нового для экологического образования волнового подхода и его реализацию средствами сетевого взаимодействия основателя научной школы «Экологическая педагогика» Моисеевой Л.В. с образовательными учреждениями Свердловской области. Путем диссеминации было проведено ознакомление педагогических работников с инновационной технологией экологического образования: Экологическая Картина Мира: закономерности формирования представлений в период детства на основе волнового подхода».[3]. Волновой подход в образовании предложен доктором психологических наук Кузнецовой Н.А. Автором дано теоретическое обоснование применения волнового подхода для обоснования «процесса совершенствования и самосовершенствования личности, формирования гармоничных межличностных отношений на принципах междисциплинарного подхода и парадоксальной (многомерной) логики». «Волновая концепция воспитания основана на понимании единой энергоинформационной волновой природы и причинно-следственного характера мира, человека, его всестороннего здоровья и процессов жизнедеятельности, что позволяет рассматривать образовательный процесс и его результаты с

точки зрения резонанса в его положительном (созидательном) и отрицательном (разрушительном) проявлении».[2] По данным Кузнецовой Н.А. воспитание выступает как «гармоничный волновой энергоинформационный процесс взаимной актуализации и формирования духовно-нравственных норм (в виде понятий, образов) у субъектов посредством сонастройки и резонансного согласования их индивидуальных норм с социальными духовно-нравственными нормами с целью совершенствования и самосовершенствования живой системы «Человек – Человек». Данная система имеет причинно-следственный характер взаимоотношений, строящихся по принципу резонанса в его положительном проявлении как увеличения блага в любом его проявлении: повышение энергетического ресурса, жизненных сил и укрепление всестороннего здоровья, гармонизация отношений, повышение творческого потенциала, эволюция живой системы «Человек – Человек» [3]

Актуализируя причинно-следственный характер содержания экологического образования и полученного результата взаимодействия субъектов образовательного процесса можно вскрыть общую причину внутрисемейных и социальных конфликтов, кризисов в разных сферах жизнедеятельности человека, общества и природы (в том числе системы образования) мы пришли к выводу о том, что существует разрыв связей в отношениях, возникающий в результате резонанса (усиления) личностных деструкций субъектов взаимодействия разного уровня.[2]

С позиций волнового подхода мы рассматриваем Модель Экологической Картины Мира, основы педагогического мониторинга экологической образованности, личностно-ориентированной системы изучения природы, основанных на понимании триадности существования человека: Дух – душа – тело. Важно выявить причины низкой эффективности работы по экологическому образованию и формированию экологической картины мира.

Экологическое образование - это не узкая частная область общего образования, ограниченная рамками классической биоэкологии, а привносящая новый смысл и цель в современный образовательный процесс. В отличие от образования в области окружающей среды экологическое образования осуществляется по законам педагогики, а точнее по законам экологической педагогики. Экологическое образование есть непрерывный процесс обучения, воспитания и развития экологической личности, направленный на формирование системы знаний и умений, ценностных ориентаций, нравственно-этических и эстетических отношений, обеспечивающих экологическую ответственность личности за состояние и улучшение социоприродной среды. [6]

Экологическая педагогика это отрасль педагогической науки, изучающей закономерности формирования экологической личности, характеризующейся экологической воспитанностью, экологическим мировоззрением, экологическим сознанием, экологическим мышлением, экологической культурой.

В настоящее время идет выработка предложений от разных регионов по реализации задач, сформулированных в «Основах государственной политики по экологическому развитию России до 2030 года», поручениях Государственного совета, состоявшегося 27 декабря 2016 года, по вопросу «Об экологическом развитии Российской Федерации в интересах будущих поколений», которые будут обобщены и представлены в подразделениях РАО в целях их анализа.

Мы поставили перед собой задачу провести исследование и обозначить сущность экологической культуры как методологической стратегии осуществления естественнонаучного образования, позволяющей усилить его воспитательный потенциал; определить сущность понятия «экологическая картина мира» как основного понятия экологического образования и центрального для реализации устойчивого развития России; конкретизировать сущность и дать авторскую интерпретацию понятия «экологическая картина мира», рассмотреть волновой подход как педагогическую методологию реализации в естественнонаучном образовании школьников экологической картины мира. Учитывая волновую природу окружающего мира, человека, процессов жизнедеятельности и взаимоотношений, а также всеобщий характер принципа резонанса, дано следующее определение экологического образования: непрерывный волновой процесс обучения воспитания и развития экологической личности, основанный на принципе резонансного согласования индивидуальных норм субъекта с духовно-нравственными нормами посредством настройки на гармоничные природные образы и направленный на формирование системы знаний и умений, ценностных ориентаций, нравственно-этических и эстетических отношений, обеспечивающих экологическую ответственность личности за состояние и улучшение социоприродной среды и своего всестороннего здоровья, психологического, физического и социально-экологического и гармонизации межличностных отношений, обеспечивающих его включенность в Экологическую картину мира. [4]

Явление резонанса в его созидательном проявлении выступает механизмом построения субъект-субъектного типа отношений, развития совершенствования системы «человек-человек, человек-природа, человек-общество» и многократного увеличения их блага в любом его проявлении (красота, связь, порядок, единство, гармония отношений, рост творческого потенциала, укрепление физического и духовного иммунитета. Такой подход предполагает учет действия в образовательном процессе особенностей резонанса, спонтанность, достижения максимального результата при минимальных затратах. Достигается установлением резонансного созвучия цвета, формы и звука в целях профилактики фрагментарного восприятия Экологической картины мира. [10]

Нами принято следующее определение: «экологическое образование - система социальных норм, правил, знаний, навыков и институтов, направленных на обеспечение долгосрочных интересов человека в биосфере и реализацию устойчивого развития России».

С позиций современных научных представлений о вибрационно-волновой природе мира мы рассматриваем сущность картины мира, и даем определение понятия Экологической Картины Мира, исследуем механизм формирования ее у подрастающего поколения. Важная задача спроектировать Волновую Модель формирования Экологической картины мира и показать ее междисциплинарный характер, определить приоритетные задачи формирования экологической картины мира как образа и как познавательной модели.[3 5 9]

Кузнецовой Н.А. разработан метод визуализации абстрактных понятий на принципе резонансного согласования индивидуальных норм субъектов с социальными и духовно нравственными и морально этическими нормами и правилами гармоничного взаимодействия с применением системы опорных образов Нормы. Создан алгоритм педагогической деятельности с применением опорных образов Нормы в процессе визуализации абстрактных понятий ЭКМ и системы экологических ценностей. Ею разработан подход для применения метода визуализации базовых абстрактных понятий картины мира (единство, порядок, связь, ответственность, отношения, переход, созревание и др.).[2]

Кроме того спроектирован универсальный подход к процессу формирования Экологической Картины Мира и на его основе разработан практический инструментальный и наглядно-дидактический и методический материал, в том числе денежных отношений. Была применена наглядность, которая способствует развитию сенсорной системы обучающихся, тонкое чувственное восприятие многообразия Экологической Картины Мира. [3]

Разработаны критерии и показатели гармоничного взаимодействия субъектов образовательного процесса с явлениями и объектами природы. Апробирован педагогический мониторинг, нацеленный на выявление сформированности у дошкольников и младших школьников экологической картины мира, как основного показателя реализации экологического образования в процессе естественнонаучного образования. Для этого разработаны диагностические методики и материалы для проведения педагогического мониторинга сформированности у обучающихся экологической картины мира в процессе обучения.[5,6,7,8]

Разработано содержание и структура Модели Экологической Картины Мира, закономерности ее формирования у дошкольников и младших школьников в процессе познавательной деятельности. Система знаний о природе и система способов ее изучения определены с учетом необходимости освоения современными детьми закономерностей построения гармоничных денежных отношений, когда деньги вступают в качестве инструмента преобразования человека и Мира. [3]

Для эффективного формирования у обучающихся экологической культуры на основе индивидуальной субъективной Экологической Картины Мира, основанной на парадоксальной логике и на духовно-нравственных принципах, предложен инновационный метод Кузнецовой Н.А.

и использована методика визуализации абстрактных понятий с использованием системы опорных образов Нормы. [2,3,4]

Предлагаемый подход позволяет рассматривать экологическое образование в ситуации взаимодействия его субъектов с позиций резонанса в его разрушительном и созидательном значении. Для развития навыка осознанного установления резонанса в отношениях как красоты, связи, единства представлены циклы бесед с детьми, а также практическая работа с произведением «Сказание о Любви», где на примере цикла жизни дерева показан алгоритм визуализации абстрактных понятий общечеловеческих ценностей (уважение, любовь, согласие, единство и проч.) при формировании Экологической Картины Мира и установлении гармоничного единства системы «Человек – человек», «Человек – Вселенная».[4]

Формирование с помощью гармоничных природных объектов и явлений визуальных образов духовно-нравственных норм, правил, установок взаимодействия снижает, нейтрализует и ведет профилактику разрушительных последствий резонанса личностных деструкций субъектов в виде разрыва связей в отношениях (в том числе в денежных), которые проявляются отсутствием индивидуальной субъективной Экологической Картины Мира.

Применяя Волновой подход в экологическом образовании становится возможным, оперируя парадоксальной (непротиворечивой) логикой, восстановить на духовно-нравственной основе нарушенные межсубъектные связи, обеспечить восполнение энергетического ресурса и прирост жизненных сил; повысить степень согласованности действий, единства всех субъектов на принципах и закономерностях формирования представлений Экологической Картины Мира, ее непротиворечивости и парадоксальности.[4]

Реализацию Волнового подхода в экологическом образовании, возможно осуществить средствами сетевого взаимодействия между образовательными организациями. Технология такого взаимодействия включает следующие взаимосвязанные этапы: нормативно-целевой (определение цели: повышение качества экологического образования и соответствующих оценочных показателей), измерительно-оценочный (разработка оценочных шкал и проведение экспертных процедур), прогностический (прогнозирование возможных эффектов), коррекционно-внедренческий (выявление проблем и коррекция форм и средств, определение способов и механизмов диссеминации инновационного образовательного продукта).

Сетевое взаимодействие организаций в сфере образования является эффективным средством управления инновационной деятельностью и повышения качества образования в ДОО, если осуществляется на основе разработанной программы. Данная программа составлена в соответствии с принципами целенаправленности, целостности, разносторонности и согласованности действий. Применение наглядных пособий из УМК Проекта «Единство» позволило значительно обогатить предметно-развивающую среду ДОО с введением в нее

изображений гармоничных опорных образов Нормы как внешних сигналов-напоминаний. Создаются дополнительные благоприятные условия для развития предпосылок нравственных качеств дошкольников и повышения уровня их воспитанности. Обеспечивается такое физиологическое и психологическое состояние дошкольника, при котором происходит его дальнейшая адаптация и социализация. [1]

Информация по проекту размещена на сайте «Единство» и ДООУ. Педагоги, применяющие в своей работе УМК проекта, подтверждают его инновационный характер, отмечая, что данные пособия отличает новизна предлагаемых тем, высокий уровень эстетического исполнения, природосообразность и простота, возможность концентрировать внимание ребенка на красоте, гармонии окружающего мира, его порядке; на взаимосвязях и единстве; на сути изучаемых явлений.

Начиная с 2011 г. в рамках реализации Волнового подхода средствами сетевого проекта, на базе МДОУ № 18 г.Екатеринбурга создана опорная площадка. За период реализации проекта в ДООУ для педагогов автором проекта Кузнецовой Н.А. были проведены обучающие семинары, индивидуальные и групповые консультации, открытые занятия, мастер – классы по работе с системой опорных образов и наглядными пособиями по Волновым технологиям воспитания. Автор проекта осуществлял консультационную поддержку и сопровождение педагогов во время проведения занятий с детьми. На основе системы опорных образов были визуализированы модели, алгоритмы разных жизненных процессов, основные понятия профессиональной деятельности педагога: педагогическая задача, шкала компетентности, стили педагогического общения и т.д. В результате внедрения подхода на основе Волновой концепции и технологий воспитания повысилась профессиональная компетентность у педагогов. Педагоги расширили представления о причинно-следственных связях в образовательном процессе и в детско-родительских отношениях; о критериях компетентности педагога и родителя, о педагогических нормах и задачах. Это помогло им занять более уверенную позицию во взаимодействии с детьми из неполных, неблагополучных семей, в отношении которых, чаще всего принято замалчивать темы детско-родительских отношений, с целью не травмировать их психику. [2, 13]

Результаты реализации проекта докладывались на Евразийском конгрессе работников дошкольного образования - 2014. на районных Педагогических чтениях 2014-2015 учебного года «Воспитание гражданина России: современные подходы, методы и формы», на Уральской международной выставке промышленности и инноваций «Иннопром-2012» и «Иннопром-2013». На выставке «Индустрия образования – 2012», прошедшей в Москве в ноябре 2012 года, был представлен методический комплект, разработанный автором Кузнецовой Н.А. совместно с педагогами детского сада. На Городском конкурсе сайтов муниципальных образовательных учреждений системы образования г.Екатеринбурга со страницами, посвященными Году Экологии; МБДОУ – детский сад № 80, № 25; Детский дом № 5; МАОУ лицей № 12; общеобразовательная школа №73; СПТ «Строитель». В Городском Смотре - конкурсе методических выставок

дошкольных образовательных учреждений г.Екатеринбурга. Кроме того сетевое взаимодействие способствует развитию исследовательской компетенции педагога как инструмента непрерывного повышения квалификации. [12,13, 15]

На всех перечисленных мероприятиях учебно-методический комплект получил положительные отзывы педагогов, специалистов и родителей. По отзывам педагогов и родителей воспитанников, применение волновой технологии воспитания в рамках реализации инновационного проекта «Единство» актуально и своевременно, поскольку способствует не только формированию знаний о природе, но созданию нравственного уклада жизнедеятельности всех субъектов образовательного процесса, гармонизации межсубъектных взаимодействий, формированию у воспитанников интегративных качеств на здоровьесберегающих подходах и их успешной социализации в период детства.

Исследование выполнено по плану научно-исследовательских работ УрГПУ модернизации педагогического образования и включено в программу научно-исследовательских работ «Образование как средство развития региональных, этнокультурных, социокультурных, экологических и экономических систем Урала». [14]

Таким образом, реализуя Национальную образовательно-экологическую инициативу «Наша новая экошкола» мы вносим предложения по реализации данной инициативы и новой волновой концепции на основе консолидации усилий органов государственной власти, научно-педагогического и сетевых педагогических сообществ как одной из форм реализации Волнового подхода в экологическом образовании на Урале.

Литература:

1. Биктуганов Ю.И. , Моисеева Л.В.Проектирование образовательной среды учреждения дошкольного образования. /Дополнительное профессиональное образование. Сборник программ. – Екатеринбург: ИД «Ажур», 2013. С.48 55.
2. Кузнецова Н.А. Волновые технологии воспитания. Учебно-методическое пособие в 3-х частях. Екатеринбург: Изд. дом «Ажур», 2014.
3. Кузнецова Н.А. Опорные образы в воспитательно-образовательной работе. Методическое пособие. – Екатеринбург: Изд. Дом «Ажур», 2012.
4. Моисеева Л.В., Кузнецова Н.А., Кузнецова А.А. Экологическая картина мира: закономерности формирования в период детства: Учебно-методическое пособие./ Екатеринбург. Изд. дом «Ажур» , 2017. 266 с.
5. Моисеева Л.В.Формирование экологической картины мира у бакалавров и магистров естественнонаучного образования. Педагогическое образование в России, 2009. №2. С. 35-40.
6. Моисеева Л.В. Экологическая педагогика: современный аспект. Монография. – Казань, РКЦ «Учебная книга». 2010. – 345с.

7. Моисеева Л.В. Социодинамика экологической субкультуры детства. Монография. М., ТЦ СФЕРА. 2010. 310с.
8. Моисеева Л.В., Зебзеева В.А. Экологическое развитие личности в гуманистической парадигме дошкольного образования. Монография. - Екатеринбург, 2008. 169с.
9. Моисеева Л.В., Зебзеева В.А. Субкультура детства: проблемы становления и развития. Монография. - Екатеринбург, 2009. 269с.
10. Моисеева Л.В. Экологическая психология как основа безопасности личности в экстремальных ситуациях./ Экология и развитие общества. Материалы XIV международной конференции. 8-13.07.2012, Санкт-Петербург / Под ред. проф Л.К. Горшкова. СПб., МАНЭБ, 2012. С– 502 с.
11. Моисеева Л.В. Экологический подход в психолого-педагогическом образовании как основа достижения устойчивого развития./ Педагогическое образование в России. 2012. №2. – С. 49-54.
12. Моисеева Л.В., Мартыненко А.Г. Формирование экологической культуры в культурно-информационном пространстве библиотеки./ Астраханский вестник экологического образования. 2012. №1. №1, С.36-45.
13. Сетевое взаимодействие УрГПУ с дошкольными организациями в развитии системы работы по повышению квалификации. сборник научных статей / под ред. Моисеевой Л.В. Екатеринбург, 2016. В 2 частях 356 с.
14. Моисеева Л.В. Уральская научная школа экологической педагогики. Педагогическое образование и наука. 2013. № 6. С. 114-118.
15. Моисеева Л.В., Вуколова Е.Г. Неформальное экологическое образование как условие развития профессиональной компетентности педагогов. Инновации в образовании: поиски и решения. Сб. матер. II-ой меж. научно-практич. конф. Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, Астана. Казахстан. 2015. С. 364-367.

Речевое развитие дошкольников в условиях реализации ФГОС.

Захарова Наталья Ивановна

Муниципальное дошкольное образовательное учреждение

«Детский сад №55 общеразвивающего вида».

Россия. Московская область.г.Электросталь

Речь – явление социальное и служит средством общения людей друг с другом. Своевременное и правильное речевое развитие – необходимое условие формирования личности ребёнка. Благодаря речи малыш познаёт окружающий мир, накапливает знания, расширяет круг представлений о предметах и явлениях, овладевает нормами общественного поведения. При помощи речи человек выражает свои потребности, высказывает свои чувства и переживания, делится впечатлениями о своём отношении к предметам и явлениям окружающей его действительности. В процессе развития речи ребёнок овладевает языком. Усвоение речи в дошкольном возрасте – необходимое условие для освоения грамотой, для дальнейшего обучения в школе.

Речь как средство выражения мысли является орудием мышления. Она связана с умственным развитием. К.И. Чуковский писал: «...воспитание речи есть всегда воспитание мысли». Задержка речевого развития неблагоприятно сказывается на интеллекте ребёнка.

Дошкольный возраст – это период активного усвоения ребёнком разговорного языка, становления и развития всех компонентов речи: фонетической, лексической, грамматической. Полноценное овладение родным языком в дошкольном детстве является необходимым условием решения задач умственного, эстетического, нравственного воспитания детей в максимально сенситивный период развития. Чем раньше будет начато обучение родному языку, тем свободнее ребёнок будет им пользоваться в дальнейшем.

При своевременном и правильном речевом развитии ребёнок не испытывает трудности в общении с окружающими людьми, умеет высказывать свои суждения, формулировать выводы, доказывать свою точку зрения, чётко излагает свои мысли.

В современном мире из года в год увеличивается количество детей, имеющие речевые дефекты, их речь не соответствует возрастной норме. Это одна из важнейших проблем дошкольного воспитания. Если своевременно не оказывать помощь таким детям, в дальнейшем это может привести к эмоциональным проблемам, появляется неуверенность, нерешительность, замкнутость, в результате отражается на психическом и физическом здоровье детей, не позволяет детям полноценно развиваться. Век интенсивного развития техники, компьютеризация вытесняет живое общение, создаёт некие трудности для развития ребёнка. Недопустимо, когда ребёнок в пять лет не может поддержать разговор на знакомую для него тему, связно и понятно для слушателей

пересказать сказку, рассказ, когда он неточно пользуется лексическими средствами, допускает грамматические ошибки, неправильно произносит звуки.

Также на речевое развитие детей оказывают влияние внутренние факторы, экология окружающей среды.

Дошкольное образование – начальная и важная ступень становления личности ребёнка, формирования познавательных и социальных компетенций, необходимых для дальнейшей жизни в современном обществе, развития всех составляющих направлений детей (речевого развития, социально – коммуникативного развития, физического развития, художественно – эстетического развития, познавательного развития). Речь является главным составляющим компонентом указанных направлений. Чтобы связно рассказать о чем – нибудь, нужно ясно представить объект рассказа, уметь анализировать, отбирать основные свойства и качества, устанавливать разные отношения (причинно – следственные) между предметами и явлениями. Кроме того, необходимо уметь подбирать наиболее подходящие для выражения мысли слова, уметь строить простые и сложные предложения и использовать разнообразные средства для связей не только предложений, но и частей высказывания. Связное высказывание показывает. Насколько ребёнок владеет богатством родного языка, его грамматическим строем, и одновременно отражает уровень умственного, эстетического, эмоционального развития ребёнка.

Решить проблему развития речи детей невозможно без вовлечения и взаимодействия родителей в воспитательно – образовательный процесс. Это одно из важных условий федерального государственного образовательного стандарта.

Филологи, психологи, лингвисты определили три основных направления разработки психолого - педагогических проблем развития речи дошкольников, совершенствования содержания и методов обучения родному языку:

структурное (формирование разных уровней системы языка: фонетического, лексического, грамматического);

функциональное (формирование навыков владения языком в его коммуникативной функции: развитие связной речи, речевого общения);

когнитивное, познавательное (формирование способностей к элементарному осознанию явлений языка и речи). Все три направления взаимосвязаны, так как вопросы развития осознания языковых явлений включаются в проблематику всех исследований, изучающих разные стороны развития речи дошкольников. Исследования по разным проблемам развития речи в дошкольном возрасте подтвердили необходимость изучения и закономерностей и особенностей становления

речи дошкольников и определили основные принципы работы по развитию речи, обучению языку. Это формирование у дошкольников:

разных структурных уровней языковой системы;

элементарного осознания явлений языка и речи (ознакомления со смысловой и звуковой стороной слова, со структурой предложения и связного текста); языковых обобщений в области грамматического строя речи (морфологии, словообразования, синтаксиса);

речевой активности, воспитания интереса и внимания к родному языку, что способствует повышению уровня самоконтроля.

Основная цель речевого развития – доведение его развития до нормы, определённой для каждого возрастного этапа, хотя индивидуальные различия речевого уровня детей могут быть исключительно велики. Развитие речи в дошкольном возрасте является процессом многоаспектным по своей природе.

Тесный контакт педагогов дошкольного учреждения с родителями, целенаправленная, систематическая, слаженная работа может решить проблему состояния развития речи детей.

Родители должны понимать, что ребёнок на каждом возрастном этапе обладает определённым объёмом состояния речи, что формирование и развитие речи происходит постепенно. Это довольно длительный и сложный процесс. Педагог знакомит родителей с вопросами речевого развития детей, беседует, чем и как следует заниматься с ребёнком дома, как пользоваться практическим материалом, чтобы малыш не только получал знания, вырабатывал определённые навыки и умения, но и испытывал интерес к речевым занятиям. Необходимо актуализировать внимание родителей на задачах развития речи, стоящих перед детским садом, на том, какую помощь в овладении ребёнком звуковой стороны речи может оказать семья. Воспитатель рекомендует способы устранения некоторых недостатков в произношении звуков, доводит до сведения родителей, как развивается речь их ребёнка, указывает, какой раздел не усвоил ребёнок или усвоил слабо и в каких дополнительных занятиях нуждается он.

Родители не должны быть равнодушными к проблеме развития речи детей. Решить проблему состояния речи могут только все участники образовательного процесса в тесном взаимодействии.

Формы работы с родителями могут быть разные, это зависит от креативности каждого педагога. Родители на некоторых мероприятиях могут поделиться впечатлениями о состоянии развития речи ребёнка. Им важно понимать, что в речевом общении человек выступает то в качестве говорящего, то в качестве слушателя, поэтому выделяют активную (произнесение) и пассивную

(понимание) стороны речи. Произнесение происходит при помощи речевого аппарата, а понимание осуществляется в основном слухом. Понимание того, что говорят окружающие, развивается раньше, а пассивный словарь всегда богаче активного. На ранней стадии речевого развития малыш учится понимать обращённую к нему речь и только в дальнейшем при неоднократном произнесении взрослым одних и тех же слов усваивает их, а затем и сам начинает пользоваться ими.

Педагог в свою очередь организует специальные условия для развития речи.

Одним из условий является игра. Игра – самостоятельная детская активность, в которой взрослый может занять то или иное место исключительно как партнёр, в той мере, в какой он вызывает у ребёнка интерес и уважение. Взрослый может влиять на игру косвенно через ролевое поведение и отдельные предложения, реплики, вопросы. В творческой детской игре бурно развивается язык ребёнка, грамматически оформленная речь. В дидактических играх решаются задачи активизации, уточнения той или иной грамматической формы. Игры, направленные на обучение детей рассказыванию, развивают у них умение описывать предмет по основным признакам, действиям.

Речевые упражнения, словесные игры развивают внимание к слову, его точному употреблению. Упражнения создают условия для речевой практики детей, пополнения и активизации словаря словами разных частей речи. Среди приёмов словарной работы особое место занимают лексические упражнения, которые способствуют предупреждению речевых недочётов, активизируют словарь детей, развивают у них внимание к слову и его значению. Они формируют у детей практические навыки: умение быстро выбирать из своего словарного запаса наиболее точное, подходящее слово, составить предложение, различать оттенки в значении слов. При проведении этих упражнений большое место отводится такому приёму, как вопрос. От речевой формулировки вопроса зависит направление и содержание мыслительной деятельности детей, вопрос должен вызывать их умственную активность. Ставя перед детьми вопросы, взрослый не просто добивается воспроизведения знаний, а учит их обобщать, выделять главное, сравнивать, рассуждать.

Развитие речи и речевое общение дошкольников в детском саду осуществляется во всех видах деятельности, а также в разных формах.

Таким образом, специальная организованная образовательная деятельность, использование упражнений и игр в режимных моментах решают в комплексе все задачи речевого развития (воспитания звуковой культуры речи, формирование грамматического строя речи, словаря, развитие связной речи).

Из всего выше сказанного следует вывод, что овладение речью – это сложный многосторонний психический процесс, её появление и дальнейшее развитие зависят от следующих факторов. Речь начинает формироваться лишь тогда, когда головной мозг, слух, артикуляционный

аппарат ребёнка достигают определённого уровня развития. Но, имея даже достаточно развитой речевой аппарат, сформированный мозг, хороший физический слух, ребёнок без речевого окружения никогда не заговорит. Чтобы у него появилась, а в дальнейшем и правильно развивалась речь, нужна речевая среда. Однако, и этого ещё недостаточно. Важно, чтобы у ребёнка появилась потребность пользоваться речью как основным способом общения со сверстниками, с взрослыми.

Литература:

1. Бухтаярова Е.Ю. Программа развития связной речи детей 5- 7 лет. Волгоград «Учитель» 2012 г.
2. Гербова В.В. Приобщение детей к художественной литературе. М., «Мозаика – Синтез» 2008 г.
3. Гербова В.В. Развитие речи в детском саду. М., «Мозаика – Синтез» 2005 г.
4. Кондратенко И.Ю. Произносим звуки правильно. М., «Айрис – Пресс» 2008 г.
5. Максаков А.И. Воспитание звуковой культуры речи у дошкольников. М., «Мозаика – Синтез» 2007 г.
6. Максаков А.И. Правильно ли говорит ваш ребёнок. М., «Мозаика – Синтез» 2005 г.
7. Максаков А.И. Развитие правильной речи ребёнка в семье. М., «Мозаика – Синтез» 2008 г.
8. Ушакова О.С. Теория и практика развития речи дошкольников. М., «Сфера» 2008 г.
9. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. М., «Владос» 2010 г.
10. Ушакова О.С., Гавриш Н.В. Знакомим с литературой детей 5- 7 лет. М., «Сфера» 2010 г.
11. Ушакова О.С. Ознакомление дошкольников с литературой и развитие речи М., «Сфера» 2011 г.

Речевое развитие дошкольников в условиях реализации ФГОС.

Захарова Наталья Ивановна

Муниципальное дошкольное образовательное учреждение

«Детский сад №55 общеразвивающего вида».

Россия. Московская область.г.Электросталь

Речь – явление социальное и служит средством общения людей друг с другом. Своевременное и правильное речевое развитие – необходимое условие формирования личности ребёнка. Благодаря речи малыш познаёт окружающий мир, накапливает знания, расширяет круг представлений о предметах и явлениях, овладевает нормами общественного поведения. При помощи речи человек выражает свои потребности, высказывает свои чувства и переживания, делится впечатлениями о своём отношении к предметам и явлениям окружающей его действительности. В процессе развития речи ребёнок овладевает языком. Усвоение речи в дошкольном возрасте – необходимое условие для освоения грамотой, для дальнейшего обучения в школе.

Речь как средство выражения мысли является орудием мышления. Она связана с умственным развитием. К.И. Чуковский писал: «...воспитание речи есть всегда воспитание мысли». Задержка речевого развития неблагоприятно сказывается на интеллекте ребёнка.

Дошкольный возраст – это период активного усвоения ребёнком разговорного языка, становления и развития всех компонентов речи: фонетической, лексической, грамматической. Полноценное овладение родным языком в дошкольном детстве является необходимым условием решения задач умственного, эстетического, нравственного воспитания детей в максимально сенситивный период развития. Чем раньше будет начато обучение родному языку, тем свободнее ребёнок будет им пользоваться в дальнейшем.

При своевременном и правильном речевом развитии ребёнок не испытывает трудности в общении с окружающими людьми, умеет высказывать свои суждения, формулировать выводы, доказывать свою точку зрения, чётко излагает свои мысли.

В современном мире из года в год увеличивается количество детей, имеющие речевые дефекты, их речь не соответствует возрастной норме. Это одна из важнейших проблем дошкольного воспитания. Если своевременно не оказывать помощь таким детям, в дальнейшем это может привести к эмоциональным проблемам, появляется неуверенность, нерешительность, замкнутость, в результате отражается на психическом и физическом здоровье детей, не позволяет детям полноценно развиваться. Век интенсивного развития техники, компьютеризация вытесняет живое общение, создаёт некие трудности для развития ребёнка. Недопустимо, когда ребёнок в пять лет не может поддержать разговор на знакомую для него тему, связно и понятно для слушателей

пересказать сказку, рассказ, когда он неточно пользуется лексическими средствами, допускает грамматические ошибки, неправильно произносит звуки.

Также на речевое развитие детей оказывают влияние внутренние факторы, экология окружающей среды.

Дошкольное образование – начальная и важная ступень становления личности ребёнка, формирования познавательных и социальных компетенций, необходимых для дальнейшей жизни в современном обществе, развития всех составляющих направлений детей (речевого развития, социально – коммуникативного развития, физического развития, художественно – эстетического развития, познавательного развития). Речь является главным составляющим компонентом указанных направлений. Чтобы связно рассказать о чем – нибудь, нужно ясно представить объект рассказа, уметь анализировать, отбирать основные свойства и качества, устанавливать разные отношения (причинно – следственные) между предметами и явлениями. Кроме того, необходимо уметь подбирать наиболее подходящие для выражения мысли слова, уметь строить простые и сложные предложения и использовать разнообразные средства для связей не только предложений, но и частей высказывания. Связное высказывание показывает. Насколько ребёнок владеет богатством родного языка, его грамматическим строем, и одновременно отражает уровень умственного, эстетического, эмоционального развития ребёнка.

Решить проблему развития речи детей невозможно без вовлечения и взаимодействия родителей в воспитательно – образовательный процесс. Это одно из важных условий федерального государственного образовательного стандарта.

Филологи, психологи, лингвисты определили три основных направления разработки психолого - педагогических проблем развития речи дошкольников, совершенствования содержания и методов обучения родному языку:

структурное (формирование разных уровней системы языка: фонетического, лексического, грамматического);

функциональное (формирование навыков владения языком в его коммуникативной функции: развитие связной речи, речевого общения);

когнитивное, познавательное (формирование способностей к элементарному осознанию явлений языка и речи). Все три направления взаимосвязаны, так как вопросы развития осознания языковых явлений включаются в проблематику всех исследований, изучающих разные стороны развития речи дошкольников. Исследования по разным проблемам развития речи в дошкольном возрасте подтвердили необходимость изучения и закономерностей и особенностей становления

речи дошкольников и определили основные принципы работы по развитию речи, обучению языку. Это формирование у дошкольников:

разных структурных уровней языковой системы;

элементарного осознания явлений языка и речи (ознакомления со смысловой и звуковой стороной слова, со структурой предложения и связного текста); языковых обобщений в области грамматического строя речи (морфологии, словообразования, синтаксиса);

речевой активности, воспитания интереса и внимания к родному языку, что способствует повышению уровня самоконтроля.

Основная цель речевого развития – доведение его развития до нормы, определённой для каждого возрастного этапа, хотя индивидуальные различия речевого уровня детей могут быть исключительно велики. Развитие речи в дошкольном возрасте является процессом многоаспектным по своей природе.

Тесный контакт педагогов дошкольного учреждения с родителями, целенаправленная, систематическая, слаженная работа может решить проблему состояния развития речи детей.

Родители должны понимать, что ребёнок на каждом возрастном этапе обладает определённым объёмом состояния речи, что формирование и развитие речи происходит постепенно. Это довольно длительный и сложный процесс. Педагог знакомит родителей с вопросами речевого развития детей, беседует, чем и как следует заниматься с ребёнком дома, как пользоваться практическим материалом, чтобы малыш не только получал знания, вырабатывал определённые навыки и умения, но и испытывал интерес к речевым занятиям. Необходимо актуализировать внимание родителей на задачах развития речи, стоящих перед детским садом, на том, какую помощь в овладении ребёнком звуковой стороны речи может оказать семья. Воспитатель рекомендует способы устранения некоторых недостатков в произношении звуков, доводит до сведения родителей, как развивается речь их ребёнка, указывает, какой раздел не усвоил ребёнок или усвоил слабо и в каких дополнительных занятиях нуждается он.

Родители не должны быть равнодушными к проблеме развития речи детей. Решить проблему состояния речи могут только все участники образовательного процесса в тесном взаимодействии.

Формы работы с родителями могут быть разные, это зависит от креативности каждого педагога. Родители на некоторых мероприятиях могут поделиться впечатлениями о состоянии развития речи ребёнка. Им важно понимать, что в речевом общении человек выступает то в качестве говорящего, то в качестве слушателя, поэтому выделяют активную (произнесение) и пассивную

(понимание) стороны речи. Произнесение происходит при помощи речевого аппарата, а понимание осуществляется в основном слухом. Понимание того, что говорят окружающие, развивается раньше, а пассивный словарь всегда богаче активного. На ранней стадии речевого развития малыш учится понимать обращённую к нему речь и только в дальнейшем при неоднократном произнесении взрослым одних и тех же слов усваивает их, а затем и сам начинает пользоваться ими.

Педагог в свою очередь организует специальные условия для развития речи.

Одним из условий является игра. Игра – самостоятельная детская активность, в которой взрослый может занять то или иное место исключительно как партнёр, в той мере, в какой он вызывает у ребёнка интерес и уважение. Взрослый может влиять на игру косвенно через ролевое поведение и отдельные предложения, реплики, вопросы. В творческой детской игре бурно развивается язык ребёнка, грамматически оформленная речь. В дидактических играх решаются задачи активизации, уточнения той или иной грамматической формы. Игры, направленные на обучение детей рассказыванию, развивают у них умение описывать предмет по основным признакам, действиям.

Речевые упражнения, словесные игры развивают внимание к слову, его точному употреблению. Упражнения создают условия для речевой практики детей, пополнения и активизации словаря словами разных частей речи. Среди приёмов словарной работы особое место занимают лексические упражнения, которые способствуют предупреждению речевых недочётов, активизируют словарь детей, развивают у них внимание к слову и его значению. Они формируют у детей практические навыки: умение быстро выбирать из своего словарного запаса наиболее точное, подходящее слово, составить предложение, различать оттенки в значении слов. При проведении этих упражнений большое место отводится такому приёму, как вопрос. От речевой формулировки вопроса зависит направление и содержание мыслительной деятельности детей, вопрос должен вызывать их умственную активность. Ставя перед детьми вопросы, взрослый не просто добивается воспроизведения знаний, а учит их обобщать, выделять главное, сравнивать, рассуждать.

Развитие речи и речевое общение дошкольников в детском саду осуществляется во всех видах деятельности, а также в разных формах.

Таким образом, специальная организованная образовательная деятельность, использование упражнений и игр в режимных моментах решают в комплексе все задачи речевого развития (воспитания звуковой культуры речи, формирование грамматического строя речи, словаря, развитие связной речи).

Из всего выше сказанного следует вывод, что овладение речью – это сложный многосторонний психический процесс, её появление и дальнейшее развитие зависят от следующих факторов. Речь начинает формироваться лишь тогда, когда головной мозг, слух, артикуляционный

аппарат ребёнка достигают определённого уровня развития. Но, имея даже достаточно развитой речевой аппарат, сформированный мозг, хороший физический слух, ребёнок без речевого окружения никогда не заговорит. Чтобы у него появилась, а в дальнейшем и правильно развивалась речь, нужна речевая среда. Однако, и этого ещё недостаточно. Важно, чтобы у ребёнка появилась потребность пользоваться речью как основным способом общения со сверстниками, с взрослыми.

Литература:

12. Бухтаярова Е.Ю. Программа развития связной речи детей 5- 7 лет. Волгоград «Учитель» 2012 г.
13. Гербова В.В. Приобщение детей к художественной литературе. М., «Мозаика – Синтез» 2008 г.
14. Гербова В.В. Развитие речи в детском саду. М., «Мозаика – Синтез» 2005 г.
15. Кондратенко И.Ю. Произносим звуки правильно. М., «Айрис – Пресс» 2008 г.
16. Максаков А.И. Воспитание звуковой культуры речи у дошкольников. М., «Мозаика – Синтез» 2007 г.
17. Максаков А.И. Правильно ли говорит ваш ребёнок. М., «Мозаика – Синтез» 2005 г.
18. Максаков А.И. Развитие правильной речи ребёнка в семье. М., «Мозаика – Синтез» 2008 г.
19. Ушакова О.С. Теория и практика развития речи дошкольников. М., «Сфера» 2008 г.
20. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. М., «Владос» 2010 г.
21. Ушакова О.С., Гавриш Н.В. Знакомим с литературой детей 5- 7 лет. М., «Сфера» 2010 г.
22. Ушакова О.С. Ознакомление дошкольников с литературой и развитие речи М., «Сфера» 2011 г.

**«САД ДЕТСТВА» - инновационный подход к обучению и воспитанию детей
дошкольного возраста**

*Савенкова Любовь Григорьевна
ФГБНУ «Институт художественного образования
и культурологии Российской академии образования.
Российская Федерация, Москва*

Сегодня уже не нужно лишний раз доказывать, что наиболее адекватный способ познания для ребенка дошкольного возраста – это путь от образа к понятию [А.В. Бакушинский 2009, 11]. Поэтому деятельность педагога-воспитателя, работающего с детьми, должна быть ориентирована на то, чтобы мышление логическое и понятийное не вытеснило в дальнейшем образно-ассоциативного, эмоционального мировосприятия. Предлагаемый процесс обучения и воспитания под названием «САД ДЕТСТВА» через эстетическую составляющую и активную художественно-творческую деятельность объясняется необходимостью естественного, свободного и радостного развития личности в условиях коллективного проживания и сотворчества взрослых и детей. В таком детском коллективном сообществе важно сформировать у растущего человека полноценное мировосприятие, равномерное развитие чувств [Б.Г. Ананьев 2001], логики мышления, стремление детей к познанию и преобразованию жизни и умению привносить в нее свое я, свое отношение к окружающей действительности вполне закономерно.

«САД ДЕТСТВА» – образ, который дает понять, что главным в таком дошкольном учреждении является не подготовка детей к школе, не накопление знаний и умений, а бережное возвращение человека с индивидуальным восприятием мира. Концепция и примерная образовательная программа такой дошкольной организации разработана в Институте художественного образования и культурологии Российской академии образования - авторы: Л.В. Школяр и Л.Г. Савенковой.

Предлагаемый авторами процесс обучения и воспитания детей объясняется необходимостью естественного, свободного и радостного развития личности, постепенного культурного творения себя в условиях коллективного проживания и сотворчества взрослых и детей. В таком детском коллективном сообществе сформировать у растущего человека полноценное мировосприятие, равномерное развитие чувств [Б.Г. Ананьев 2001], логики мышления, стремление детей к познанию и преобразованию жизни, а также умению привносить в нее свое я, вполне закономерно через творческую и самостоятельную исследовательскую деятельность.

Эстетическая составляющая дошкольного образования позволяет выводить его содержание на культуросообразный и культуротворческий уровень, создавать дошкольную организацию, деятельность которой направлена на формирование у ребенка способности к осмыслению понятий, его раннюю предрасположенность к обобщению, воспитанию логики

мышления, умению мыслить и чувствовать ярко, образно, интонационно и выразительно, выходя за рамки привычного, обыденного, повседневного [А.В. Запорожец, 1986].

Исходя из этого, система развития детей в «САДУ ДЕТСТВА» выстраивается авторами таким образом, чтобы они, с одной стороны, многое могли делать своими руками, умели двигаться, заниматься творчеством в различных пространствах. Во-вторых, умели самостоятельно логически выстраивать свою мысль (в слове, изображении, звуке), понимать и осознавать окружающую действительность и особенности искусства, развиваться и самосовершенствоваться. В-третьих, учились самостоятельно решать творческие задачи; оригинально мыслить, предлагать в решении проблемы нестандартные ходы, быть активными, раскованными в творчестве, не бояться нового, неожиданного [Л.В. Школяр, Л.Г. Савенкова 2012, 16-17].

Дошкольное детство - это невероятно важный этап становления личности [В.С. Мухина 2000]. Вхождение ребенка в большой мир отличается доверием, непосредственностью, готовностью к взаимодействию, предрасположенностью к восприятию красоты и гармонии. В это время ребенок начинает открывать для себя мир. Его восприятие становится осмысленным, целенаправленным, анализирующим. Каждое событие жизни является значимым, переживается ярко, остро, всей душой [В.В. Давыдов, В.Т. Кудрявцев, 1991].

Психологи утверждают, что если ребенок не может поделиться с другими своими впечатлениями в форме творчества, рассказать с помощью средств какого-либо искусства о событиях, происходящих с ним, о своем отношении к этим событиям [в рисунке, жестах, действиями, образными словами и др.], то позднее это выливается в разнообразные эмоциональные и даже психические проблемы. Например, человек начинает испытывать трудности в общении с людьми, ему нелегко найти свое любимое дело. Поэтому приобщение к миру творчества необходимо начинать с самого раннего возраста. В процессе такого воспитания искусство выступает не столько как эталон прекрасного, а прежде всего, как нравственный ориентир, как важнейшее условие целостного гармоничного развития личности. Об этом писали классики дошкольной педагогики Ф. Фребель, Е.А. Флерина, др.

В исследовании данной проблемы авторами были изучены и апробированы направления и виды деятельности ребенка, тем или иным образом связанные с художественной деятельностью – это игра, восприятие, театр, наблюдение, художественные виды деятельности, конструирование, рассуждения [по поводу прочитанного рассказа или сказки], экскурсии в музей, «художественные события», слушание звуков окружающей жизни, оживление персонажей сказок, «героев» математических задач и еще многое другое. [В.В. Комлева, 2016]. Такой, далеко не полный список указывает на то, что связь, казалось бы, не родственных областей деятельности ребенка с художественностью намного обогащает внутренний мир детей, развивают у ребенка художественно-творческие способности, эстетическое мировосприятие и миропонимание.

Именно такой подход к воспитанию детей отождествляет его с понятием «КУЛЬТУРА», обозначает более высокий и качественный уровень воспитания ребенка, где культура рассматривается как «*высший способ организации элементов бытия*» [Б.П.Юсов]. Это обосновано тем, что и культура [в широком смысле слова] и полихудожественное воспитание абсорбируют, вбирают в себя накопления из разных областей сознания и деятельности человека. Творческий подход к системе образования детей базируются на идее гуманитаризации образования в целом, это составляет основу "экологии культуры" [Д.С. Лихачев, 1991] - культурную среду формирования ребенка [Л.П. Печко, 2015].

Необходимость создания именно такой концепции образования и воспитания детей связана с тем, что в многочисленных существующих сегодня программах дошкольного образования практически *отсутствует научное обоснование эстетической составляющей – вхождения ребенка в мир культуры* – одной, по мнению авторов, из самых важных и значимых в воспитании ребенка. Между тем, вхождение ребенка в культуру должно быть связано с его психическими особенностями, непосредственным и доверчивым отношением к окружающему миру, предрасположенностью к созерцанию и восприятию красоты и гармонии. Тревожная тенденция игнорирования развития в дошкольном и школьном образовании эмоционально-чувственной и духовно-нравственной сферы человека противоречит его природе, родовым способностям эстетического, бескорыстного, «родственного внимания» к миру [М.М. Пришвин 1983, 247], заинтересованного и доброго отношения к природе, людям, к окружающей действительности в целом.

Стержнем такого обучения и воспитания являются три сферы универсального образования и воспитания детей, которые исходят из основных начал человеческой природы: *сфера познания, сфера творчества, сфера практической деятельности*. Эти сферы выделены выдающимся русским мыслителем В.С. Соловьевым [В.С. Соловьев 1997], в них важное место отводится эстетическому опыту в системе формирования миропонимания человека. Отсюда возникают 3 сферы универсального гармоничного образования.

1) Сфера творчества, основу которой составляют чувства и красота.

2) Сфера знания, которая опирается на мышление и истину.

3) Сфера практической жизни, основывающаяся на воле и общем благе. [В.С. Соловьев 1997, 137].

Основа *принципов и подходов* этой деятельности - духовная составляющая воспитания, возвышение потребностей и интересов ребенка, его детских переживаний и нравственных помыслов, это:

- Принцип развивающего образования.
- Приоритет общекультурного развития: творчество, общение, познание.
- Полноценность проживания ребенком всех этапов детства, поддержка его разнообразия, обогащение и сохранение самооценности детского развития.
- Уважение к личности ребенка.
- Новизна и открытость к окружающему миру.
- Многообразие деятельностных форм воплощения творческих поисков и решений ребенка.
- Поддержка инициативы детей в различных видах деятельности.
- Комплексное интегрированное обучение и целостное полихудожественное воспитание в условиях индивидуального и коллективного сотворчества, воплощаемых в «художественном событии».

- Всеобщность эстетической составляющей процесса образования детей дошкольного возраста. Художественная культура пронизывает весь ход взросления ребенка.

- Содействие, сотрудничество и сотворчество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником [субъектом] образовательных отношений. [Л.В. Школяр, Л.Г. Савенкова 2016, 12-14].

В таком образовании и воспитании лежит круг проблем, которые не просто заставляют искать пути их разрешения, но уже сама их постановка создает определенное напряжение мысли, влечет за собой, если не открытие чего-либо нового, то, во всяком случае, заставляет критически взглянуть на происходящее в педагогике детства, искать нестандартные решения. [Л.В. Школяр, Л.Г. Савенкова 2012, 16-17].

Внедрение в сферу жизнедеятельности детей разных видов художественно-творческой деятельности [театра, художественного движения, карнавальной культуры, художественного слова], а не только музыки и изобразительного искусства, вполне естественно, так как каждое искусство позволяет развивать данные природой способности ребенка: видеть, слышать, двигаться, ощущать запах, вкус, умение общаться друг с другом. Трудно назвать другие не художественные виды деятельности, на которых можно было бы полноценно совершенствовать перечисленные важнейшие способности растущего человека. Именно это определяет особую эстетическую составляющую всего дошкольного образования, построенного на интеграции и взаимодействии разных видов искусства, разных видов творческой деятельности. Не учитывать это нельзя, так как каждый ребенок одновременно и художник, и музыкант, и актер, и фантазер, другими словами - творец. Его игры ярко демонстрируют, что фантазирование – это естественная форма проявления

ребенка в жизни, а мир его воображаемых образов богат и разнообразен.

Прототип такого обучения лежит в детской игре, в которой органически соединимы оба порядка отношения к объектам - творческому действию и переживанию, где игрушка рассматривается осязаемым, первичным символом и образовательным элементом, помогающим овладеть вещностью мира, его материальной действительностью [А.В. Бакушинский. 2009, 172]. Именно игрушка, народная в том числе, в различные периоды жизни ребенка имеет немаловажное значение в формировании его восприятия окружающей жизни, несет в себе своеобразное представление о мире, помогает по-новому воспринимать окружающую действительность, формирует умение организовывать среду, свой мир, создавать определенное настроение.

Следует сказать, что идея гармоничного воспитания не является открытием, она была одной из ключевых в 20-е гг. XX в. В тот период [не смотря на большие сложности в жизни страны] благодаря усилиям профессионалов [педагогов, художников, режиссеров, писателей, композиторов, хореографов] были созданы программы, концепции, модели детских учреждений, в которых воспитатели назывались «садовницы» [П.Ф. Каптерев, 1982], которые [как говорит это название само за себя] должны были «выращивать» детей будущего так же любовно, с учетом способностей каждого ребенка, как, например, цветы. В противном случае ожидаемого результата можно и не получить. А как же с человеком, неужели всем все одинаково, по шаблону и образцу?

В основе содержания работы лежат **базовые направления**, во всех возрастных категориях.

1. **Мир глазами ребенка.** Расцвет детства как стратегия духовного роста ребенка. Ребенок – самостоятельная личность: я человек, я родился, я сам, я хочу, я могу. Способность человека наблюдать за собой и за явлениями окружающего мира, видеть, слышать, прикасаться, приобщаться к миру взрослых, сравнивать, рассказывать и объяснять увиденное и услышанное, действовать сообразно обстоятельствам.

2. **Вечные ценности:** выделение сущностных явлений [понятия, слова], которые передаются из поколения в поколение как духовные и нравственные ценности: добро, красота, труд, справедливость, сострадание и др.; дружба, взаимопомощь, заботиться, помогать и др. Представления о смысле жизни, чувство Родины, любовь к Отечеству, людям, мудрые мысли, адекватно детскому восприятию.

3. **Живой мир. Познание мира.** Красота и польза окружающей природы. Во взаимоотношениях с природой человек вобрал в себя ценные качества: мудрость, трудолюбие, эстетическое чувство, которое позволяет одушевлять явления окружающего мира. Познание мира через определение части и целого: дерево – лес; вода – река, камень – скала; трава – поле; песок – пустыня; семя – плод. Вдумчивое созерцание предметов и явлений, восприятие их качеств и свойств органами чувств. Освоение признаков и свойств разных материалов в процессе их исследования и экспериментирования. Разглядывание, ощущение через действие с предметами, выделение качеств

и свойств. Перенос состояния природных явлений и предметов на состояние человека – чувство ткани, камня, воды. Передача увиденного, своих ощущений в собственном творчестве ребенка [рисунка, слова, движения, мелодии]: красота форм, настроений, цветового разнообразия, звуки, мелодии и др. Искусство видеть все многообразие окружающего мира воспитывает особое чувство – миропонимание.

5. **Наш дом – Земля:** Жизнь, Земля – жизнь на Земле. Планета Земля как картина мира: бесконечность, хаос, гармония; пространство, время, простота и сложность, повторяемость, контрастность, движение. Дыхание – это жизнь всех живых существ. Со словом «дыхание» связаны такие понятия, как дух, духовность, вдохновение. Земля – дом.

6. **Законы жизни – законы искусства и творчества:** Рассмотрение бинарности мира в оппозициях пространство – время, содержание – форма, ритмы жизни – покой, художественное – обыденное, реальность – игра, развитие [движение] – статика, совпадение конца и начала. [Л.В. Школяр, Л.Г. Савенкова 2012, 19-22].

Динамика развития всего образовательного процесса и его участников происходит благодаря грамотно выстроенному диалогу [воспитателя и ребенка, детей между собой, педагогов и воспитателей в коллективе]. Это предполагает создание в каждом конкретном случае особых субъект-субъектных отношений в коллективе образовательного учреждения, которые направлены на сотворчество и взаимодействие – на комплексное освоение тем, понятий, направлений деятельности [Л.В. Школяр, Л.Г. Савенкова 2012, 16-17]. Важно добиться синхронизма в работе педагогов, воспитателей и родителей в каждой возрастной категории.

Логика направлений работы с детьми авторами на каждый возраст представлена следующим образом.

«Художественно-эстетическое развитие» направлено на решение задач воспитания и обучения детей в процессе освоения разных видов искусства, которые тесным образом связаны с процессом художественного творчества детей и опирается на индивидуальные особенности ребенка. Данная образовательная область соединяет в себе разные виды художественно-творческой деятельности «хоровод искусств» [*музыка, изобразительное искусство, художественное слово, художественное движение и танец, театр*] и соотносится с понятием «полихудожественное воспитание» [Е.В. Боякова, 2016]. Раскрывается решение следующих задач:

- Формирование элементарных представлений о разных видах искусства: музыки и изобразительного творчества, искусства слова, театра, танца, народного художественного творчества.
- Ценностно-смысловое восприятие и понимание произведений разных видов искусства [музыка, изобразительное искусство, художественное слово, театр].
- Творческая деятельность в разных видах искусства [музыка, изобразительное искусство, театр, танец].

- Значимость введения в процесс воспитания и обучения инновационного подхода «САД ДЕТСТВА», акцентирующего внимание на эстетической составляющей и использовании различных видов художественной деятельности определяется, необходимостью активизации мышления и творчества детей, их воображения, созданием высокого эмоционального тонуса в процессе деятельности, когда дети в полной мере испытывают радость познания, напряженность поиска, удовольствие от первых самостоятельных находок.

Такое полихудожественное воспитание детей направлено на развитие:

- способности к эмоционально-чувственному восприятию мира природы и произведений искусства;
- умения переносить в художественные образы свои впечатления об увиденном в природе, в музее, в окружающей жизни;
- представлений о различных видах искусства и его роли в жизни человека;
- умений и навыков культурного поведения и коммуникации сообразно возрастным особенностям дошкольников;
- эстетической отзывчивости на явления природы и культуры;
- нравственных чувств: любовь к природе, уважение к культуре разных стран и народов.

Именно так обеспечивается органическое единство образовательного и воспитательного процессов в дошкольном учреждении.

Литература:

1. Ананьев, Б.Г. Психология чувственного познания. [Текст] / Б.Г. Ананьев. – М.: Наука, 2001. - ISBN: 5-02-013093-1.
2. Бакушинский, А.В. Художественное творчество и воспитание. [Текст] / А.В. Бакушинский. – М.: Карапуз, 2009. - ISBN: 978-5-8403-1522-4.
3. Боякова Е.В. Педагогическое наследие Н.Н. Доломановой по музыкальному воспитанию. [Электронный ресурс] / Е.В. Боякова // Педагогика искусства. — 2016. — № 2. — URL: [//www.art-education.ru/electronic-journal](http://www.art-education.ru/electronic-journal). - 0,5 п.л. - ISSN 1997-4558.
4. Давыдов, В.В., Кудрявцев В.Т. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной ступеней. [Текст] / В.В. Давыдов, В.Т. Кудрявцев // Вопросы психологии, № 1, Москва, 1997. С. 5 – 18. - ISBN отсутствует.
5. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды. [Текст] // А.В. Запорожец. / ред. В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, в 2-х т. – М.: Педагогика. - 1986. ISBN отсутствует.
6. Каптерев, П.Ф. Избранные педагогические сочинения. [Текст] / П.Ф. Каптерев. // М.: Педагогика, 1982. - ISBN отсутствует.

7. Комлева, В.В. Семья и школа. Диалог на языке театра. [Электронный ресурс] / В.В.Комлева // Педагогика искусства. - 2016. - № 2. - URL: [//www.art-education.ru/electronic-journal](http://www.art-education.ru/electronic-journal). - 0,5 п.л. - ISSN 1997 4558.
8. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. [Текст] / В.С. Мухина. – М.: Академия, 2000. - ISBN: 5-7695-0408-0.
9. Печко Л.П. Резервы образовательной среды в становлении креативности. [Электронный ресурс] / В.В.Комлева // Педагогика искусства. - 2015. - № 1. - URL: [//www.art-education.ru/AE-magazine](http://www.art-education.ru/AE-magazine). – 0,5 п.л. - ISSN 1997 4558.
10. Соловьев, С.М. Владимир Соловьев. Жизнь и творческая эволюция. / [Текст] Соловьев С.М. –М.: Республика, 1997. - ISBN 5-250-02597-8.
11. Флерина, Е.А. Материальная среда и дошкольник. Искусство в школе, № 1, Москва, 1928. - ISBN отсутствует.
12. Школяр, Л.В., Савенкова, Л.Г. САД ДЕТСТВА, Новая модель дошкольного образования. [Текст] / Л.В. Школяр, Л.Г. Савенкова. // Русское слово. – М.: 2012. ISBN: 978-5-91218-268-6.
13. Школяр, Л.В., Савенкова, Л.Г. САД ДЕТСТВА. Комплексная образовательная программа дошкольного образования. [Текст] / Л.В. Школяр, Л.Г. Савенкова. – М.: Русское слово, 2016. - ISBN: 978-5-00007-087-1.

Семейно-педагогическая общность как основа взаимодействия сотрудников ДОО с семьями воспитанников.

*Деркунская В.А.,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры дошкольной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, заведующий по
инновационному направлению деятельности
ГБДОУ детский сад №62 Приморского района Санкт-Петербурга,
г. Санкт-Петербург, Россия*

*Ахтырская Ю.В.,
старший воспитатель ГБДОУ детский сад №62 Приморского района Санкт-
Петербурга,
г. Санкт-Петербург, Россия*

*Трифонова Л.С.,
музыкальный руководитель ГБДОУ детский сад №62 Приморского района Санкт-
Петербурга,
г. Санкт-Петербург, Россия*

Проблема взаимодействия и сотрудничества семьи и ДОО всегда была актуальна, но в наше время эта проблема получила особую значимость. Меняются времена, условия жизни, социокультурное пространство, субкультура, сам человек и очень важно это учитывать при проектировании образовательного процесса, при выборе образовательного содержания и форм его реализации как с детьми, так и со взрослыми.

Семья была и остается важнейшим фактором формирования личности ребенка, первостепенного влияния на него. К сожалению, мы видим, что в настоящее время семья, как единое целое, единый организм, переживает не самые лучшие времена. В силу известных социальных и экономических причин, заниматься со своими детьми родителям катастрофически некогда. Тотальная занятость своими проблемами, работа, быт, необходимость добывания денег отнимают всё время и силы родителей. Это приводит к отчуждению детей и взрослых, их оторванности от жизни ребёнка, а подчас и к нежеланию в неё включаться. Эти мысли ярко иллюстрирует высказывание известного американского психофизиолога Нила Миллера: «Дефицит родительского тепла ведёт к снижению интеллекта, аномалиям социального поведения, сильному нервному напряжению, уязвимости и даже агрессивности». Кроме того, большинство современных родителей, не владея в достаточной мере знанием возрастных и индивидуальных особенностей развития ребёнка, простейшими педагогическими знаниями, и вовсе не представляют, чем и как нужно заниматься со своим ребёнком дома. А такая потребность даже при сильной загруженности взрослых все равно есть. Все родители желают своим детям счастья и стараются их любить, как умеют.

Таким образом, мы увидели проблему взаимодействия всех со всеми и исходили из желания помочь родителям, педагогам и детям сделать шаг навстречу друг другу; создать такую среду в детском саду, где все субъекты образования (а это дети, родители и педагоги) могли бы активно участвовать в совместной интегративной, музыкально-творческой, музыкально-двигательной, музыкально-познавательной деятельности, тем самым объединяясь, вырабатывая общую систему ценностей в воспитании ребенка, в общении с ним и другими, в саморазвитии и самореализации. Так возник проект «Семья сильна, когда крыша одна», который был успешно реализован на базе ГБДОУ №62 Приморского района города Санкт-Петербурга при участии специалистов, воспитателей, детей и родителей. А начался он с создания модели семейно-педагогической общности (*Рисунок 1*).

В этой модели мы видим пересечение наших общих интересов в воспитании и развитии детей, мы показываем необходимость такого объединения для успешной реализации образовательных задач. Общность предполагает единство, единство людей, единство взглядов, позиций, отношения, выработку общих принципов взаимодействия, сохраняя при этом уникальность и единичность каждого участника общности. В этом объединении мы видим возможность эффективного взаимодействия с семьями, родителями наших воспитанников, общего влияния на воспитание и развитие ребенка.



Рисунок 1 «Модель Семейно-педагогической общности»

Детско-взрослая событийная общность – это такое совместное бытие детей и взрослых, для которого характерно их содействие друг другу, сотворчество, сопереживание, где учитываются склонности, особенности каждого, его желания, права и обязанности (В.И. Слободчиков, Л.М.

Кларина и др.). Праздники и досуги – это одна из любимых форм, в которой может существовать, развиваться детско-взрослая событийная общность, в полной мере реализоваться модель семейно-педагогическую общности.

В семейно-педагогическую общность входят:

- сотрудники ДООУ и взрослые члены семей воспитанников детского сада (не только родители, но и бабушки, дедушки и т.д.), связи и отношения между которыми должны складываться так, чтобы образовалась профессионально-родительская общность;
- детско-взрослая общность, которая объединяет детей и взрослых членов семьи (детско-родительская общность), а также – детей и сотрудников ДООУ (детско-профессиональная общность);
- детская общность (здесь можно говорить о детской общности в ДООУ и в семье).

Для родителей важно иметь возможность быть со своим ребенком, общаться с ним в новой, непривычной обстановке и атмосфере праздника. Как следствие, происходит формирование общих интересов; понимание важности общения; осознание своей родительской позиции по отношению к ребёнку и возникновение детско-родительской общности.

Одной из наиболее интересных и нетрадиционных форм взаимодействия являются совместные детско-родительские праздники, которые на сегодняшний день являются традицией для нашего ДООУ. Они не просто служат развлечением для детей и родителей, а это совместные мероприятия, направленные на то, чтобы показать родителям, как правильно организовать детский досуг, научить их общаться не только со своим ребенком, но и с его сверстниками. Такая форма взаимодействия помогает сплотить детско-родительский коллектив группы, дает возможность увидеть и оценить уровень социальной уверенности поведения ребенка в коллективе сверстников и взрослых, познакомить родителей и вовлечь их в жизнь детей в условиях образовательного учреждения, оптимизировать детско-родительские отношения и отношения родителей с педагогами.

Мы рассматриваем праздник как событие для детей и взрослых. Во-первых, сама этимология слова "праздник" – это "день, посвященный выдающимся событиям, традиционным датам...", это - "день торжества в память какого-нибудь выдающегося события", "веселье, бал, устраиваемый кем-нибудь", "день массовых игр, развлечений", "счастливый, радостный день, ознаменованный каким-нибудь важным, приятным событием".

Праздник как форма организации детской жизни сочетает в себе практически все задачи развития дошкольника: социально-коммуникативные; речевые; художественно-эстетические; познавательные и задачи физического развития. Но, главное, что праздники и развлечения вызывают у ребенка интерес к окружающей действительности, формируют направленность на самые разные

виды деятельности, побуждают к инициативам и смысловому творчеству. Наверное, это происходит за счет высокой эмоциональности и привлекательности данного мероприятия в детском саду.

Включенность родителей в праздник вызывает еще больший интерес к нему у ребенка и его содержанию, разным видам деятельности.

Тематика детско-родительских праздников подбирается по инициативе как педагога, так и родителей и детей. В основе тематических, календарных, спортивных, народных совместных праздников лежит авторский замысел педагога и идея интеграции образовательных областей в условиях праздника или досуга. Роль родителей заключается в непосредственном их участии в мероприятии, подготовке праздничного чаепития и организации игровой программы, они также привлекаются к написанию сценариев, конструированию сценических образов и костюмов, изготовлению декораций. Особым смыслом и переживаниями наделяются репетиции, именно в репетиционном процессе мы видим сегодня рождение праздника как события для семьи, обмен ярчайшими эмоциями и чувствами, сближение взрослых и детей, сближение профессиональных позиций с родительскими, раскрепощение взрослых и гордость детей за родителей. Немаловажной и перспективной задачей для педагогов становится идея научить родителей сделать любой домашний праздник увлекательным и веселым для всех членов семьи, особенно для детей; уделять больше времени детям и совместной деятельности с ними в выходные, в каникулы: посвятить вечер или целый день событию, которое может стать праздником, придумать праздник, которого не было, создать праздничную традицию в семье (праздник первого снега, праздник самостоятельно изготовленной пиццы, праздник настольных игр, день рождения прабабушки (прадедушки), праздник счастья, праздник экспериментов с водой, праздник наблюдений, праздник добрых дел и т.д.).

Проанализировав наш опыт и опыт, представленный в методической литературе, мы выделяем в детско-родительских праздниках примерно три-четыре части:

- театрализованное представление, в котором свое актерское мастерство могут показать все субъекты образовательного процесса;
- общее чаепитие, для которого стол накрывается в соответствии с темой праздника;
- игры и конкурсы для детей и взрослых подвижного, певческого, интеллектуального и шуточного содержания;
- рефлексия, которая отражает отношение участников образовательного процесса к совместной деятельности.

Так же мы готовы выделить определенный алгоритм подготовки к детско-родительским праздникам:

- выделение цели и задач мероприятий для детей, родителей и педагогов;
- консультации для родителей;
- составление плана проведения мероприятия и участия в нем родителей;
- распределение ролей взрослых;
- изготовление пригласительных билетов;
- подготовка отдельных номеров (разучивание стихов, танцев, песен);
- составление памятки - помощницы для родителей и для детей;
- индивидуальные встречи и консультации;
- изготовление атрибутов, пособий;
- репетиции.

И обозначит ряд необходимых требований к организации праздников и развлечений в ДОУ:

1. В основе праздника должна быть определенная идея, которую необходимо донести до каждого ребенка через оформление и содержание праздника, через родителей – участников праздника.

2. Весь материал, лежащий в основе праздника или развлечения должен быть доступен и понятен каждому ребенку, принимающему участие в мероприятии. Заранее разрабатывается сценарий, план, конспект, при составлении которых учитываются возраст детей, их интересы, знания, умения, навыки, потенциальные возможности. Эти же факторы учитываются и в отношении родителей, близких родственников.

3. Необходимо учитывать продолжительность праздника, правильно подобрать время проведения и место в режиме дня.

4. При организации любых праздников и развлечений необходимо избегать быстрой утомляемости детей. Для этого надо чередовать различные виды деятельности.

Успех таких мероприятий становится более значимым при условии, когда педагоги и родители становятся союзниками в обеспечении эмоционального благополучия детей, их социальной уверенности и творческой активности.

Данная деятельность предусматривает тесное взаимодействие не только с воспитателем группы, но и с музыкальным руководителем, с инструктором физической культуры, с методистом, с администрацией ДОУ. При подготовке и проведении праздников осуществляется дифференцированный подход к родителям и детям, наиболее раскрепощенные, артистичные участвуют в режиссерских постановках, а другие – в организации игровой программы и

оформлении помещений, где проводится праздник. Выбор есть всегда и для каждого в семейно-педагогической общности.

Таким образом, использование такой формы сотрудничества ДОО и семьи, как событийные детско-родительские праздники, способствует выстраиванию положительных и искренних отношений между участниками образовательного процесса, позволяет убедить взрослых в том, что их участие в жизни детского сада необходимо и нужно как для их ребенка, так для них самих. Организация таких праздников и развлечений позволяет родителям ненадолго оторваться от дел и провести время со своим ребенком. А для ребенка, иногда, это самое главное.

Организация таким образом работы с семьей свидетельствует о том, что создается детско-взрослая общность на основе эмоционально-психологической включенности каждого участника образовательного процесса, которая характеризуется неформальным типом отношений и возникновением единых интересов и ценностей, а также дает возможность осуществлять профессионально-педагогическую деятельность в условиях открытой системы образования.

Результатом нашего проекта для взрослых мы считаем понимание родителями в первую очередь:

1. Интересов и самобытности своих детей. Право ребёнка на открытие и событие, обогащающее его опыт, представления о жизни, мире, людях и т.д.
2. Право ребёнка заниматься интересным для него делом. Поощрение свободы выбора ребёнком интересующей его деятельности, выбора способов и средств её осуществления. Педагоги дают родителям возможность понять, что надо поощрять и приветствовать любые творческие инициативы и предложения своего ребёнка, быть вместе с ним в деятельности.
3. Право ребёнка на самореализацию – право быть таким, какой он есть, право реализации своих способностей и возможностей. Мы, педагоги, выявляем или помогаем выявить способности, и создаем условия для их реализации и развития в детском саду. А праздник помогает родителям понять, какие условия надо создать дома, в которых ребёнок максимально реализует свои способности и возможности.

Литература:

1. Арнаутова Е.П. Методы обогащения воспитательного опыта родителей // Дошкольное воспитание 2002. №9. С. 52-58.
2. Взаимодействие образовательного учреждения с семьей как с главным партнером в организации воспитательного процесса (методические рекомендации) – Оренбург: Оренбургский ИПК, 2003.
3. Давыдова О., Майер А. Детский сад-семья: инновационный потенциал традиционных форм работы с позиций компетентного подхода. // Дошкольное воспитание 2011. №5.

4. Дешеулина Р.П., Козлова А.В. Работа ДООУ с семьёй. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 112 с.
5. Дошкольное учреждение и семья – единое пространство детского развития. - М., Линка-Пресс. – 2001.
6. Е.С. Евдокимова, Н.В. Додокина, Е.А. Кудрявцева Детский сад и семья. Методика работы с родителями. Пособие для педагогов и родителей. М. Мозаика-Синтез 2007.
7. Евдокимова Е.С. Детский сад и семья. М.: Мозаика-синтез, 2007. – 35 с.
8. Ленченко Т.В. Социальное партнерство семьи и детского сада // Управление ДООУ 2008. № 3. С. 87.
9. Т.В. Корюкина Социальное партнерство как новая философия взаимодействия детского сада и семьи. // Дошкольная педагогика 2008 г, №8
10. Ушакова, Е. В. Организация единого информационно-образовательного пространства [Текст] / Е. В. Ушакова, Н. В. Гагарина, С. Е. Пахомова // Управление дошкольным образовательным учреждением. - 2011. - № 9. - С. 10-24.

Современные педагогические технологии музыкального развития детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации.

Каменская Оксана Александровна

Музыкальный руководитель МДОУ ЦРР д/с № 51 Солнышко»

г.о. Подольск Московская область

Аспирантка ГБОУ ВО МО

"Академия социального управления"

Музыкальное искусство приносит человечеству много радости, удовольствия, вдохновения, творческих идей. Музыка очень близка и понятна дошкольнику. С помощью данного вида искусства ребёнок может проявлять свои способности, общаться со сверстниками и взрослыми, получить представление о музыкальной культуре. Музыку сопровождает ребёнка в течение всего дошкольного периода, она включается в любое событие его жизни.

В дошкольном детстве закладываются основы музыкальной культуры. Но как ее сформировать у детей? На эти вопросы отвечали ещё в античные времена великие мыслители, философы Аристотель, Пифагор, Платон и другие. Греческое слово “мусике” (искусство муз) означало всю область литературы, науки, искусства, которой ведали музы. Музыкальному образованию греки придавали особенное значение не только потому, что знакомство с подвигами героев и изречениями мудрецов воспитывало этические качества, но и потому, что музыкальный ритм и гармония, как они полагали, приучали к упорядоченности в движениях, мыслях, в эмоциях и в деятельности. Посредством музыки достигалось духовное образование, способное зажечь в душе храбрость и любовь к отечеству и предохранить от всякого развращения.

Проблемы музыкального развития детей отражали в своих трудах видные исследователи, педагоги, психологи - В.А. Сухомлинский, В.Н. Шацкая, Н.Л. Гродзенская, Б.В. Асафьев, Б.М. Теплов, К.В. Тарасова, В.Н. Назайкинский и другие. Свой взгляд на значение музыки в развитии личности ребёнка подчёркивают современные отечественные педагоги Н.А. Ветлугина, М.Б. Зацепина, Е.А. Дубровская, О.П. Радынова.

Сегодня образовательная реальность ставит современного педагога в рамки творчества, мастерства, инноваций, новых педагогических идей и технологий для реализации развития детей дошкольного возраста. В настоящее время музыкальный руководитель в детском саду использует современные педагогические технологии, методический материал при необходимости перерабатывает, проявляя своё творчество и мастерство.

В данной статье мы опишем те педагогические технологии, которые используются в практике музыкального развития детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОО.

Итак, рассмотрим сначала понятие «педагогическая технология».

Термин «педагогическая технология» появился более тридцати лет назад в американской педагогике, которая показала всему миру, что педагогическая технология является важным фактором модернизации обучения. Отечественные исследователи в последнее десятилетие широко исследовали проблему технологий в образовании. Фундаментальные труды В.П. Беспалько, М.В. Кларина, И.А. Колесниковой, Г.К. Селевко и других теоретиков дали толчок для обогащения инструментария профессионального мастерства педагога, предоставив возможность использования ему технологии для решения различных педагогических задач.

В педагогической литературе существует ряд определений педагогической технологии:

- «Педагогические технологии – совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств: она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса» (Б.Т. Лихачев).

- «Педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя» (В.М. Монахов).

- «Педагогическая технология – это системный метод сознания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования» (ЮНЕСКО).

В.А. Сластёнин отмечал, что «педагогическая технология – это философия педагогического действия» [2, 25]

Среди педагогических технологий, которые используются в работе с детьми дошкольного возраста, Хабарова Т.В. выделяет:

- здоровьесберегающие педагогические технологии,
- технологию личностно-ориентированного взаимодействия педагога с детьми,
- технологию проектной деятельности,
- технологию исследовательской деятельности,
- технологии «Портфолио дошкольника»;
- «Портфолио педагога»,
- информационно-коммуникативные технологии.

Классификация современных педагогических технологий в музыкальном воспитании и развитии детей раннего дошкольного возраста представлена в книге «Детство с музыкой» (А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская, СПб, 2010 г.):

- Детское музыкальное восприятие – прослушивание – интерпретация;
- Детское музыкальное исполнительство – импровизация – творчество.

К первой классификационной категории относится педагогическая технология организации восприятия музыки, развития интереса к музыке, развития творческого воображения детей, развития игровой деятельности в процессе слушания музыки и т.д. Ко второй – педагогическая технология развития сотрудничества детей в пении, развития дружеских взаимоотношений старших дошкольников в музыкально - игровых ситуациях, в организации детского оркестра, певческих умений и т.д.

Каждая педагогическая технология имеет цель, задачи, краткое теоретическое обоснование, включает в себя диагностику, этапы реализации педагогической технологии и подробное описание действий на каждом из них.

Исследователи в области дошкольной педагогики А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская выделяют педагогическую технологию в отношении музыкального развития детей дошкольного возраста как «инструмент, позволяющий педагогу, музыкальному руководителю детского сада эффективно (с высокой вероятностью получения желаемого результата) решать задачи своей профессиональной деятельности» [2, 25]

Гогоберидзе А.Г, Деркунская В.А определили принципы педагогической технологии музыкального развития детей дошкольного возраста:

1. Принцип гуманизации (учёт особенностей личности ребёнка, индивидуальной логики его развития в процессе музыкально-художественной деятельности).
2. Принцип учёта возрастных и индивидуальных особенностей ребёнка.
3. Принцип учёта и развития субъектных качеств и свойств ребёнка в организации музыкально-художественной деятельности (учёт музыкальных интересов ребёнка и его направленности на конкретный вид музыкальной деятельности, опору на активность, инициативность и самостоятельность воспитанника).
4. Принцип субъект – субъектного взаимодействия в процессе музыкально-художественной деятельности (свобода реакций и высказываний ребёнка, совместное высказывание оценок и суждений взрослым и ребёнком. Выбор вида музыкальной деятельности, музыкального содержания).
5. Принцип педагогической поддержки.
6. Принцип профессионального сотрудничества и сотворчества (тесное сотрудничество музыкального руководителя с воспитателями в организации процесса музыкального развития воспитанников ДОУ, сотрудничество с семьёй ребёнка и специалистами, работающими в детском саду).

7. Принцип целенаправленности процесса восприятия музыки дошкольниками.
8. Принцип отбора музыкальных произведений.
9. Принцип систематичности и последовательности в организации музыкально-художественной деятельности.
10. Принцип продуктивности музыкально-художественной деятельности в дошкольном детстве.
11. Принцип синкретичности (объединение разнообразных методов активации детской музыкальной деятельности в рамках педагогической технологии, объединение различных способов художественно-творческой деятельности).

Рассмотрим более подробно педагогические технологии, используемые музыкальными руководителями ДОО в работе с детьми старшего дошкольного возраста на современном этапе.

Раскроем некоторые из них.

1. «Музыкально - ритмические движения, как одно из средств музыкального воспитания и развития детей дошкольного возраста». Целью данной технологии является развитие танцевального творчества у детей дошкольного возраста средствами танцевально - ритмических движений, музыкальных игр, инсценировок.

Особое внимание обращается на подбор и слушание с детьми разнохарактерных музыкальных произведений. Немаловажную роль играют и условия для детских двигательных импровизаций, творческих проявлений и для дальнейшего развития интереса к танцу, а также стоит обеспечить условия для создания детьми собственных танцевальных миниатюр. В качестве рекомендуемых программ предлагаются: «Ритмическая мозаика» А.И. Бурениной (для детей старшего дошкольного возраста), «Топ, хлоп, малыши» Т.Н. Сауко, А.И. Бурениной (для младшего дошкольного возраста).

Идея первой программы - «от простого к сложному, от детских песен к симфоническим произведениям композиторов-классиков (М. П. Мусоргского, П.И. Чайковского, Э. Грига, К. Сен-Санса и др.), ребёнок постепенно приобщается к миру прекрасного, пропуская как через себя музыку, сложный мир чувств и образов, обыгрывая своим телом музыкальную ткань произведения, его настроение и содержание, постигая при этом на телесном, зрительном и эмоциональном уровнях специфический язык средств музыкальной выразительности» [4, 98].

Вторая программа «Топ, хлоп, малыши» в основном направлена на развитие эмоциональной сферы ребёнка, воспитание двигательных навыков, адаптацию малышей в детском саду, помощь семье в освоении художественных средств воспитания ребёнка и т.д.

2. «Личностно-ориентированная технология» средством театрализованной деятельности развивает природную музыкальную деятельность дошкольников, ориентирует детей на осмысление образного содержания, творчески воплощаемого в танце с помощью освоения языка выразительных движений (пантомимических и танцевальных). Данная технология способствует усвоению знаний о музыкальной и театральной культуре, формирует у детей коммуникативные качества и партнёрские отношения.

Большое внимание педагог здесь уделяет расширению творческих способностей детей (мимика, жесты), а также работает в направлении совершенствования исполнительских способностей (выносливость, чуткость, доброта). Следовательно, развивает устойчивый интерес воспитанников к театрализованной игровой деятельности.

В этой технологии музыкальному руководителю удобно использовать методические пособия Н.Ф. Губановой «Театрализованная деятельность в детском саду», С.И. Мерзляковой «Театрализованные игры», Н.Ф. Сорокиной «Куклы и дети». Данный практический материал помогает педагогам не только вызывать положительные эмоции у детей, но и решать важные воспитательные задачи, создавать условия для всестороннего развития каждого ребенка. Отражена здесь и работа с родителями, представлены тексты, позволяющие родителям и педагогам поставить с детьми кукольные и драматические спектакли, провести театрализованные игры, побуждающие ребенка к участию в песенной, игровой и танцевальной деятельности.

3. Привлекательна для музыкального руководителя «Вокально-игровая технология». Стоит отметить пособия С.А. Мерзляковой «Учим петь детей», И. Каплуновой, И. Новоскольцевой «Праздник каждый день». Данная педагогическая технология позволяет развивать вокальные возможности детей дошкольного возраста, используя игровые приёмы и упражнения. Системная работа в этом направлении может предоставить ощутимые результаты в развитии навыков певческой деятельности. На занятии педагогу рекомендуется использовать наглядно-дидактический материал, музыкально-дидактические игры, сопутствующие развитию вокальных навыков.

4. «Педагогическая технология организации детского оркестра как средство развития взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста». Цель этой технологии развитие и совершенствование творческих музыкальных способностей, воспитание творческой направленности личности детей старших дошкольников. Подойдут здесь программы Д.А. Рытова «Русская ложка», Л.Р. Меркуловой «Оркестр в детском саду» и т.д. Данную технологию целесообразно использовать для знакомства детей с музыкальными инструментами и приёмами игры на них в совместной образовательной деятельности педагога с детьми, для проведения праздников и развлечения. Эффективна она будет и в совместной свободной деятельности детей, при условии создания детского музыкального оркестра.

В соответствии с ФГОС дошкольного образования педагог и ребенок являются субъектами образовательного процесса. Ранее ребенок выступал объектом, а сегодня субъект. «Категория субъекта является общепедагогической и раскрывает качество активности человека, выявляет его место и роль в мире, способность к деятельности, самостоятельности, самоопределению и развитию» [1, с. 85].

Построение субъект - субъектного взаимодействия педагога с детьми, требует от педагога высокого профессионального мастерства, развитой педагогической рефлексии способности конструировать педагогический процесс на основе педагогической диагностики. Педагог дифференцирует группу на типологические подгруппы, объединяющие детей с общей социальной ситуацией развития, и конструирует педагогическое воздействие в подгруппах, путем создания дозированных по содержанию, объему, сложности, физическим, эмоциональным и психическим нагрузкам заданий и образовательных ситуаций (цель индивидуально-дифференцированного подхода — помочь ребенку максимально реализовать свой личностный потенциал, освоить доступный возрасту социальный опыт; в старших группах конструирование педагогического процесса требует дифференциации его содержания в зависимости от половых интересов и склонностей детей).

Одним из главных условий модернизации российского образования – обеспечение условий для индивидуального развития ребёнка. В первую очередь педагог ориентируется на особенности и возможности личности каждого воспитанника. Так, применяется в музыкальном развитии дошкольников личностно-ориентированная технология.

Основные особенности личностно - ориентированной технологии в музыкальном воспитании: стимулирование детей к активным действиям в практике с целью усвоения знаний, развитие самостоятельной музыкальной деятельности детей. Ребята, создавая ситуацию «музыкальное занятие», нередко распределяют роли воспитателя, музыкального руководителя. В процессе игры они чётко демонстрируют структуру занятия, копируют поведение и интонации взрослых. Эффективна будет работа со старшими дошкольниками в инсценировках с использованием музыкальных инструментов, с помощью которых можно охарактеризовать какой-либо персонаж, художественный образ игры.

Довольно современна и результативна в музыкальном развитии дошкольников технология проектирования. Благодаря этой технологии ребенок может синтезировать полученные знания, развивать творческие способности и коммуникативные качества. Кроме того, в проектной деятельности имеется возможность сформировать у детей исследовательские умения и познавательный интерес.

В старшей группе ребёнок способен находить общность эмоционального состояния образа в музыкальном произведении, в произведении изобразительного искусства и литературном произведении. Это возраст, когда начинает развиваться ассоциативно-образное мышление. Здесь можно использовать проекты:

- «Встречаемся в музыкальной гостиной»;
- «Музыка времен года»

- Музыкально - театрализованная сказка (по выбору).

Воспитанникам подготовительной группы даются задачи сложнее. Их возможности позволяют им принять участия в таких проектах как:

- «Путешествие в цветомузыкальное царство»;
- «Путешествие в страну музыкальных звуков»
- «Сказка в музыке» и т.д.

Таким образом, сегодня выбор педагогических технологий предоставлен педагогу в широком масштабе. Главное, чтобы музыкальный руководитель с помощью той или иной педагогической технологии помог ребёнку в его музыкальном и художественном поиске, в свершении многочисленных и разнообразных открытий, творений.

Литература:

1. Абульханова - Славская К.А. Акмеологическое понимание субъекта // Основы общей и прикладной акмеологии. - М., 1995. - 388 с.
2. Гогоберидзе А.Г., Деркунская В.А. Детство с музыкой. Современные педагогические технологии музыкального воспитания и развития детей раннего и дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие.- СПб, 2010. – 656 с.
3. Губанова Н.Ф. Театрализованная деятельность дошкольников: 2-5 лет. Методические рекомендации, конспекты занятий, сценарии игр и спектаклей. – М., 2007. – 256 с.
4. Зацепина М.Б. Развитие ребёнка в музыкальной деятельности : обзор программ дошкольного образования. – М., 2010. – 128 с.
5. Каменская О.А. Пение как средство развития эмоциональной сферы дошкольников старшего возраста в процессе музыкального воспитания //Актуальные проблемы начального, дошкольного и специального образования в условиях модернизации /под ред. Т.Ю. Макашиной, О.Б. Широких. ГСГУ. – Коломна, 2016. – 456 с.
6. Каменская О.А. Музыкальные и театрализованные игры как источник формирования творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста// Актуальные проблемы начального, дошкольного и специального образования в условиях модернизации / под ред. Т.Ю. Макашиной, О.Б. Широких. ГСГУ. – Коломна, 2015. – 358 с.
7. Мерзлякова С. И. Театрализованные игры : методическое пособие: [методическое издание для работников дошкольных образовательных учреждений] / Светлана Мерзлякова. – М., 2012. – 151 с.
8. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М., 1998. – 256 с.
9. Соснина Н.Б., Старобина Е.М. Взаимодействие дошкольного образовательного учреждения с семьёй//Человек и образование. №4 (25) 2010. С.25-29.
10. Сорокина Н. Ф. Куклы и дети : кукольный театр и театрализованные игры для детей от 3 до 5 лет (в семье и детском саду) / Наталия Сорокина, Людмила Миланович. – М., 2012. – 239 с.

11. Хабарова Т. В. XII Педагогические технологии в дошкольном образовании. — СПб • ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2011.- 80 с. ISBN 978-5-89814-553-8

Современные тенденции психолого-педагогической поддержки российского родительства.

Арнаутова Елена Павловна,

Московский педагогический государственный университет,

г. Москва, Россия

В истории взаимодействия общественного и семейного воспитания дошкольников большим достижением стало провозглашение Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования положения о том, что взаимодействие с родителями является сердцевинной деятельностью дошкольной образовательной организации. В результате, во всех без исключения Примерных основных образовательных программах были представлены разделы о взаимодействии педагогического коллектива с семьями воспитанников.

Тезис о неотделимости детства от семьи и родительства повсеместно был «прописан» в главных программных документах, регламентирующих деятельность дошкольной образовательной организации. Не так важно, что в одних примерных образовательных программах содержание данного раздела в наибольшей мере излагается языком традиционных подходов к сотрудничеству. В других программах используется и традиционный и инновационный язык, подчеркивается важность поддержки осознанного отношения родителей к воспитанию. В одних программах акцент делается на тонкостях индивидуального общения с семьями воспитанников, в других подчеркивается важность дифференцированного подхода в общении с родителями. Так или иначе, подобные акценты обусловлены, прежде всего, состоянием и потребностями самой семьи, родительства, в том числе, наблюдаемыми среди контингента родителей конкретной образовательной организации.

В целом, российская семья претерпела существенные изменения в современных условиях жизни как ценность и социокультурная реальность. Специалисты отмечают меняющиеся нравственные и семейные ценности молодого поколения репродуктивного возраста, приводящие к преобразованиям родственных межпоколенных связей в молодых семьях, изменениям ролевого поведения мужчин и женщин в семье. Как отмечает социолог Т.А. Гурко, семейные ценности и семейное поведение россиян стали кардинально меняться с начала 1990-х годов, когда произошли сексуальная, контрацептивная и феминистская революции в России. На Западе это случилось на тридцать лет раньше. Молодая российская семья живет в условиях глобального пространства, новое поколение молодых родителей сами воспитываются и воспитывают своих детей на общемировых ценностях [1]. Следует также отметить, что современная семья живет в условиях социокультурной «неопределенности человеческого бытия», что, по мнению британского социолога З. Баумана, выступает фундаментальной чертой современного общества [5]. Так, отечественные ученые отмечают кризис единой формы семьи и образование новых типов семейных отношений [10]. Доля традиционных (нуклеарных) семей составляет около 40% от других форм совместной жизни. Как подчеркивает В.Н. Дружинин: «Хотя появление альтернативных семей ... наводит на мысль о

прогрессивности отказа от семьи как социального института, последствия этого отказа катастрофичны для процесса социализации детей» [7, с.31].

Институт родительства представляет сегодня, как никогда, многообразие родительских статусов. Помимо естественных биологических родителей, появились «генетические», «суррогатные», «безработные», «виртуальные» и пр. Увеличивается число «социальных родителей», особенно с распадом и повторной брачностью, не говоря о распространении семей с одним родителем (обычно матерью), но растет и число отцовских семей [1,10].

Трансформации современного родительства обнаруживают себя, например, в ситуативности родительской любви, когда она не превращается в инструмент постоянного воспитания и проявляется, в основном, в критических или экстремальных ситуациях, к примеру, в связи с болезнью ребенка и т.п. Это и дефицит родительской солидарности отца и матери; «учительское» сознание нынешнего поколения молодых родителей, что выражается в «гиперсоциализации», повышенной чувствительности мам и пап к достижениям ребенка [8]. Это феномен «всеприсутствующей матери», проявляющийся в избыточной, гипертрофированной поддержке ребенка: «рыбка из пруда без труда». Такая поддержка не только не стимулирует развития самостоятельности, но становится источником аффективных расстройств в случае утраты подобного опорного объекта [11].

С ростом научных теорий расширяется научный лексикон и предмет сферы родительства. Так, в прежние годы в отечественной социологии семьи применялось понятие «качественное воспитание детей» (А.Г.Харчев, М.С.Мацковский). В настоящее время используются понятия «качество родительства», «эффективное родительство», «позитивное родительство» и т.п. [1]. Например, в понятие «родительская компетентность» зарубежные авторы вкладывают иной смысл, подразумевающий суждения других людей в отношении чьих-то родительских способностей и поведения (de Montigny, Lacharite) [1]. Понятие «позитивное родительство» понимается как поведение родителя, уважающее высшие интересы детей и их права, как они изложены в Конвенции ООН о правах ребенка.

Родительство - многофакторное понятие и тысячелетние слои выверенных знаний. Как считает А.Я. Варга, автор книг по семейной психологии и психотерапии, компетентный родитель сегодня – «изобретатель забытых велосипедов». Но что-то мешает российским отцам и матерям опереться на накопленные тысячелетиями знания! Среди таких помех исследователь выделяет изменившиеся технологии коммуникации, разрыв межпоколенных связей, обесцененность народной педагогики, высочайшую тревожность родителей за завтрашний день своего ребенка, когда тревожному сердцу родителя трудно услышать сегодняшние потребности ребенка и др. [6].

Все это важно учитывать в реализации требований ФГОС дошкольного образования по «обеспечению психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей» (1.6.п.9 ФГОС ДО).

В условиях реализации стандарта важно, чтобы прогресс, достигнутый постановкой обновленных задач во взаимодействии с родителями, сопровождался прогрессом в совершенствовании технологий психолого-педагогической поддержки семей, что позволяло бы успешно решать поставленные задачи. Надо признать, что сегодня семья меняется быстрее, чем технологии общения с ней. Семье свойственно откликаться на сотрудничество с социумом в логике своих потребностей. Чтобы учитывать их сполна, нужна междисциплинарная интеграция всех специалистов образовательной организации для последовательного сопровождения родителей дошкольников на всех этапах становления родительской роли: от периода раннего родительства по воспитанию ребенка младенческого и раннего возраста до этапа осознанного родительства с приближением и началом школьной жизни ребенка. На каждом этапе состоянию родительства присущ свой специфичный потенциал внутреннего роста, развития и самодвижения, как и различные области затруднений. В слаженном педагогическом коллективе вся ответственность распределяется согласованно: одни педагоги - участники адресных образовательно-игровых программ для разных категорий родителей; другие берут на себя, например, проведение ритуалов инициации родителей как «переходов» в новое качество осознания своего родительства. Так, для родителей детей раннего возраста это «Посвящение в родители»; для родителей будущих школьников – «Посвящение в родители первоклассников» и т.п.

Надо отметить, что многим и многим поколениям педагогов привычна парадигма общения с родителями, воплощенная фразой: «Знание – сила». Сегодня специалисты все больше осознают пользу в переформулировании подхода «силы знаний» в силу душевного вклада родителя в собственное родительство. Специалисты стали чаще задаваться вопросами, что же в семейном воспитании имеет непреходящую ценность? В чем сила родительской компетентности? Можно ли ее измерить и что может выступать мерой родительских достижений? Пожалуй, даже взрослая жизнь выросшего ребенка не является убедительным мерилom эффективности воспитания в семье, утверждает А.Я. Варга. Родительское воспитание нечто гораздо большее, чем просто «погулять», «почитать», «покормить» и т.п., поскольку связано с эмоциональными кореллятами. А они в эмоциональной поддержке, принятии, способности «быть с ребенком вместе в его сегодняшнем дне» [6]; «быть зрячим» в каждой конкретной ситуации общения с ребенком [9].

Передовая практика все увереннее продвигается в освоении инновационного опыта сотрудничества с родителями [2]. Наблюдается опора на конвергентные (синтезированные) технологии поддержки родителей, нацеленные на потребности разных семей и объединение для

этого большого спектра помогающих служб социокультурного территориального охвата для образовательной, консультативной, оздоровительной, психологической и иной поддержки семей.

Много лет мы экспериментально апробировали практико-ориентированные технологии, нацеленные на прогресс, происходящий внутри личности родителя, на «оживление» природных основ детско-родительских взаимосвязей, на поддержку целостности родительского поведения. В ходе работы увидели, что решение такой задачи связано с умением специалистов предоставлять родителям исследовательскую позицию и возможность развивать рефлексивную культуру, используя для этого интерактивные практики общения в формате исследования и игровой ситуации. Сегодня компетентный, успешный родитель, прежде всего, исследователь своего родительства! Поэтому именно исследовательская позиция родителя становится форматом живого общения. Мы обучали педагогов способам вовлечения родителей в исследование своего опыта через практическое действие – игровое по стилю и учебное по смыслу. Для этого опирались на игровые, двигательные, вербальные, письменные, метафорические и иные средства, чтобы предоставлять родителям возможность посмотреть за пределы привычных стереотипов, научиться новому опыту, исследовать собственную эмоциональную устойчивость, продвинуться в улучшении качества общения с ребенком.

В некоторых коллективах образовательных организаций оправданно организуются школы-тренинги профессионального роста, открытой коммуникации по освоению педагогами техник «сердечного» общения с родителями, в том числе, по ненасильственному разрешению конфликтных ситуаций.

Одним из наиболее популярных интерактивных средств взаимодействия с родителями стабильно остается «язык» игры, искусства, народного творчества и т.п., т.к. он интересен и привлекателен особой эмоциональной насыщенностью. Вовлечение родителей в образовательную деятельность, в т.ч. посредством создания семейных образовательных проектов даже нашло отражение в федеральном образовательном стандарте дошкольного образования (3.2.5.п.5). В применении игровых технологий поддержки родительства мотив «забавы» вторичен. Когда находится место для глубокой рефлексии родителями ценности игры для практики семейного воспитания, особенно самостоятельной игры, вовлечение взрослых в игровое пространство обеспечивает им взросление в родительской роли. А это ли не главный итог всех усилий? Осознанное приобщение родителей дошкольников к игровому, эмоционально насыщенному общению, на деле способно поддержать внутренний оптимизм семьи, укрепить ее целостность, гибкость внутрисемейного взаимодействия. Для взрослых это источник опыта игровой изобретательности, эмоциональной непосредственности в общении с детьми [3]. Творческая детско-родительская деятельность – источник реального личностного роста для ребенка и взрослого. В целом, игровая культура общения с ребенком – хорошая профилактика насильственных методов воспитания в семье.

Многочисленные исследования, за рубежом и отечественные, показали, что солидарные родители – «позвоночный столб семьи», ее воспитательный стержень. Дети лучше социализируются и адаптируются к изменениям, успешнее овладевают гендерной культурой, приобщаются к традициям семьи и общества. Поэтому в нынешней практике дошкольного образования все более укрепляется хорошая традиция чествования семейных ценностей в рамках региональных дат семейного календаря: Всероссийского дня матери, Всероссийского дня отца, Международного дня семьи, Всероссийского дня супружеской любви и семейного счастья. Подобные традиции способствуют формированию положительного образа семьи и у детей, и у молодого поколения родителей. Как показывает опыт, эффективнее решать эти задачи объединенными усилиями разных институтов образования и социализации: дошкольных организаций, школ, учреждений культуры и др. Хорошо, если сообще удастся переключать акценты с пресловутой установки на среднестатистического родителя на конкретику, к примеру, то, как быть многогранной матерью, авторитетным отцом, согласованной родительской парой, мудрыми прародителями.

Размышляя над одним из тезисов А.Г. Асмолова о детстве как «мире культуры достоинства», практика дошкольного образования пытается двигаться от логики оценивания ребенка к логике уважения ценности ребенка. Это актуально и по отношению к семье. В связи с этим обновляются технологии для мониторинга условий и эффективности профессиональной деятельности педагогических кадров в вопросах взаимодействия с родителями, в том числе, в рамках Профессионального стандарта. Нами разработан вариант мониторингового инструмента - журнал взаимодействия с родителями по психолого-педагогическому сопровождению семей с детьми 2-3, 3-5, 5-7 лет [4]. Для педагога он не только удобная „шпаргалка“, но помощник в самоанализе содержательной направленности, динамики и результативности общения с родителями; анализе динамики мнений родителей воспитанников по различным вопросам образования детей и поддержки семей.

Несомненно, что каждый российский ребенок достоин иметь только компетентных родителей. Хочется надеяться на распространение в массовой практике дошкольного образования таких технологий психолого-педагогического сопровождения родителей, которые реально, а не формально, помогали бы отцам и матерям продвигаться к постижению секретов знающего и любящего сердца.

Литература:

1. Актуальные проблемы родительства в России /Отв. ред. Т.А. Гурко. – М.: Изд-во Института социологии РАН, 2013.
2. Арнаутова Е.П. Поддержка воспитательных ресурсов семьи – стандарт работы дошкольного образовательного учреждения //Детский сад от А до Я, № 1, 2015, с.4-17.

3. Арнаутова Е.П. Бесценный опыт игрового партнерства //Семейно-педагогический альманах "Детский вопрос" №15, 2014, с. 17-20.
4. Арнаутова Е.П. Журнал взаимодействия с родителями: психолого-педагогическое сопровождение семей с детьми 2-3, 3-5, 5-7 лет». – М.: ООО «Русское слово-учебник», 2016.
5. Бауман З. Индивидуализированное общество /Пер. с англ. под ред. В.Л. Иноземцева. – М.: Логос, 2002.
6. Варга А.Я. Современный ребенок: энциклопедия взаимопонимания. – Изд-во ОГИ, 2006.
7. Дружинин В.Н. Психология семьи: 3-е изд. – СПб.: Питер, 2006.
8. Кошелева А.Д. и др. Психология семейных отношений. /Под ред. Кошелевой А.Д., Шагравовой О.А. – М.: Изд-во «Академия», 2008.
9. Осорина М.В. Секретный мир детства в пространстве мира взрослых. – Изд. 3-е. – СПб.: Речь, 2007.
- 10.Туболец С.Г. К вопросу о перспективах семейных отношений и семейного воспитания. //Современная семья и проблемы семейного воспитания. /Материалы Международной научн.-практ. конф. в 2-х ч. Часть 2. – Могилев: УО МГУ им. А.А. Кулешова, 2008.
11. Тхостов А.Ш., Сурнов К. Г. Влияние современных технологий на развитие личности и формирование патологических форм адаптации: обратная сторона социализации. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2005.

Создание условий для поддержки инициативности и активности ребенка: проблемы и пути решения.

*Захарова Татьяна Николаевна,
доцент кафедры дошкольного
образования, Государственное автономное
учреждение дополнительного
профессионального образования Ярославской
области «Институт развития образования»,
г. Ярославль, Россия.*

*Надежина Марина Александровна,
доцент кафедры дошкольного
образования, Государственное автономное
учреждение дополнительного
профессионального образования Ярославской
области «Институт развития образования»,
г. Ярославль, Россия.*

Инициативность и активность – личностные качества человека, востребованные в современной ситуации мобильности, изменчивости общественно-экономической сферы. Их формирование происходит уже в младшем возрасте, в процессе взаимодействия детей друг с другом и со взрослым, при специально созданных условиях или в процессе спонтанного общения и деятельности.

Интерес и озабоченность педагогов и психологов данной проблемой не являются случайными. Ряд исследователей (Д.И. Фельдштейн, В.С. Собкин, Н.К. Усольцева, А.Г. Арушанова, Л.Ф. Артеменкова, А.А. Соколова и др.) отмечают серьезные проблемы в развитии у современных детей навыков коммуникации, трудности в проявлении инициативности при взаимодействии. Способность стимулировать и поддерживать детскую активность в процессе обучающего или свободного диалога – одна из актуальных компетентностей педагога.

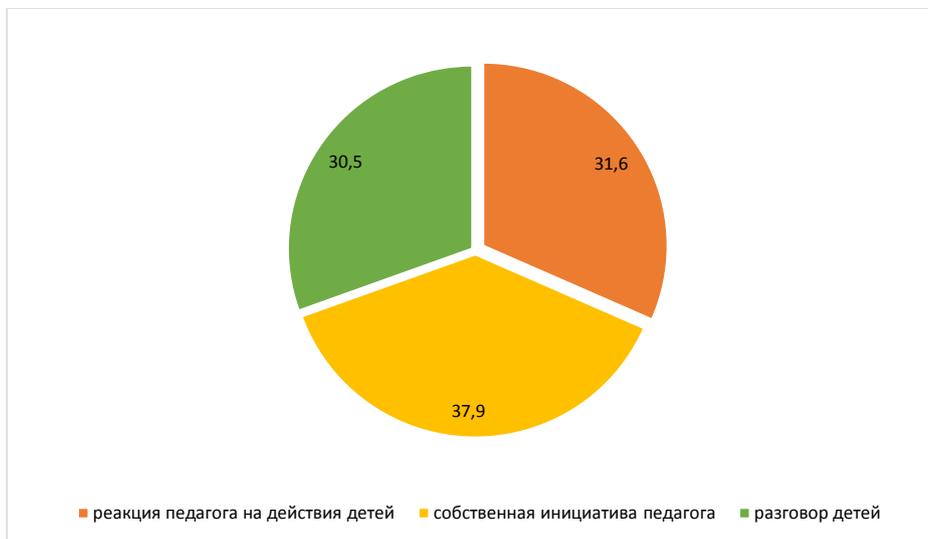
Оценивая различные моменты речевых взаимодействий в образовательной практике, чаще всего обращается внимание на правильность изложения материала для детей, его содержание, научность, возрастную адекватность его подачи. Мало или практически не оценивается речевая активность самих детей, и те условия, которые создает педагог, чтобы ребенок мог высказаться, причем, достаточно развернуто; не учитывается, дается ли ребенку время на обдумывание и обсуждение версий ответов, на поиск доводов для объяснения или доказательства своего мнения или решения.

Возможности оценки вербального взаимодействия педагога и воспитанников дошкольных образовательных организаций с точки зрения его влияния на развитие детской инициативности и самостоятельности представляли для нас определенный интерес.

Исследование проводилось (2016-2017 гг.) среди педагогов детских садов Ярославской области, методом наблюдения за занятиями (организованной образовательной деятельностью) с использованием Фландерсовского анализа категорий взаимодействия педагога с детьми на занятиях (Методика анализа вербального взаимодействия Н. Фландерса (США))[12]. Данная методика позволяет выявить: стиль педагогического общения, однотипные варианты взаимодействия, позицию педагога по отношению к детской инициативе, удельный вес речи педагога, уровень речевой активности детей.

Всего проанализировано 19 занятий с детьми различных возрастных групп (младший, средний, старший, подготовительный) и различной направленности (речевое развитие, познавательная, продуктивная деятельность, математика и др.)

Соотношение речевой активности педагога и детей на занятиях, %



Анализируя соотношение речевой активности, видно явное преобладание речи педагога. Всего третья часть принадлежит разговорам детей, при оптимальном соотношении 2:3 (2 – речевая активность педагога, 3 – речевая активность детей).

Анализ различных сочетаний категорий

Наиболее часто встречаемое сочетание категорий – 5 («Рассказ. Сообщение информации»), 4 («Задавание вопросов с целью получения от ребенка ответа»), 8 («Ответы ребенка педагогу на его

вопросы)), 2 («Похвала или одобрение действий, ответов детей, их поведения»)), т.е. после сообщения информации, педагоги задают вопросы, на которые дети отвечают и получают в ответ похвалу. Интересно, что категория 2 в процентном соотношении занимает четвертую часть от высказываний педагогов (26,2%) и следует она в основном после ответов детей, что провоцирует развитие зависимости ребенка от взрослого. При этом сочетание категорий, которое стимулирует активность детей, способствует некоторому проявлению инициативности: 1 («Высказывания, направленные на создание определенного настроения на занятие: рабочей обстановки, тишины, внимания. Сделаны они в мягкой форме, доброжелательно, спокойно, не носят характера приказа или порицания»), 5, 4, 8 (выше было указано значение этих параметров) – встречаются довольно часто. Категория 9 («Высказывание ребенка по собственной инициативе. Ребенок сам задает вопрос; подводит к новой теме разговора, выходя за рамки заданной на занятии ситуации; проявляет творчество, рассуждает») – встречается крайне редко.

Составляющие речевой активности детей, %



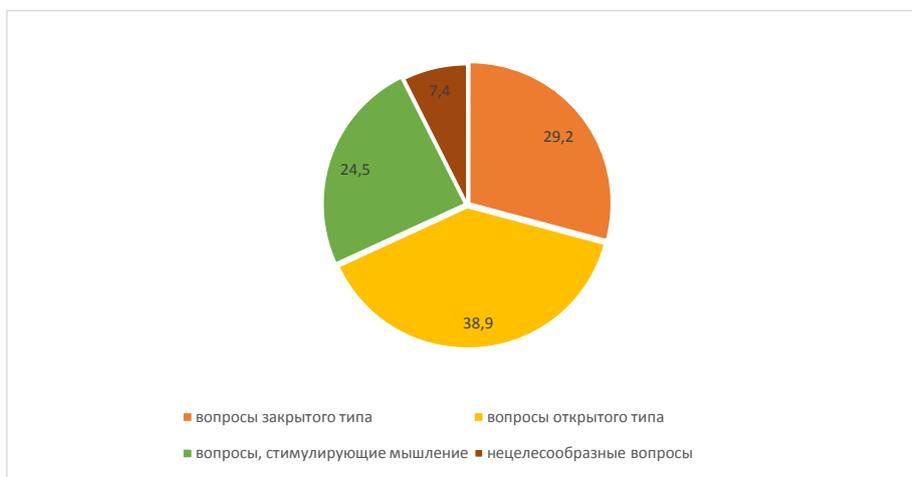
Анализируя речевую активность детей, можно говорить о неблагоприятной тенденции. Большая ее часть - ответы ребенка на вопросы педагога. При этом только 24,9% - высказывания по собственной инициативе. Т.е. дети либо не имеют возможности, либо боятся «свободно» выражаться, проявлять творчество, дополнять мысли педагога или развивать их. Это характерно для детей всех возрастных групп.

Интересно проследить связь данного явления с типами вопросов, которые задает педагог детям. Мы модифицировали авторскую методiku и разбили категорию 4 «Задавание вопросов...» на следующие показатели:

- вопросы закрытого типа,

- вопросы открытого типа,
- вопросы, стимулирующие мышление,
- нецелесообразные вопросы (сюда же относятся и вопросы, на которые педагог отвечает сам).

Соотношение типов вопросов педагога детям, %



Как видно из диаграммы, преобладают вопросы открытого типа (38,9%), т.е. вопросы, стимулирующие память, типа «назовите...», «перечислите...» и т. д. Вопросы, стимулирующие мышление детей, встречаются лишь в 25% случаях. Т.е. только каждый четвертый вопрос звучит «почему...», «какие связи между...», и стимулирует детей рассуждать, делать умозаключения, выражать свою точку зрения, что является одним из важных условий проявления активности и инициативности детей.

Следует констатировать, что временная ограниченность, заорганизованность жизнедеятельности в современных дошкольных образовательных организациях заставляет педагога излагать познавательный материал самому. Все еще силен и действенен на практике традиционный подход «педагог учит, а дети слушают и выполняют».

Как показывают результаты исследования, педагоги не склонны организовывать и стимулировать обсуждение и самостоятельный поиск истин детьми, практически не создают условий, в которых ребенок имеет возможность свободно высказываться, ошибаться, делать элементарные умозаключения и выявлять закономерности, доказывать правильность или неоправданность первичных предположений.

Ценность мероприятий, где солирует педагог, однозначно малоэффективна для развития инициативности и речевой активности ребенка. В разных возрастных группах и на разных этапах ознакомления с новым воспитанников, доля речевых высказываний педагога и ребенка может быть разной. Значимым в данной ситуации является то, что педагог понимает (или должен понимать) важность диалоговых форм взаимодействия и создает условия (содержательные, временные, пространственные) для поддержки детской инициативности и речевой активности.

Миссия взрослого - научить ребенка рассуждать, не принимать все на веру, логично мыслить. Уже к 6-7 годам у дошкольника начинает активно формироваться критичность, дети пытаются аргументировано сравнивать себя с другими, оценивать события и ситуации, которые происходят с ними или окружающими, проявлять сомнения, выражать свои отношения, вербализировать фантазии. Но это происходит только при условии организации среды общения и взаимодействия, в которой ребенок не боится их озвучить, показаться нелепым или смешным.

Умение строить дискуссию с воспитанниками группы – это особое искусство. Педагогу необходимо свободно владеть навыками стимулирования диалога или полилога: задать вопрос, выразить собственные сомнения или непонимание, привести пример, выдержать паузу, чтобы ребенок в это время мог внутренне порассуждать, поформулировать мысль, что само по себе еще сложно для его возраста.

Взаимодействуя с дошкольниками вполне допустимо взрослому демонстрировать образец рассуждения: «Мне кажется...», «Я думаю так потому, что...», «Это произошло из-за того, что...». Как показывает практика, ребенок достаточно быстро осваивает предлагаемые образцы. И хотя первоначально такие детские рассуждения довольно примитивны, сбивчивы и нелогичны, постепенно они приучают ребенка развернуто рассуждать, излагать свое мнение. Данные «Я-высказывания» помогают ребенку почувствовать собственную позицию, четче формулировать свои мысли, а в дальнейшем, на этапе школьного обучения, вырабатывать навык доказательства или развернутого аргументированного высказывания.

Организуя диалог, дискуссию с детьми важно выдернуть их из «зоны комфорта». Практика показывает, что вопросы закрытого типа («Перечислите: какие приметы весны вы знаете?...», «Какие профессии существуют...?») только актуализируют имеющийся опыт ребенка. Дошкольник может перечислять, называть знакомые ему факты, сведения, а у педагога может возникать иллюзия, что ребенок связно говорит. Ребенок чувствует в этой ситуации себя достаточно комфортно, его похвалили. Проблема в том, что развития ни речевого, ни мыслительного не происходит, либо оно минимально.

Одним аспектом создания условия для развития активности и инициативности, с нашей точки зрения, это правильно поставленные вопросы педагога, которые также необходимо использовать в процессе организации дискуссии. Попробуем показать это на примере.

Воспользуемся таксономией Бенджмина Блума [13], использование данного метода может повысить эффективность взаимодействия, диалога взрослого и ребенка для развития его мыслительных навыков, речи.

Пирамида Б. Блума «Мыслительные умения».



Вопросы делятся на несколько типов:

- вопросы, касающиеся знаний детей (в ответах дети воспроизводят знания);
- вопросы на понимание (в процессе ребенок осмысливает материал, может преобразовать и интерпретировать его);
- вопросы, которые дают возможность ребенку продемонстрировать применение своих знаний (может перенести знакомые принципы на различные ситуации);
- вопросы аналитического характера (ребенок может оценить материал, выделить ошибки, выявить взаимосвязь между явлениями);
- вопросы на обобщение (ребенок, отвечая на вопросы, обобщает знания, формулирует выводы);
- вопрос – оценка (ребенку предоставляется возможность проводить сравнение нового знания с ранее приобретенным знанием).

Приведем пример составления различных типов вопросов (старший дошкольный возраст) при обсуждении сказки «Репка»:

«Приведите пример помощи друг другу, взаимовыручки?»

«Каким образом можно было по-другому тянуть репу (усовершенствовать процесс)...?»

«Что случится, если мышка не придет на помощь?»

«Что подразумевается под образом «репы»?»

«В чем сильные и слабые черты каждого героя?»

«На что похоже действие?»

«Что мы уже знаем о каждом герое?»

«Каким образом дедушка влияет на результат...?»

«Каким образом размер репы связан с возникшими трудностями?»

«Объясните, почему невозможно дедушке справиться одному?»

«Каким могут быть исход сказки, если у бабушки и дедушки никого не было бы?»

«Что, на ваш взгляд самое важное в сказке?»

«Как можно применить тактику вытаскивания репки?»

«Почему важно помогать друг другу?»

«Как, по вашему мнению, каждый повлиял на общий результат?»

Данные вопросы, как показывает опыт, позволяют детям включиться в ситуацию обсуждения, выдвижения элементарных предположений, стимулируют воображение, учат детей устанавливать причинность или последствия каких-то действий.

Взрослому необходимо создавать «погружение» ребенка в среду, в которой он постоянно наталкивается на познавательные проблемы, решение которых требует вступления в диалог со сверстниками или взрослыми, формирует умение слушать и спорить.

Проблематизировать среду – не означает, что взрослому нужно придумывать проблемы или формулировать самому уже имеющуюся. Более ценным, с нашей точки зрения, является, создание ситуаций, в которых педагог стимулирует и помогает это делать детям. Формулирование помогает не только увидеть и вербально обозначить проблему, но начать искать пути ее изучения и разрешения.

Очень значимым, с нашей точки зрения, является время, которое дается ребенку на размышление. Педагогу не следует бояться пауз при диалоге или дискуссии. Это очень значимые паузы, когда рождается мысль. И если даже это совсем не та мысль, не тот ход рассуждений, не та версия, которую ожидал услышать взрослый, она является очень ценной для развития мышления и речи ребенка. То, что педагогу порой кажется ошибочными суждениями или решениями имеют свою ценность. Они позволяют дальше организовать проверку догадок, предположений или утверждений детей на практике. «В отличие от знания, незнание является основой критического мышления при условии, что оно осознает свой статус незнания. Незнание предполагает удивление, неожиданность, вопросы – словом такое состояние ума, которое создает поток воздуха для мышления» [3, с.37].

Создание одновременно доверительной и интеллектуально мотивирующей к размышлению, обсуждению, проверке сказанного атмосферы – это те условия, в которых могут развиваться у дошкольников инициативность и речевая активность. На это стоит обращать особое внимание при подготовке педагога, компетентности которого отвечают требованиям современности.

Литература.

1. Артеменкова Л.Ф. Педагогические условия развития диалогического общения старших дошкольников в условиях современного дошкольного образовательного учреждения: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01: Карачаевск, 2002. 176 с. РГБ ОД, 61:03-13/694-8 URL: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/pedagogicheskie-uslovija-razvitija-dialogicheskogo-obwenija-starshih-doshkolnikov-v.html> (дата обращения: 08.02.2017)
2. Арушанова А. Г. Речь и речевое общение детей: Книга для воспитателей детского сада. – М.: Мозаика-Синтез, 1999. С. 272.
3. Бенефье О. Искусство обучать через дискуссию. – М.: Мозаика-Синтез, 2016. 128 с.
4. Захарова Т.Н., Елкина Н.В. Формирование коммуникативной компетентности педагога дошкольного образования в системе повышения квалификации//Ярославский педагогический вестник. 2016. № 4. С. 39-42.
5. Методика анализа категорий взаимодействия (по Н. Фландерсу) URL: http://rumagic.com/ru_zar/sci_psychology/korneva/0/j26.html (дата обращения: 10.02.2017)
6. Митина Л.М. Психологическая диагностика коммуникативных способностей учителя: Учеб. пособие для практических психологов. Кемерово: Кемер. обл. ИУУ. 1996. 49с.
7. Надежина М.А. Владеют ли педагоги детских садов познавательной-исследовательской компетентностью? // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2016. №5 С. 102-103.
8. Собкин В.С. Социология дошкольного детства // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». – 2012. – Выпуск № 1 Научная библиотека КиберЛенинка URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsiologiya-doshkolnogo-detstva#ixzz4aL2JAzgL> (дата обращения: 01.03.2017)
9. Соколова А. А. Методика обучения диалогу детей шести-семи лет в образовательном процессе ДОУ: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 Екатеринбург, 2006. 209 с. РГБ ОД, 61:06-13/1621 <http://www.dslib.net/doshkoln-obrazovanie/metodika-obuchenija-dialogu-detej-shesti-semi-let-v-obrazovatelnom-processe-dou.html> (дата обращения: 01.03.2017)
10. Усольцева Н.К. Формирование предпосылок диалогического общения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.03. Москва, 1996. 144 с.: ил. РГБ ОД URL:

<http://www.dslib.net/korrekcion-pedagogika/formirovanie-predposylok-dialogicheskogo-obwenija-u-detej-starshego-doshkolnogo.html> (дата обращения: 01.03.2017)

11. Фельдштейн Д.И. Мир детства в современном мире (проблемы и задачи исследования). – М.:МПСУ; Воронеж: МОДЭК, 2013. 336 с.

12. Фландерс Н. Методика анализа категорий взаимодействия педагога с детьми на занятиях URL: <http://www.vashpsixolog.ru/psychodiagnostic-school-psychologist/73-diagnosis-of-interpersonal/1895-metodika-analiza-verbalnogo-vzaimodejstviya-nflandersa> (дата обращения: 12.02.2017)

13. Bloom, B.S., (Ed.). 1956. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. New York: Longman.

Соотношение когнитивных и личностных факторов в процессе общения и межличностного взаимодействия у дошкольников и младших школьников.

Комкова Елена Ивановна,

УО «Минский инновационный университет», кафедра юридической психологии,

Республики Беларусь, г. Минск.

Когнитивное и социальное развитие ребенка понимается как развитие и совершенствование познавательных функций и мыслительных операций, их качественные новообразования в связи с системной перестройкой социальных отношений в микросоциуме, с одной стороны, и формирование социальных качеств на основе интеллектуальной зрелости – с другой. При переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту существует связь между высоким уровнем когнитивного развития и потребностью в общении, а для детей, у которых смена ведущего вида деятельности еще не началась, характерно наличие связи между низким уровнем умственных способностей и сильной мотивацией игровой деятельности. В статье представлены результаты исследования, доказывающие, что развитие интеллекта соответствует яркому выражению потребности в общении и высокому статусному положению в группе.

Все научные работы в зарубежной психологии, в которых отмечается роль социального окружения в когнитивном развитии, можно разделить на три группы. Первая отмечает перманентные характеристики взрослых: их социальный класс, интеллект или семейную структуру, которые связаны с разными результатами в познавательном развитии ребенка. Вторая рассматривает действия и ожидания взрослых, которые поддерживают или индуцируют усвоение и обучение детей. Третья группа главную роль отводит взаимодействию между ребенком и взрослым (учителем) или в системе взаимодействия ребенок-ребенок.

Ж. Пиаже [10] определял социальное воздействие как один из четырех факторов, идущих позади когнитивного развития (другими являются уравнивание, вызревание и индивидуальный опыт ребенка в материальном и логико-математическом мире). Хотя модель Ж. Пиаже оказала огромное влияние на многие теории социального влияния в когнитивном развитии, она все же не дает определенных ответов на вопросы относительно того, когда и как это влияние происходит, как социально вызванное обучение и усвоение встроены в общее направление индивидуального развития. Все проблемы развития сводятся к уравниванию социально-познавательного конфликта.

Известный швейцарский психолог и ученица Ж. Пиаже А.Н. Перре-Клермон в одной из своих работ [9] констатирует, что причинные отношения между социальными и когнитивными процессами не вскрывают подлинной природы содействия, кооперации и в целом совместной деятельности. Особой характеристикой пространства коллективной деятельности, не сводимой к реальности индивидуального действия, является intersубъективность. Сама ситуация

взаимодействия (встреча «одного с другим») и есть та особая коммуникативная знаковая среда, которая будет определять ближайший этап развития ребенка.

А. Н. Перре-Клермон предлагает в качестве основы для объяснения влияния социальных взаимодействий на когнитивное развитие использовать интеракционистскую и конструктивистскую модель, определяющую социальные взаимодействия как предпосылку происхождения новых когнитивных организаций. Генезис когнитивных структур в рамках этой модели связывается с деятельностью, создающей новую структуру через межиндивидуальную координацию, причем координация действий между индивидом предшествует индивидуальной когнитивной координации.

Комплексное изучение познавательных функций и коммуникативных характеристик у дошкольников 5 лет, в котором были установлены индивидуальные различия по степени выраженности коммуникативных характеристик, было проведено М.А. Сулуага [13]. У более коммуникативных детей были получены более высокие оценки таких познавательных характеристик, как классификация внимания, понятливость, а также и по суммарному показателю трех субтестов вербального интеллекта (словарный запас, общая осведомленность и понятливость) по сравнению с менее коммуникативными детьми.

Детерминанты индивидуальных особенностей когнитивных характеристик и психологическая структура деятельности у детей 6-7 лет были предметом изучения группы авторов [7]. Их интересовал анализ зависимости структуры межиндивидуальной изменчивости параметров познавательной деятельности от механизмов ее реализации. Поведение человека в незнакомой для него ситуации отражает некоторые фундаментальные когнитивные характеристики, имеющие адаптивное значение. А способность эффективно действовать в новой ситуации – одна из важнейших характеристик естественного отбора в филогенезе. В такой ситуации и обнаруживаются связи показателя успешности с такой интегральной характеристикой когнитивной сферы, как интеллект.

Э. В. Зиновьева [2] установила, что в младшем школьном возрасте успеваемость связана с рядом когнитивных и личностных особенностей. Лучше успевающие ученики характеризуются более высоким показателем интеллекта, большей полнезависимостью, эмоциональной стабильностью, завышенной или адекватной самооценкой учебной деятельности и доминирующими учебными мотивами по сравнению с хуже успевающими школьниками.

В структуре интегральной индивидуальности соотношение интеллектуальных, эмоционально-волевых и личностных характеристик, как доказано в исследовании Е. В. Щербаковой [15], зависит от уровня общих способностей. У более способных старшеклассников взаимодействие данных характеристик более гармонично, по сравнению со средне и менее способными.

Предпосылками успешной социализации выступают развитие интеллектуального и личностного потенциала, субъектная позиция личности. Обосновывая этим актуальность своего исследования, Н. В. Балабанова [1] делает вывод, что образовательная среда, которая определяется как часть социокультурного пространства, в специализированных классах активизирует формирование связей между уровнями интегральной индивидуальности по сравнению с общеобразовательными классами. У учащихся специализированных классов сильнее выражена тенденция к увеличению числа многозначных межуровневых связей. Проявление многочисленных связей между самооценкой, уровнем притязаний, интеллектом, креативностью и адаптированностью свидетельствуют о благоприятном влиянии образовательной среды этих классов на динамику их личностного и интеллектуального развития, гармонизацию структуры индивидуальности. Социально-психологическая адаптированность (СПА) в специализированных классах достигается за счет формирования позитивного отношения к себе, развития самостоятельности и уверенности. В этих классах развивается потребность в партнерских отношениях, построенных на взаимоуважении и признании прав другого. Адаптированность подростков в общеобразовательных классах зависит от принятия их сверстниками. В динамике СПА у них отмечено снижение показателей самопринятия и самостоятельности, а в общении со сверстниками выражена потребность в доминировании, стремление ощущать свое превосходство. Наиболее выраженный характер динамика СПА имеет у девочек математических и мальчиков эстетических классов. Эта динамика обеспечивается за счет позитивного восприятия себя, развития интернальности (у девочек), активного стремления к самореализации, позитивного восприятия окружающих, оптимизма в оценке ближайшего будущего.

И. А. Логанова [6] считает, что спектр действия принципа системной дифференциации не ограничивается рамками интеллекта, он также определяет развитие специальных способностей и становление личностных структур. Она установила, что особенности интеллектуального и личностного развития подростков музыкальных школ проявились в следующем: в более высоком уровне общего интеллектуального развития, относительном равенстве вербальных и невербальных структур интеллекта, высоком уровне когнитивной дифференцированности, высокой коммуникативной активности по сравнению с психомоторной и интеллектуальной (по опроснику В.М.Русалова), высоком уровне самооценки и притязаний, умеренной степени расхождения самооценки и уровня притязаний (по методике А.М.Прихожан).

Влияние образовательной среды на когнитивно-личностное развитие старшеклассников в математическом, лингвистическом, художественно-графическом и медицинском классах изучалось С. Н. Ленковой [5]. Она установила, что у школьников с высоким развитием невербального интеллекта или наличием творческих способностей к выработке оригинальных идей наблюдаются заниженные возможности адаптации поведения, заостренность многих черт личности и в целом трудности в обучении. Ею установлен факт влияния на показатели обучаемости определенных заостренных черт характера. Особенно неблагоприятно влияет на процесс обучения увеличение

количества акцентуаций характера у одного и того же школьника. Структура интеллектуальных способностей представляет собой сложное образование со специфическими взаимосвязями между компонентами общих познавательных и творческих способностей. Так, очень высокое развитие одного из компонентов интеллекта (вербального или невербального) отрицательно взаимосвязано с проявлением творческих способностей в соответствующей сфере (вербального компонента интеллекта - с проявлением творческих способностей в вербальной сфере, невербального - в невербальной сфере).

Представленные исследования показывают, как значимо для становления личностных и познавательных характеристик осуществление социализации с помощью такого социального института, как школа. Но в большей степени речь в данном случае идет о внешних условиях социализации. Что же касается ее внутренних факторов, то здесь однозначного ответа пока нет. Богатый материал о данных личности, полученный с помощью диагностических методик, позволяет определить, с помощью каких характеристик и в какой степени проходит процесс социализации. Так, Е. Ю. Уварина [14] экспериментально исследовала, за счет каких внутренних и внешних механизмов происходит процесс социализации в подростковом возрасте, какие социальные факторы и какие личностные особенности участвуют в этом процессе. Задача ее исследования заключалась в том, чтобы определить факт наличия или отсутствия корреляции между личностными особенностями подростков, степенью их социализации и тем социометрическим статусом, который они занимают в структуре межличностных отношений в классе. Ею было установлено, что процесс социализации в подростковом возрасте находится в прямой зависимости от эмоционально-волевой сферы личности.

Инструментом решения задач в ситуациях межличностного взаимодействия, по мнению К. М. Романова [12], служит особый вид мышления, которое названо психологическим. Оно отличается от предметного рядом существенных особенностей, определяющихся спецификой его объекта — человека, и рассматривается «как система умственных действий, на основе которых осуществляется мысленное воссоздание психологических характеристик человека» [Там же, с.141]. По своей генетической природе эти умственные действия представляют собой преобразованные социальные действия (или межличностные воздействия). Каждое входящее в структуру психологического мышления умственное действие очень специфично и совершенно не транслируемо в контекст предметного познания.

Развитие и все более быстрое проникновение новейших компьютерных технологий во все сферы жизненного общества, а также возрастающее использование компьютерной коммуникации как средства общения дают основание говорить о появлении нового типа общения, объединяющего характеристики как письменной, так и устной речи, а также обладающего рядом специфических черт. Поскольку перед учреждениями образования встает задача адекватно включить новые технологии в процесс обучения, необходимо создать новые возможности гармоничного

познавательного, социального и личностного развития детей. Телекоммуникация может быть основой построения когнитивно-коммуникационной развивающей среды принципиально нового типа. Это дает возможность по-новому ставить и решать ряд психологических проблем человеческой деятельности, познания и общения в их генезисе.

Теоретические и прикладные исследования когнитивных структур личности, системный анализ формирования адекватного восприятия и понимания окружающего мира, а также способностей целесообразного реагирования на его воздействия, воспитания и самовоспитания когнитивных качеств личности составляют важнейший аспект психологии развития и социальной психологии, поскольку когнитивные качества определяют возможный уровень взаимопонимания и межличностного взаимодействия.

Методология и методы исследования.

В основу исследования были положены представления о системной природе психических явлений Б. Ф. Ломова и основы комплексного изучения человека, разработанные Б. Г. Ананьевым. Суть данного подхода заключается в том, что в основе структуры интеллекта лежат межфункциональные связи, которые обнаруживались с помощью корреляционного и факторного анализа.

Организация и результаты исследования.

В исследовании принимали участие воспитанники ДУ г. Минска (69 детей), а также младшие школьники средней школы г. Минска и Борисовского района (74 ребенка).

Исходя из цели и задач исследования, были подобраны методики для диагностики уровня интеллекта и межличностных отношений:

1. Тест Векслера, детский вариант [3];
2. Социометрический эксперимент [4];
3. Прогрессивные матрицы Равена [11];
4. Актометрия [8.]

Результаты исследования и их обсуждение.

В теоретическом плане проблему когнитивного развития и межличностного взаимодействия можно отнести к числу сложных и неразработанных в психологии. Это объясняется тем, что инструментом межличностного понимания служит особый вид мышления, которое называется психологическим. Психологическое мышление отличается от предметного целым рядом существенных особенностей, которые определяются спецификой его объекта — человека. Кроме того, что это очень сложный и неисчерпаемый объект, его нельзя познавать как предмет.

В проведенном эмпирическом исследовании мы пытались доказать, что интеллектуальное развитие старших дошкольников и младших школьников способствует развитию их межличностных отношений.

Сопоставляя статусное положение каждого ребенка группы с присущим ему уровнем интеллекта, мы получили следующие результаты. Дети старшего дошкольного возраста с более высоким уровнем интеллекта, чаще занимают положение в благоприятных статусных категориях (I, II). Они демонстрируют положительное отношение к сверстникам такого же уровня, так как у них преобладают положительные выборы по отношению друг к другу. Значимыми характеристиками детей занимающих место в благоприятных статусных категориях выступают умение организовать игру, удовлетворить коммуникативные потребности, широта кругозора, и др. «Непринятых детей» характеризуют проблемы нравственно-волевой сферы, замкнутость, непривлекательность, более низкий показатель интеллектуального развития.

С целью статистического изучения связи межличностных отношений и интеллектуального развития, мы применили метод **ранговой корреляции Спирмена**, а так же критерий Крускала-Уолиса.

В результате статистической обработки были получены достоверные связи количества выборов и:

- Субтеста 1 ($r = 0,618, p \geq 0,000$)
- Субтеста 2 ($r = 0,710, p \geq 0,000$)
- Субтеста 3 ($r = 0,564, p \geq 0,001$)
- Субтеста 4 ($r = 0,529, p \geq 0,002$)
- Субтеста 6 ($r = 0,650, p \geq 0,000$)
- Субтеста 8 ($r = 0,606, p \geq 0,000$)
- Вербального коэффициента интеллекта ($r = 0,721, p \geq 0,000$)
- Полного коэффициента интеллекта ($r = 0,678, p \geq 0,000$)

Из чего можно сделать вывод, что на высокий статус ребенка могут влиять такие интеллектуальные функции как:

- Долговременная и кратковременная память;
- Организация индивидуального опыта;
- Интересы;
- Культурные возможности;
- Организация знаний;
- Реагирование на реальные ситуации;

- Владение понятиями;
- Объем внимания;
- Возможность усваивать основополагающие арифметические процессы;
- Речевое развитие;
- Визуальный инсайт;
- Визуальная перцепция (анализ, синтез – зрительная интеграция);
- Механическая память;
- Зрительно-моторная координация.

Полученные эмпирические значения критерия Крускола-Уолиса, оказались достоверными по субтестам: 1; 2; 3; 4; 5; 6; 8; 12; ВКИ; ПКИ. Это означает, что интеллектуальная функция, которая измеряется данным субтестом, а так же вербальный и полный коэффициент достоверно различаются у детей разных статусных категорий.

Анализируя результаты проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

- интеллектуальное развитие старших дошкольников способствует формированию их межличностного взаимодействия в процессе деятельности в детском саду;
- совокупность объективных взаимосвязей детей, устанавливающихся в совместной деятельности и реальном общении, не регламентированы воспитателем;
- устойчивость игровых объединений определяется не только интересом детей к определенным играм или симпатиям по отношению друг к другу, но и равнозначностью интеллектуального состояния.

Одной из задач исследования было раскрыть специфику связей положения ребенка в группе сверстников, характеристик общения и общего интеллекта и у младших школьников. Выявленные психические закономерности установлены при помощи комплекса методов, обеспечивающих возможность получения объективных показателей.

Соотношение интеллектуального развития и статусного положения в группе сверстников у младших школьников показало следующее. Дети с высоким и выше среднего уровнями интеллекта (согласно цифровым показателям методики матриц Равенна, конечный суммарный результат интерпретируется как уровень общего интеллекта) во всех трех социометрических экспериментах на протяжении восьми месяцев в равной степени делили неблагоприятные и благоприятные статусные категории, что говорит о взаимоотношениях детей не зависимо от их интеллектуального развития. Дети со средним уровнем интеллекта в первом социометрическом эксперименте в основной своей массе оказались в неблагоприятных статусных категориях. Но в последующем они имели благоприятное положение в группе сверстников. Дети с интеллектом ниже среднего уровня в основном были в неблагоприятных статусных категориях. И дети с низким

уровнем в преобладающем большинстве занимали благоприятное статусное положение, но не были ни разу «звездами».

Следовательно, дети с высоким и низким уровнями интеллекта имеют как благоприятное, так и неблагоприятное положение в группе сверстников. Дети с уровнем интеллекта ниже среднего относятся – в основном к неблагоприятным статусным категориям. Скорее всего, высокое или низкое статусное положение в группе определяется сочетанием таких умственных способностей, как дифференциация и идентификация, установление аналогий, нахождение изменения в соответствии с принципом непрерывного развития и сформированностью аналитико-синтетической мыслительной деятельности (по заданиям матриц Равенна) с личностными качествами, которые дети применяют в межличностном взаимодействии и познании. Именно данное сочетание, или соотношение, и определяет высокое или низкое статусное положение детей с высоким и низким уровнем интеллекта. Но поскольку личностные характеристики у детей не изучались, то подобное объяснение данного феномена остается гипотетическим. Хорошие способности — это необходимый, но недостаточный фактор для того, чтобы ученик занял благоприятное место в системе межличностных отношений.

Методика одномоментных срезов, разработанная Т. В. Репиной для дошкольного возраста, является хорошим инструментом для исследования характеристик общения и в младшем школьном возрасте. Данная методика была апробирована автором для детей дошкольного возраста. Полученные средние результаты характеристик общения у детей младшего школьного возраста были сопоставлены с результатами актометрии.

Исследование связи разнообразных характеристик общения и интеллекта младших школьников дало следующие результаты. Дети с высоким уровнем интеллекта меньше всех остальных детей проводили в одиночестве (98 % своего свободного времени они были с другими детьми). Интенсивность общения у них была тоже очень высокая, то есть общее количество контактов, когда они общались с другими детьми, составляло максимум 158. Однако из них было очень мало контактов с детьми противоположного пола (0—4). Избирательность общения, т.е. есть контакты, которые были наиболее устойчивы, согласно нижней границе избирательности для каждого ребенка у детей данной группы была средняя. Ширина круга общения в общем по группе - средняя. Общение происходило в основном между детьми своего пола.

Дети с уровнем интеллекта выше среднего около 82 % своего свободного времени проводили с другими детьми. Однако было несколько детей, которые чрезвычайно много времени проводили в одиночестве. Интенсивность общения этих детей была выше средней, но не самой высокой. Показатели избирательности общения у этих детей находились в диапазоне от низкого до выше среднего, а ширины круга общения - от ниже среднего до высокого.

Дети с низким уровнем интеллекта в основном свое свободное время также проводили с другими детьми (в среднем 90 % времени). Интенсивность их общения была довольно высокой, в нескольких случаях приближенной к максимальной. При этом число контактов с детьми противоположного пола у мальчиков составляло практически 1/3 от общего числа контактов, в то время как девочки вообще не контактировали с детьми противоположного пола. Избирательность общения у этих детей была высокая, т.е. у них было много стабильных объединений, широта круга общения – средняя.

Дети с интеллектом ниже среднего уровня показали противоречивые результаты: от 7 до 23 % свободного времени они проводили в одиночестве, а показатель интенсивности общения был от среднего до высокого. При этом общение осуществлялось только с детьми своего пола (в основном это касалось девочек). Количество избирательных контактов – среднее, а индексы экстенсивности общения – средний и ниже среднего – имели дети одного пола.

Вышеописанные характеристики общения у детей с разными уровнями интеллекта подтвердили, что дети с низким уровнем интеллекта больше времени, чем дети с интеллектом выше среднего уровня, проводят с другими детьми. Однако больше всех времени с другими детьми проводят дети, имеющие высокий уровень интеллекта. Дети с высоким и низким уровнями интеллекта имеют приблизительно равное общее число контактов с другими детьми. При этом мальчики с низким уровнем интеллекта чаще контактировали с девочками. У детей с интеллектом ниже среднего уровня наблюдается большая интенсивность общения, чем у детей с уровнем интеллекта выше среднего. Стабильность общения с ребенком (избирательность общения) самая высокая у детей с низким уровнем интеллекта. Средняя избирательность общения стабильно наблюдается у детей с высоким уровнем интеллекта, избирательность чуть ниже среднего уровня — у детей с интеллектом ниже среднего и разнохарактерная избирательность общения – у детей с интеллектом выше среднего уровня.

Иными словами, больше всех времени с другими детьми проводят дети с высоким и низким уровнями интеллекта. Дети с низким уровнем интеллекта чаще контактируют с детьми противоположного пола. Интенсивность общения у детей с высоким и низким уровнями интеллекта практически одинаковая, а у детей, имеющих интеллект ниже среднего уровня, интенсивность общения больше, чем у детей, имеющих интеллект выше среднего уровня. Избирательность является тоже в среднем одинаковой. Широта круга общения у детей с низким и высоким уровнями интеллекта тоже практически одинакова.

Статистический анализ при использовании коэффициента корреляции по Спирмену показал следующее: коэффициент корреляции интеллекта и статуса у мальчиков равен -0,311, а у девочек - 0,063. Это говорит о том, что у мальчиков существует обратная связь между интеллектуальными характеристиками и статусом. У девочек, вероятнее всего, данной связи

фактически не существует. Почти все коэффициенты у мальчиков оказались статистически значимыми. У девочек связь прямая, очень слабая и не значимая. Эмпирическое значение критерия Н-Крускала-Уолиса ($N=6,58$) также не оказалось статистически значимым для данной выборки.

Однако были получены статистически значимые коэффициенты корреляции по Спирмену интеллекта и характеристик общения у мальчиков по показателям интенсивность общения ($r=-0,617$, $p\leq 0,05$), экстенсивность общения ($r=-0,682$, $p\leq 0,05$) и контактность ($r=-0,607$, $p\leq 0,05$). Связь интеллекта и характеристик общения носит обратный характер. У девочек связь между двумя данными показателями прямая, очень слабая и не является статистически значимой, т.е. связь носит случайный характер.

Все эти данные, скорее всего, говорят о половом диморфизме когнитивного развития в процессе межличностного взаимодействия. Для мальчиков и девочек значение когнитивных в процессе становления их социальности носит разный характер. Для мальчиков значение интеллекта в процессе их общения и межличностного взаимодействия более весомо, чем для девочек.

Заключение.

В ходе исследования были получены связи между уровнем когнитивного развития, статусным положением и потребностью в общении у старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Чем выше уровень интеллектуального развития, тем выше статусное положение ребенка в группе и тем больше выражена у него потребность в общении. Чем ниже уровень когнитивного развития, тем ярче выражена потребность в игровой деятельности. Высокому уровню когнитивного развития соответствует доминирование потребности в общении;

Влияние внутренне обусловленных когнитивных факторов при взаимодействии с личностными характеристиками приводит к становлению социальности ребенка. Интеллект через проявление личностных переменных оказывается связанным с социальным поведением. Связь и детерминация когнитивных структур с параметрами общения и является основным показателем социальной зрелости ребенка.

Литература:

1. Балабанова, Н.В. Влияние образовательной среды на интеллектуальное и личностное развитие младших подростков [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Н.В. Балабанова ; Кубан. гос. ун-т. – Краснодар, 2002. – 20 с.
2. Зиновьева, Э.В. Школьная тревожность и ее связь с когнитивными и личностными особенностями младших школьников [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 10.00.07 / Э.В. Зиновьева ; Моск. открытый пед. ун-т. – М., 2005. – 23 с.
3. Измерение интеллекта детей : пособие для психолога-практика [Текст] / под ред. Ю.З. Гильбуха. – Киев : Укрвузполиграф, 1992. – 133 с.

4. Коломинский, Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах [Текст] / Я.Л. Коломинский. – Минск : Тетра Системс, 2000. – 432 с.
5. Ленкова, С.Н. Особенности когнитивно-личностного развития школьников в условиях дифференцированного обучения [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / С.Н. Ленкова ; Рос. ун-т дружбы народов. – М., 2003. – 17 с.
6. Логанова, И.А. Когнитивное и личностное развитие старших подростков музыкальных школ [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / И.А. Логанова ; Моск. гос. открытый пед. ун-т. – М., 2001. – 24 с.
7. Малых, С.Б. Детерминанты индивидуальных особенностей когнитивных характеристик и психологическая структура деятельности [Текст] / С.Б. Малых, М.С. Егорова, С.Д. Пьянкова // Психол. журн. – 1993. – Т. 14, № 5. – С. 67–72.
8. Отношения между сверстниками в группе детского сада [Текст] / Под ред. Т.А.Репиной. - М.: Пед-ка, 1978. – 198 с.
9. Перре-Клермон, А.-Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей : [пер. с фр.] [Текст] / А.-Н. Перре-Клермон. – М. : Педагогика, 1991. – 248 с.
10. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды : пер. с фр. и англ. / Ж. Пиаже ; вступ. ст., [коммент.] В.А. Лекторского [и др.] [Текст]. – М. : Междунар. пед. акад., 1994. – 674 с.
11. Прогрессивные матрицы Равена: метод. рек. [Текст] / сост. И общая ред. О.Е.Мухордовой, Т.В.Шрейбер. – Ижевск: Изд-во «Удмурдский университет», 2011. – 70 с.
12. Романов, К.М. Особенности мышления, функционирующего в структуре межличностного познания [Текст] / К.М. Романов // Мир психологии. – 2002. – № 1. – С. 141–145.
13. Сулуага, М.А. Взаимосвязь познавательных функций и коммуникативных характеристик у дошкольников [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 10.00.07 / М.А. Сулуага ; Ленингр. гос. ун-т. – Л., 1990. – 16 с.
14. Уварина, Е.Ю. Зависимость между личностными особенностями и уровнем социализации подростков [Текст] / Е.Ю. Уварина // Журн. приклад. психологии. – 2002. – № 1. – С. 29–31.
15. Щербакова, Е.В. Общие способности в структуре интегральной индивидуальности: на материале исследования учащихся старших классов [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Е.В. Щербакова ; Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2005. – 27 с.

Теоретические основы качества дошкольного образования.

*Е.В. Шумина,
зав. кафедрой дошкольного и начального
общего образования, кпн,
Государственное бюджетное
образовательное учреждение дополнительного
профессионального образования
Институт развития образования
Сахалинской области
город Южно-Сахалинск*

В современном мире образование становится одним из важнейших факторов, обеспечивающих экономический рост, социальную стабильность, развитие гражданского общества. Накопление человеческого капитала создает потенциал устойчивого экономического развития в стране, регионе, способствует повышению качества жизни общества в целом и каждого человека в отдельности.

Для понимания качества образования основополагающим является его трактовка как широкого явления, характеризующего процесс овладения общечеловеческим опытом и результат этого процесса.

Современный этап в развитии образования во многом связан с изменением государственной образовательной политики. Главная ее задача сформирована как обеспечение высокого качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Первым исследователем категории «качество» принято считать Аристотеля, который определял его как «...видовое отличие сущности; характеристику состояния сущности; свойство вещи». Таким образом, в своих исследованиях Аристотель заложил основы предметного понимания качества. Данное понимание категории «качество» нашло отражение в развитии философской мысли различных школ: механистического мировоззрения - Р. Декарт, Дж. Локк; немецкой классической философии – И. Кант, Г. Гегель; марксистского материалистического мировоззрения – К. Маркс, Ф.Энгельс, В.Ленин.

Н.В. Федина¹, проанализировав понятие содержания качества как философской категории, выделяет несколько моментов:

¹ РАО ИСИО Материалы к заседанию Бюро Отделения общего образования 21. 05. 2009 года

« - качество выражает существенную определенность объекта (предмета, явления);

- качество не есть неделимая единица, какое-то отдельное свойство, это нечто целостное и системное, представляющее собой совокупность свойств объекта (предмета, явления);

- чем выше уровень организации объекта (предмета, явления), тем большим числом качеств он обладает;

- накопление количественных изменений, достигшее определенного предела, вызывает изменение качества;

- качество как философская категория имеет непосредственное отношение к процессу развития объектов (предметов, явлений)».

В самом общем смысле, качеством называют способность вещей, явлений, событий обладать некоторым своеобразием, то есть отличаться от всех других вещей, явлений, событий.

Качество является одной из основополагающих категорий, определяющих образ жизни, социальную и экономическую основу для успешного развития человека и общества.

Качество - общенаучная категория, которой пользуются специалисты самых различных областей, они по-разному определяют категорию «качество».

Анализ научной литературы позволил выделить следующие положения, составляющие основу современной интерпретации категории «качество»:

- качество есть совокупность свойств;
- качество структурно;
- качество динамично, оно меняется по мере выявления новых его свойств и зависит от управления процессом обучения, индивидуальных особенностей обучающихся и ряда других факторов;
- качество - понятие относительное и имеет два аспекта: соответствие стандартам и соответствие запросам потребителя;
- качество связано с количеством, их единство выражается категорией меры.

Доклад Н.В. Феединой «О концептуальных подходах к разработке Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»
сайт: [http://do.isiorao.ru/document/doklad 14 maja.doc](http://do.isiorao.ru/document/doklad%2014%20maja.doc)

При этом понятие «качество» можно рассматривать в широком и узком смысле. Качество в узком смысле – это качество результатов. Качество в широком смысле – это не только качество продукции, но и качество производственного процесса и **условий**, в котором он происходит.

Специалисты (К.Ю. Белая, Н.А. Виноградова, Л.М. Денякина, Е.С. Комарова, И.В. Микляева, Т.И. Оверчук, Л.А.Парамонова, П.И. Третьяков, Л.И. Фалюшина и др.) в области оценки качества образования исходят из обобщенного определения: качество образования – это совокупность его свойств и их проявлений, способствующих удовлетворению потребностей человека и отвечающих интересам общества и государства.

В образовании качество связывается, чаще всего, с реализацией государственных образовательных стандартов и государственным регулированием деятельности учреждений образования.

Качество образования в современной научной литературе рассматривается как многоаспектное понятие, которое может быть по-разному определено применительно к уровням системы, к типам образовательных учреждений, с точки зрения конкретного образовательного учреждения, а также потребителей образовательных услуг – детей, родителей, специалистов, общества, государства.

Обзор понятия “качество образования” содержится в монографии М. Поташника “Управление качеством образования”, автор определяет качество образования - как качество образовательного процесса, имея в виду и сам процесс, и качество его результатов: «Качество образования личности мы определяем как соотношение цели и результата образовательной деятельности»². [118]

В книге С.Е.Шишова³, под качеством образования понимают «социальную категорию, определяющую состояние и результативность процесса образования в обществе, его соответствие потребностям и ожиданиям общества (различных социальных групп) в развитии и формировании гражданских, бытовых и профессиональных компетенций личности. [180]

Качество образования прежде всего измеряется его соответствием образовательному стандарту. Качество образования зависит от уровня престижности образования в общественном

² Поташник, М.М. Качество образования: проблемы и технология управления (в вопросах и ответах) /-М.: Педагогическое общество России, 2002-352с

³ С.Е.Шишов, В.А.Кальней. Мониторинг качества образования в школе.- М.,1998.– С.78;

сознании и системе государственных приоритетов, финансирования и материально-технической оснащенности образовательных учреждений, современной технологии управления ими⁴.

С.Е. Шишов⁵ и В.А. Кальней рассматривают понятие качество образования как социальную, психолого – педагогическую категорию, определяющую уровень и результат процесса образования в обществе и отдельной личности, его соответствие потребностям и ожиданиям в развитии и формировании личностной и профессиональной компетентности; меру, с помощью которой выявляется соответствие конечного результата стандарту. Они также определяют качество образования, как степень удовлетворенности ожиданий различных участников процесса образования, от предоставляемых образовательным учреждением услуг.

Очевидно, что качество образования рассматривается с одной стороны с позиции субъектов образовательного процесса, с учетом иерархии социально значимых характеристик, параметров. С другой стороны – с позиции самого образовательного учреждения, предоставляющего комплекс услуг, адекватных требованиям государственного образовательного стандарта, запросам личности и общества, с учетом прогноза его деятельности в будущем.

Качество образования предполагает подход к образованию как социально-педагогическому процессу и рассматривается как совокупность характеристик этого процесса: реализации его целей, современных технологий, а также условий, необходимых для достижения динамики положительных результатов.

Качество образования, определяется совокупностью показателей, характеризующих различные аспекты деятельности образовательного учреждения: содержание образования, совместная деятельность взрослого и детей, материально-техническую базу, программно-методическое обеспечение образовательного процесса, кадровый состав, особенности развития детей и т.п., которые обеспечивают развитие ребенка.

Качественным образование будет только в том случае, если каждый ребенок сможет удовлетворить свои запросы и потребности. В любой период образование должно быть личностным, образовательная программа должна быть построена по индивидуальному маршруту для каждого ребенка (А.Г. Гогоберидзе, Н.Ф. Родионова, А.П. Тряпицына и др.), а не подготовкой и натаскиванием к следующему этапу обучения. Не ломая существующей системы обучения, необходимо обеспечить максимальное развитие способностей и личностный рост ребенка.

⁴ Словарь-справочник по педагогике. Авт.-сост. В.А. Мижериков; Под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М.:ТЦ Сфера, 2004.. – С. 13 9-140

⁵ Шишов,С.Е. Мониторинг качества образования в школе./С.Е. Шишов, В.А. Кальней-М.: Педаг. Об-во России,1999.-320с.

При таких условиях значение качества дошкольного образования становится еще более очевидным, поскольку в этот период происходит становление личности, формирование ее личностных, социальных и ценностных приоритетов. (С.К. Бондырева, Д.И. Фельдштейн, В.Д. Шадриков и др.)

Дошкольное образовательное учреждение как социально – педагогическая система со своей особой миссией входит в состав социального института образования и является его начальным этапом. Л.А.Парамонова⁶, Т.И. Алиева подчеркивают самоценность дошкольного детства, «его непреходящее значение как периода формирования фундаментальных основ дальнейшего развития ребенка»;^[43]

Анализ последних государственных документов прямо или косвенно ориентируют на совершенствование качества образования в системе дошкольного образования: закон РФ «Об образовании», ФГОС дошкольного образования.

В теоретическую науку и практику вошло понятие «качество дошкольного образования», которое приобретает разноплановость и разносторонность его трактовки.

К.Ю.Белая⁷, анализируя качество как понятие в педагогической науке в контексте различных методологических и теоретических подходов, дает следующее определение, применительно к системе дошкольного образования: *качество дошкольного образования* – это такая организация педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении, при которой уровень воспитанности и развития каждого ребенка увеличивается в соответствии с учетом его личностных, возрастных и физических особенностей в процессе воспитания и обучения. [11]

О.А. Сафонова в статье «Мониторинг качества образования в дошкольном учреждении» определяет качество дошкольного образования, как способность удовлетворять потребности личности и общества в полноценном развитии ребенка, сохранении и укреплении его здоровья.

Л.И. Фалюшина⁸ определяет качество как комплексное понятие, характеризующее все стороны деятельности. Рассматривает качество не с позиции успеха одного или нескольких детей, а с позиции успехов каждого ребенка. [160]

⁶ Качество дошкольного образования: состояние, проблемы, перспективы.-М.:Издательство ГНОМ и Д, 2002.-240с.

⁷ Белая, К.Ю. Методическая работа в ДОУ. Анализ, планирование, формы и методы. [Текст] / К.Ю. Белая. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 96 с

⁸ Фалюшина Л.И. Управление качеством в макросистемах дошкольного образования. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. М.-2005. 34с.-С.31

Качество образования следует рассматривать как обобщенную меру эффективности образовательной системы дошкольного учреждения, проявляющуюся в ее способности предоставлять комплекс услуг, отвечающих как ожиданиям и запросам их потребителей, так и требованиям законодательных нормативных документов.

Понятие качество дошкольного образования (как функциональная и содержательная характеристика дошкольного образования) включает в себя критерии, показатели оценки.

В девяностые годы были опубликованы статьи О.Л.Князевой, Р.Б. Стеркиной, Е.Г.Юдиной⁹, посвященные разработке государственного стандарта дошкольного образования, в которых критерии оценки качества рассматривались в контексте психолого – педагогических условий, реализация которых в образовательном процессе обеспечивает развитие ребенка. [143]

Позднее появились публикации Т.И.Алиевой, К.Ю.Белой, Л.А.Парамоновой, О.А.Сафоновой, Л.И.Фалюшиной и др., основанные на широком понимании критериев оценки качества дошкольного образования как единства его процессуальной и результативной составляющих.

Так как дошкольное образовательное учреждение рассматривается как компонент сферы услуг для населения, то основным *критерием* выступает - соответствие ожиданиям и требованиям потребителя, а именно родителей и детей, которые посещают дошкольное образовательное учреждение, способность обеспечивать удовлетворение всего комплекса потребностей всех субъектов образовательного процесса.

Таким образом, качество образования в ДООУ можно рассматривать как совокупность характеристик деятельности ДООУ, относящихся к его способности удовлетворять потребности государства, общества, личности и создавать условия для полноценного проживания ребенком периода дошкольного детства.

Показатели оценки качества дошкольного образования характеризуются такими параметрами как качество основных условий образовательного процесса: вид образовательного учреждения, структура основной общеобразовательной программы дошкольного образования, условия реализации образовательного процесса (наполняемость групп, соответствие гигиеническим требованиям, качество кадрового обеспечения, качество методической работы, качество дополнительных образовательных услуг и др.), профессиональный уровень педагогических кадров, особенности контингента воспитанников, методическое, нормативно-правовое, материально-техническое и финансовое обеспечение образовательного процесса и т.д.

⁹ Стеркина, Р.Б. Качество дошкольного образования и основные тенденции его изменения [Текст] / Дошкольное воспитание. – 1996. – № 6. – с.2-14.

В настоящее время в системе образования Российской Федерации происходят процессы, которые свидетельствуют о том, что на данный период времени, дошкольное образование вошло в перечень образовательных уровней и ступеней, для которых установлены соответствующие федеральные государственные образовательные стандарты, однако на сегодня отсутствуют единые критерии оценки и контроля качества дошкольного образования. Это связано с попыткой подойти к оценке качества образования в его широком понимании. Качество образования рассматривается с одной стороны с позиции субъектов образовательного процесса с учетом иерархии социально значимых характеристик, параметров. С другой стороны – с позиции самого образовательного учреждения, предоставляющего комплекс услуг, адекватных требованиям государственного образовательного стандарта, запросам личности и общества с учетом прогноза его деятельности в будущем.

Дошкольное образовательное учреждение рассматривается как компонент сферы услуг, где основной критерий - соответствие ожиданиям и требованиям участников процесса образования.

Главным показателем качества дошкольного образования является способность данной ступени образования обеспечивать удовлетворение всего комплекса потребностей педагогов, родителей, детей, создавая, таким образом, соответствующую мотивацию их деятельности по повышению: качества основных условий образовательного процесса, качества реализации образовательного процесса, качества результатов образовательного процесса.

Литература:

1. Белая, К.Ю. Методическая работа в ДОУ. Анализ, планирование, формы и методы. [Текст] / К.Ю. Белая. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 96 с
2. Доклад Н.В. Феединой «О концептуальных подходах к разработке Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»
3. Качество дошкольного образования: состояние, проблемы, перспективы.- М.:Издательство ГНОМ и Д, 2002.-240с.
4. Поташник,М.М. Качество образования: проблемы и технология управления (в вопросах и ответах) /-М.: Педагогическое общество России, 2002-352с
5. РАО ИСИО Материалы к заседанию Бюро Отделения общего образования 21. 05. 2009 года
6. С.Е.Шишов, В.А.Кальней. Мониторинг качества образования в школе.- М.,1998.– С.78;
7. Словарь-справочник по педагогике. Авт.-сост. В.А. Мижериков; Под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М.:ТЦ Сфера, 2004.. – С. 13 9-140
8. Стеркина, Р.Б. Качество дошкольного образования и основные тенденции его изменения [Текст] / Дошкольное воспитание. – 1996. – № 6. –с.2-14.

9. Фалюшина Л.И. Управление качеством в макросистемах дошкольного образования. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. М.-2005. 34с.-С.31

10. Шишов,С.Е. Мониторинг качества образования в школе./С.Е. Шишов, В.А. Кальней-М.: Педаг. Об-во России,1999.-320с.

Техника трёх фраз.

*Ходырев Дмитрий Юрьевич
педагог-психолог МДОУ № 59,
председатель городского
методического объединения психологов
г.о. Электросталь, Московской области.*

К сожалению, в повседневной жизни мы, как родители, не можем избежать такого понятия по отношению к ребёнку, как «наказание». Реакция неодобрения неоптимальных действий ребёнка, неотъемлемая часть воспитательного процесса для формирования оптимальной и эффективной личности, как в бихевиоральном, так и в когнитивном плане. В статье поднимается вопрос о том, как воздействовать на неоптимальное поведение детей. – То, что на языке обыкновенных родителей называется «наказанием». Как ни странно, но в консультативной практике разговор о наказаниях возникает очень часто, а главное, ставится под сомнение эффективность этих действий со стороны родителей. В статье делается попытка описания психологического смысла воздействия на ребёнка при разных видах реагирования родителей на неоптимальные действия детей.

Необходимо отметить, что интерес в работе представляет не только разбор психологических механизмов воздействия, но и предлагается свой метод реагирования с обоснованием его преимуществ по отношению к другим, стереотипным видам «наказаний».

Общение с детьми нелёгкая задача. Как выдержать баланс между поощрением и наказанием? Многие из нас недостаточно ярко демонстрируют свои положительные эмоции и чувства при успехах ребёнка и акцентировано наказывают за поведение не соответствующее нашим «стандартам». Или наоборот, боимся обидеть своё чадо, пытаемся не замечать его плохого поведения. Ещё один иррациональный вариант: родители стремятся быстро прекратить капризы ребёнка, дав ему всё, что он ни пожелает в этот момент. При этом акцентировано хвалят даже за те вещи, которые нормальны и естественны и не требуют такого огромного внимания со знаком «плюс». Все эти схемы взаимодействия с ребёнком чаще всего приводят к серьёзным проблемам в поведении. [2] Существует ещё одна схема взаимодействия с ребёнком, ведущая к негативным последствиям. Мы часто привыкаем к собственным стереотипам реагирования и воспитательным приёмам, при этом, не замечая, что ребёнок вырос. Следовательно, должна видоизмениться и система взаимодействия с ним. Например, когда ребёнку полгода, мы стараемся максимально помочь ему адаптироваться к миру и выполняем многие действия за него, а при неправильном поведении ограничиваемся короткими указаниями («так не надо делать»). Но, когда ребёнку уже три года, такой стереотип поведения уже не эффективен и даже вреден, а мы по-прежнему пытаемся делать всё за него и при нежелательных действиях ограничиваться словами типа «не надо так». Однако в три года ребёнок способен понимать более содержательные формулировки и испытывает потребность к установлению элементарных причинно-следственных связей. Недаром этот возраст

называется возрастом «Почему?». Это лишь маленькие примеры взаимодействия родителей с детьми. Как же выдержать баланс между поощрением и наказанием? [7]

Основной принцип: надо максимально широко развести диапазон нашего поведения при поощрении и наказании. Если ребёнок действует успешно – акцентировано похвалите, расскажите о своих чувствах. При неоптимальном поведении ребёнка, максимально зафиксируйте в сознании ребёнка ваше неодобрение.

Если с поощрением более или менее ясно, то вопрос о том, как наказывать, часто беспокоит родителей. Именно на этом вопросе мы и остановимся подробнее.

Первая и самая главная ошибка в том, что когда поведение ребёнка раздражает, мы не сдерживаем свои эмоции, срываемся и, при этом не даём достаточной информации о том, что конкретно нас не устраивает и каковы были наши ожидания. Давайте разберёмся, как это обычно происходит на деле.

Угол.

Когда мы ставим в угол ребёнка, как правило, мы очень мало даём ему информации о том, что случилось и о том, как он должен поступать в данной ситуации. Мы просто говорим: - Ты провинился! Иди в угол!

Что в этом случае мы требуем от ребёнка? – Произнести слово «извини». При этом ребёнок со временем понимает, что это волшебное слово разрешает ситуацию положительно. После чего за словом «извини» не стоит практически никакого смысла: за что, почему и как надо. Это просто некий «ключик» для разрешения ситуации. А если ребёнок ещё и интровертирован, то стоять в углу и рассматривать узоры на обоях ему просто комфортно, и он может делать это очень долго, при этом истинный смысл того, почему он в углу, довольно быстро уходит на второй план.

Результат: от ребёнка «отстали», а у родителей появилось свободное время, вот и всё...

Нотация.

Мы часто пытаемся ребёнку рассказать о том, в чём он был не прав и как мы относимся к этому поступку. Но, ответьте себе на два вопроса:

- действительно ли ребёнок не знает, как правильно поступить в данный момент, или просто он предпочёл такой способ решения задачи? (Физические и волевые затраты от ожидаемого действия приносят больший дискомфорт, чем неправильное действие, или «не действие» и, следующие за этим санкции. Таким образом, выбор падает на деструктивное поведение.)

- когда вы читаете нотацию, так ли вы изобретательны в своей речи? Скорее всего, вы однообразны и нудны. В результате «внушение» ребёнку вы делаете достаточно пространно, долговременно и неэффективно.

Кроме того, нужно понимать тот факт, что особенности внимания детей до 7 лет достаточно ограничены. Дети способны зафиксировать и усвоить несколько коротких чётких фраз. Далее внимание ребёнка рассеивается.

Шлепки.

Как правило, это эмоциональное решение. Первая реакция на поступок ребёнка, который не соотносится с нашими ожиданиями. Ребёнку доставляем неприятные эмоции, себе тоже. Когда мы прибегаем к этому способу часто, то ребёнок выносит из этого только одно: перетерплю несколько неприятных секунд, и дальше могу также делать, всё что захочу. Кроме всего прочего, этот вариант относится к разряду физических наказаний, а это всегда очень тонкий и спорный момент, которого стоит избегать априори. Исключением может быть вариант, когда поведение ребёнка угрожает жизни и здоровью кого-либо и его нужно быстро и радикально пресечь.

Так какие же могут быть альтернативы этим вариантам наказания?

Я предлагаю использовать вариант, который условно назвал «Техника трёх фраз». Суть метода заложена в самом названии. Если необходимо отреагировать на неадекватное поведение ребёнка, то мы используем для этого всего три фразы. Первая фраза должна содержать озвучивание наших чувств и эмоций, относительно проступка ребёнка. Например: «Я очень огорчён тем, как ты сейчас поступил».

Вторая фраза должна быть направлена на закладку стереотипа поведения, которое ожидалось и было бы одобрено. Например: «Я надеялся, что ты в этой ситуации поступил бы так. (Здесь говорим, как необходимо было действовать)».

Третья фраза: «Я сейчас настолько расстроен, что не готов с тобой продолжать разговор».

При этом мы должны действительно закончить разговор, обязательно попытавшись уйти на другую территорию. (Например, в другую комнату.) Важно не выгонять ребёнка, а уйти самим – это ваш выбор, ваше решение, а, следовательно, и ваше действие.

Ещё одно обязательное условие – эти фразы мы должны произносить без излишней эмоциональности. Спокойным ровным голосом.

Также следует помнить, что эту технику стоит применять только при серьёзных проступках ребёнка. Если мы будем ею пользоваться в любых ситуациях и часто, мы её просто обесценим.

Далее у родителей возникают закономерные вопросы.

1. «Это не реально! Мой ребёнок или начнёт капризничать и «висеть» на мне, или просто побежит за мной, пытаясь извиниться или переключить тему разговора».

Если мы считаем необходимым наказание, то должны свои намерения попытаться выполнить до конца. Если ребёнок стремится привлечь ваше внимание и не даёт отойти, вы должны остановиться и по возможности спокойным тоном сказать: «Я очень расстроен и, мне больше нечего сейчас тебе сказать. Извини, но мне нужно побыть одному». Осторожно отстраняем ребёнка от себя и пытаемся уединиться. Может быть, даже закрыв за собой дверь. (Здесь всё очень индивидуально.)

2. «Да, но если я так сделаю, мой ребенок, скорее всего, будет делать вид, что ничего не произошло и я не уверен, что это вообще подействует».

Здесь главная ошибка – это начать сомневаться. Если ребёнок делает вид, что ничего не произошло, то это лишь форма защиты и желание заставить вас сомневаться в эффективности собственных действий. Будет очень большой ошибкой, почувствовать неуверенность, продолжить разговор или задавать уточняющие вопросы. (Например: Ты понял? Ты меня слышал? Тебе хотя бы чуть-чуть стыдно? И т.п.) Такими вопросами вы только подтверждаете то, что вы не уверены в собственных действиях и вам нужно уточнить эффективность ваших действий у ребёнка.

3. «Так если он будет пытаться делать вид, что ничего не произошло, то мы можем очень долго не разговаривать. Как долго не общаться с ребёнком после этого?»

Это очень индивидуально и зависит от личности характера и возраста ребёнка. Безусловно, увлекаться этим приёмом не стоит. Если речь идёт о ребёнке трёх лет, то не более пяти-семи минут. Если же ребёнку уже 7 лет, то здесь многое зависит от личности. Тревожному экстраверту, к примеру, необходимо уменьшить время. А устойчивому интроверту – увеличить. Но минимальное время на молчание должно быть примерно 15 минут. Это вполне соответствует адаптивным рамкам. За это время ребёнок ещё не потеряет мысль о происходящем и не получил стойкого психотравмирующего эффекта от изоляции.

Если ребёнок сам не идёт на контакт слишком долго, то вы можете прийти на его территорию (в комнату). Тем самым вы покажете, что готовы идти на контакт. Если и здесь ребёнок замкнётся, то придумайте ему какое-нибудь поручение (просьбу). Например, вы вдруг заметили, что на верхней полке за книгами лежит пыль. Попросите ребёнка принести тряпку, пока вы будете освобождать эту полку. Таким образом, вы вернёте контакт с ребёнком.

В этот момент многие невольно делают ещё одну ошибку. Из-за неуверенности в эффекте, взрослые часто возвращаются к ситуации и начинают или выяснять степень осознания вины ребёнком, или повторно объяснять ребёнку суть произошедшего. Этого делать ни в коем случае не надо. Ситуация уже отработана. Вы сами произносили фразу о том, что вы уже всё сказали.

Возвращаясь к теме, вы, во-первых, продемонстрируете неуверенность в собственной эффективности, во-вторых, рискуете перейти на нотацию, в-третьих, опять выйдете на позицию назидательных родителей и маленького несмышлёного ребёнка, коим ребёнок быть не хочет.

Безусловно, пользуясь этой техникой, надо быть максимально внимательными и соблюдать несколько условий:

1. Пользоваться этой техникой только в тех случаях, когда это действительно необходимо.
2. Перед тем, как применить технику, подумать о том, как наиболее правильно и лаконично сформулировать фразы.

Стоит понимать, что круг поведенческих особенностей, при которых необходимо применять этот метод, обычно не очень велик. Поэтому не следует применять «технику трёх фраз» неизменно и бездумно. Если вы понимаете, что подобные ситуации случались несколько раз, и вы понимаете, что ребёнок знает, как поступать, то вторую фразу говорить не следует. Также, вторая фраза зачастую становится не актуальной в силу возраста, когда ребёнок делает осознанный выбор и понимает все варианты поведения в произошедшей ситуации. Со временем, и в третьей фразе в подавляющем большинстве случаев отпадёт надобность. Останется лишь озвучивание чувств. Таким образом, наша реакция постепенно свернётся до одной фразы. И эта фраза, если правильно ею пользоваться, действенна всегда и для любого возраста.

Назревает резонный вопрос: Чем же эта техника выгодно отличается от других вариантов «наказания»?

Одна из базисных потребностей детей – соответствовать ожиданиям своих родителей. Каким образом ребёнок, ещё с пелёнок может понять, соответствует ли его поведение ожиданиям значимых взрослых? Ответ очевиден. Ребёнок ориентируется на эмоциональные проявления. А что нас больше ранит, когда мы невольно огорчаем близких: слова или те эмоции и чувства, которые сопровождают обиду и огорчение? Очевидно, что больше нас заденут чувства, а не слова. Отсюда идея о том, что первая фраза техники, собственно и служит «наказанием» для человека. Она доставляет серьёзный эмоциональный дискомфорт и заставляет зафиксировать в сознании происходящее, обдумать свои поступки.

Мы говорили о том, что наказывая ребёнка, зачастую не даём достаточной информации о том, как надо было поступить, чтобы мы одобрили его поведение. А между тем, ребёнок может или не вполне понимать, что именно не понравилось родителям и какого поведения они ожидали. Вторая фраза техники, полностью объясняет наши ожидания и отвечает на вопрос, чем конкретно мы огорчены.

Третья фраза носит предупредительный характер о дальнейших санкциях. В роли санкции выступает временное лишение ребёнка возможности контактировать с собой. Этот вариант действия (наказания) тоже основан на базисной потребности во взаимодействии и общении с родителями. Таким образом, лишение ребёнка контакта, также приносит сильный дискомфорт и заставляет ребёнка переживать по поводу произошедшего. Кроме того, создание нескольких минут изоляции и тишины, с подкреплением негативными эмоциями, заставляет ребёнка серьёзно задуматься о произошедшем в деятельном и чувственном плане. При этом мы дали ребёнку достаточно информации о наших ожиданиях и одобряемых способах действия. В результате конфликтная ситуация максимально фиксируется в сознании ребёнка. Следовательно, при возникновении подобной ситуации, у ребёнка появляется осознанный выбор: действовать в соответствии с ожиданиями родителей и избежать неприятных эмоций или поступить привычным, но не адаптивным и не одобряемым способом.

Есть и ещё один плюс в этой технике. Он также базируется на устойчивой потребности: потребности быть взрослым. Для объяснения применим терминологию теории транзактного анализа Эрика Берна. [3] Когда мы применяем санкции привычным способом, то мы находимся в роли «родителя», а ребёнок в роли «ребёнка». А когда мы применяем «технику трёх фраз», то мы действуем в системе «взрослый – взрослый». Кроме того что это самый оптимальный вариант взаимодействия, роль взрослого подсознательно льстит ребёнку. И при обдумывании ситуации и выборе способа действия, ребёнок подсознательно делает выбор: я хочу в следующий момент оказаться в роли «взрослого» или «ребёнка»? Если я поступлю в соответствии с ожиданиями, то я буду действовать «по-взрослому», а если нет, то как «маленький ребёнок».

Все эти аргументы, позволяют мне допустить, что эта техника достаточно эффективна и имеет право на применение. Кроме того, это многократно подтверждается обратной связью в результате консультативной практики.

Литература:

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. – М.: Фонд «За экономическую грамотность», 1995. – 96 с.
2. Алексеева Е.Е. Психологические проблемы детей дошкольного возраста. Учебно-методическое пособие. 2-е изд. – СПб.: Речь, 2008. – 283 с.
3. Берна Э. Транзактный анализ в психотерапии: Системная, индивидуальная и социальная психиатрия. / Пер. с англ. А.Груэберг. – М.: Эксмо, 2015г. – 368с.
4. Гордин Л.Ю. Поощрения и наказания в воспитании детей. – М.: Педагогика, 1971. – 200 с.
5. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. Учеб. пособие. – М.: Гардарики, 2008. – 320 с.

6. Левин К. Гештальт-психология и социально-когнитивная теория личности. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007 – 125 с.
7. Лесфгафт П.Ф. О наказаниях в семье и их влияние на развитие типа ребенка. Избр. соч. – М.: Педагогика, 1988. – С. 264–273.
8. Спиваковская А.С. Как быть родителем. – М.: Педагогика, 1986. – 160 с.
9. Строганова Л.В. Нравственные основы применения наказания к ребенку. Учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 56 с.
10. Сухомлинский В.А. Воспитание без наказания. Избр. пед. соч. в 3 т. – М.: Педагогика, 1981. – Т. 3. – С. 432–436.

Управленческий проект по теме: «Документация участников коррекционно-образовательного процесса в условиях реализации ФГОС ДО»

Костикова Галина Юрьевна

Заместитель заведующего по ВМР

МБДОУ «Детский сад № 55» город Рязань

Бабкина Светлана Николаевна

Учитель-логопед

МБДОУ «Детский сад № 55» город Рязань

Гринь Анна Борисовна

Учитель – логопед

МБДОУ «Детский сад № 55» город Рязань

Шилкина Ирина Александровна

Учитель – логопед

МБДОУ «Детский сад № 55» город Рязань

Рощина Екатерина Леонидовна

Воспитатель

МБДОУ «Детский сад № 55» город Рязань

Реформы в области дошкольного образования и введение ФГОС ДО выявили проблемы в системе коррекционно-образовательного процесса. Изменение в законодательстве повлекло за собой изменения в нормативно-правовых документах локального уровня. Так стало необходимо обновление документации, регламентирующей деятельность участников образовательного процесса. В настоящее время перечень необходимой документации, форма её ведения, определяются как органом Управления образования, так и самим образовательным учреждением в зависимости от реализуемой ООП ДО. Создание управленческого проекта «Документация участников коррекционно-образовательного процесса в условиях реализации ФГОС ДО» стало необходимостью, как ответ на изменения в законодательстве, и как средство улучшения коррекционно-образовательной системы ДОУ.

Паспорт проекта:

Тип проекта - организационный;

Вид проекта – инновационный;

По времени продолжения – долгосрочный (срок реализации проекта 1 год).

По числу участников – учрежденческий (администрация, участники образовательного процесса, организации социума).

Главное назначение проекта: построение системы коррекционно-образовательного процесса с учетом обновления документации в условиях реализации ФГОС ДО.

Цель проекта: создание базы нормативно-правовых актов и документации, регламентирующей деятельность учителя-логопеда и педагогов ДОУ, обеспечивающей готовность реализации ФГОС ДО.

Задачи:

1. выделить основные компоненты коррекционно-образовательного процесса;
2. обновить содержание документов, регламентирующих деятельность учителя-логопеда с учетом ФГОС ДО;
3. скоординировать методическую работу педагогов ДОУ;
4. разработать алгоритм взаимодействия всех участников образовательного процесса и социума по программам сотрудничества;

Практическая значимость данного проекта заключается в том, что внедрение его результатов в педагогическую практику образовательного учреждения обеспечит эффективность коррекционно-образовательной работы и наладит координацию всех участников образовательного процесса.

Объект исследования – система коррекционно-образовательного процесса с учетом обновления документации в условиях реализации ФГОС ДО.

Предмет исследования – документы, регламентирующие систему коррекционно-образовательного процесса.

Этапы реализации проекта:

1 Этап – Подготовительный (сентябрь-октябрь 2015 года)

Цель – изучение нормативно-правовых актов федерального и регионального уровней, регулирующих коррекционно-образовательный процесс в ДОУ.

2 Этап – Конструктивный (ноябрь 2015-апрель 2016 года.)

Цель – практическая реализация основных идей проекта и экспериментальная проверка их значимости для практики интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья.

3 Этап – Заключительный (май 2016 года)

Цель – анализ, обобщение и распространение опыта, создания системы коррекционно-образовательного процесса с учетом обновления документации в условиях реализации ФГОС ДО.

Направления деятельности управленческого проекта:

1. Блок нормативно-правовых документов;
2. Блок планирования и диагностики;
3. Методический блок;
4. Блок рабочей документация учителя – логопеда;
5. Блок работы с родителями (законными представителями);
6. Блок взаимодействия с организациями социума.

Блок нормативно-правовых документов

Цель: Разработать локальные акты, регламентирующие деятельность педагогов групп компенсирующей направленности.

Задачи:

1. Изучить нормативно-правовые акты федерального и регионального уровней.
2. Обновить содержание локальных актов с учетом законодательства.

Документы, регламентирующие деятельность блока:

1. Положение о группе компенсирующей направленности;
2. Положение о взаимодействии учителя-логопеда со специалистами ДОУ;
3. Положение о взаимодействии учителя-логопеда с родителями (законными представителями) детей, имеющих нарушения речи;
4. Положение о логопедическом кабинете;
5. Положение об организации развивающей предметно-пространственной среды в группах для детей с ТНР.

Ожидаемые результаты: Создание системы, обеспечивающей оптимальные условия для совершенствования педагогического процесса, стимулирования деятельности учителя – логопеда, повышения эффективности и качества коррекционного обучения.

Блок планирования и диагностики

Цель: Разработать пакет документов по планированию и диагностике.

Задачи:

1. Обновить содержание коррекционной образовательной программы в соответствии с ФГОС ДО
2. Сформировать алгоритм планирования и диагностики с учетом статуса группы и возраста детей.

Документы, регламентирующие деятельность блока:

1. Коррекционная образовательная программа дошкольного образования по преодолению общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста;
2. Рабочая программа учителя-логопеда;
3. Блочно-тематический план;
4. Комплексно-тематический план;
5. Календарно-тематический план.

Ожидаемые результаты: Интеграция содержания основной образовательной и коррекционной программ.

Методический блок

Цель: Создание алгоритма консультативно-методической работы педагогов ДОУ с учетом обновления документации.

Задача: Разработать документацию рабочих контактов с педагогами ДОУ.

Документы, регламентирующие деятельность блока:

1. План консультативно-методической работы с педагогическим коллективом ДОУ;
2. Тетрадь совместной деятельности музыкального руководителя и учителя-логопеда;
3. Тетрадь совместной деятельности учителя-логопеда и воспитателя.

Ожидаемые результаты: Улучшение координационного процесса и создание преимущественности в коррекционно-образовательной работе.

Блок рабочей документации учителя – логопеда

Цель: Внесение изменений в систему рабочей документации учителя-логопеда.

Задачи:

1. Организовать и регламентировать рабочий процесс учителя-логопеда посредством разработки учетной документации
2. Совершенствовать навыки самостоятельной работы для развития инициативы и творчества, уметь отражать передовой опыт работы в документации по самообразованию.

Документы, регламентирующие деятельность блока:

1. Годовой план работы;
2. Графики
 - Циклограмма деятельности учителя-логопеда
 - График работы учителя-логопеда
 - График работы логопедического кабинета

- Расписание НОД
- Лист занятости
- 3. Журналы учета
 - посещаемости занятий
 - индивидуально – подгрупповых занятий
- 4. Паспорт логопедического кабинета
- 5. Отчет о проделанной работе
- 6. План по самообразованию.

Ожидаемые результаты: Систематизация деятельности учителя логопеда, повышение результативности труда, трудовой активности, деловой инициативы и компетентности, определение содержания материально--технической базы кабинета.

Блок работы с родителями (законными представителями)

Цель: Создание алгоритма консультативной работы с родителями (законными представителями) с учетом обновления документации.

Задачи:

1. Составить годовой план по работе с родителями;
2. Изучить уровень компетентности родителей в вопросах речевого развития;
3. Активизировать педагогический потенциал родителей, пробудить в них интерес и желание участвовать в воспитании и развитии своего ребенка.
4. Заинтересовать родителей пользоваться информационно-методическим стендом «Уголок логопеда».

Документы, регламентирующие деятельность блока:

1. Годовой план работы с родителями;
2. Протоколы проведения родительских собраний;
3. Анкеты;
4. Журнал регистрации индивидуальных консультаций для родителей;
5. Заявление о согласии на выполнение домашних заданий;
6. Индивидуальные тетради;
7. Методические рекомендации для родителей (законных представителей).

Ожидаемые результаты: Повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах речевого развития ребенка, приобщение родителей к коррекционно-образовательному процессу в ДОУ.

Блок взаимодействия с организациями социума

Цель: Установление коммуникативной связи между ДОУ и организациями социума, посредством разработки планирующей документации.

Задача: Создать условия для расширения культурно-образовательной среды и получение определенных социальных эффектов образовательной деятельности.

Документы, регламентирующие деятельность блока:

1. Договор о сотрудничестве;
2. План совместной деятельности;
3. Рабочая тетрадь по программе «Переяславль Рязанский. Живая история».

Ожидаемые результаты: Повышение познавательно-речевой активности, определение направления работы по коррекции речи воспитанников ДОУ, участие воспитанников с ОВЗ в жизни города.

Результативность управленческого проекта «Документация участников коррекционно-образовательного процесса в условиях реализации ФГОС ДО».

1. Создана система, обеспечивающая оптимальные условия для совершенствования педагогического процесса, стимулирования деятельности учителя – логопеда, повышения эффективности и качества коррекционного обучения;
2. Содержание основной образовательной и коррекционной программ построено с учетом интеграции образовательного процесса;
3. Налажен координационный процесс и создана преемственность в коррекционно-образовательной работе всех педагогов ДОУ;
4. Систематизирована деятельность учителя - логопеда, повышена результативность труда, выработана трудовая активность, деловая инициатива и компетентность, определено содержание материально-технической базы кабинетов;
5. Повышена компетентность родителей (законных представителей) в вопросах речевого развития ребенка, налажено приобщение родителей к коррекционно-образовательному процессу в ДОУ;
6. Повышена познавательно-речевая активность воспитанников ДОУ.

Литература:

1. З.Е.Агронович. «Сборник домашних заданий в помощь логопедам и родителям для преодоления лексико-грамматического недоразвития речи у дошкольников с ОНР». СПб.«Детство-Пресс», 2003.
2. З.Е.Агранович «Сборник домашних заданий для преодоления недоразвития фонематической стороны речи у старших дошкольников» СПб, издательство «Детство – Пресс» 2012

3. Алябьева Е.А. «Логоритмические упражнения без музыкального сопровождения». Москва, 2008
4. Арефьева Л.Н. «Лексические темы по развитию речи детей 4-8 лет». Москва, 2010
5. А.М.Бахановская, Н.А.Казова. «Количественный мониторинг общего и речевого развития детей с ОНР». СПб, «Детство-Пресс», 2012.
6. Л.Н.Зуева, Е.Е.Шевцова «Настольная книга логопеда», М., «Астрель», 2003
7. В.О.Йощенко. «Руководство по организации работы логопеда в ДОУ». М., «Аркти», 2009
8. 24. Е.В.Кузнецова, Н.А.Тихонова «Ступеньки к школе» М., творческий центр «Сфера»,2006
9. 26. Н.В.Курдвановская «Планирование работы логопеда с детьми 5-7 лет». М., «Творческий центр «Сфера», 2008.
10. Н.В.Нищева «Картотеки методических рекомендаций для родителей дошкольников с ОНР». СПб, «Детство-Пресс», 2010.
11. Н.П.Носенко «Развитие речи детей в ДОУ». М., «Центр педагогического образования», 2008.
12. Поваляева М.А. «Справочник логопеда» Ростов – на –Дону, «Феникс», 2002
13. О.А.Степанова. «Организация логопедической работы в ДОУ». М, «Творческий центр «Сфера», 2007
14. Т.А.Фотекова, Т.В.Ахутина «Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов» М.,2002
15. М.Е.Хватцев «Логопедия. Работа с дошкольниками». СПб, «Дельта», 1996.
16. Г.Р.Шашкина, Л.П.Зернова, И.А.Зимица «Логопедическая работа с дошкольниками». М, Издательский центр «Академия», 2007.

Условия развития одаренности у детей: возможные проблемы и пути решения

Гоман Сергей Станиславович,

директор,

ГБУ ДО КО «Центр развития одаренных детей»,

Калининград, Россия

Согласно рабочей концепции одаренности под одаренностью понимается «системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [1].

Одаренные дети обладают выдающимися способностями и возможностью достижения высоких результатов. Их потенциал может проявляться в различных видах деятельности - только в одной или нескольких.

Некоторые ученые полагают, что до уровня одаренного можно развить практически любого здорового ребенка при условии создания благоприятных условий. Для других одаренность — уникальное явление, в этом случае основное внимание уделяется поиску одаренных детей. Дж. Рензули, в разработанной им модели обогащающего школьного обучения, отмечает, что одаренное поведение может быть найдено в определенном человеке (не во всех людях), в определенное время (не во все время) и в конкретных обстоятельствах (не при всех обстоятельствах)[2]. Развитие же одаренности является результатом взаимодействия интеллектуальных и творческих способностей ребенка, высокого уровня мотивации [2] и социокультурной среды [1]. При этом, по мнению ученых, природные биологические задатки не являются определяющими, так как формирование его способностей происходит в социальной среде [3]. Влияние среды отмечает и Ф. Гagne, делая вывод о том, интеллектуальная одаренность развивается в заботливой среде [4].

Таким образом, для успешного развития индивидуальных особенностей одаренного ребенка требуется создать оптимальную для этого среду. При этом важно выявить одаренность на ранних этапах развития. Специалисты отмечают, что наличие следующих характеристик у ребенка (в комплексе или некоторые из них), позволяют его выделить среди сверстников.

1. Необычная восприимчивость.
2. Высокая степень обучаемости.
3. Отличная память.
4. Обширный словарный запас и использование в речи сложных лексических конструкций.
5. Продвинутое понимание значения слов, метафор и абстрактных идей.

6. Повышенный интерес к следующим видам деятельности: решение логических задач, особенно с числами, сбор пазлов.
7. Осваивание навыков чтения и письма самостоятельно (часто).
8. Глубокие, интенсивные чувства и реакции.
9. Высокая чувствительность.
10. Мышление абстрактное, сложное, логическое и проницательное.
11. Идеализм и повышенное чувство справедливости.
12. Интерес к социальным и политическими вопросами.
13. Способность к продолжительной концентрации внимания.
14. Мечтательность, погруженность в свои мысли.
15. Быстрое освоение основных навыков.
16. Умение задавать уточняющие или дополнительные вопросы.
17. Широкий круг интересов (или концентрация в одной сфере деятельности).
18. Любознательность.
19. Интерес экспериментам, нестандартные подходы к традиционным видам деятельности.
20. Нетипичное соединение вещей, идей.
21. Острое и /или нестандартное чувство юмора
22. Желание организовать людей / вещи с помощью игр или сложных схем.
23. Яркие фантазии (в том числе с мнимыми приятелями) [5].

Дети, обладающие вышеперечисленными качествами, требуют соответствующего психолого-педагогического сопровождения. При этом ученые отмечают, что важно учитывать возможные эмоциональные, социальные и когнитивные проблемы в развитии одаренного ребенка [6].

В эмоциональном плане необходимо обеспечить ребенку адекватную обратную связь от педагога, которая позволит ему прочувствовать эффективность собственной деятельности, осознать значимость достижений и причины неудач.

В социальной сфере следует обратить внимание на возможные трудности коммуникации со сверстниками. Одаренные дети характеризуются более развитым чувством социальной справедливости и способны убедительно доказывать свою позицию в абстрактных дискуссиях, в сравнении со своими сверстниками. Данный факт может послужить причиной возникновения конфликтных ситуаций, неприятие данных детей и давление на них со стороны сверстников. Одним из негативных последствий этой проблемы может стать потеря мотивации к достижению высоких интеллектуальных результатов. Более предпочтительным для детей, в данном случае, становится соответствие общепринятым в окружении социальным нормам (в том числе и касательно уровня интеллектуального развития).

Проблемы когнитивного характера часто заключается в том, что одаренные дети, обычно не испытывающие особых трудностей в освоении конкретных знаний, часто затрудняются применить их к определённым задачам. Эту проблему можно корректировать вовлечением детей в проектную деятельность, использование игр и т.п.

По разным данным от 2–5 до 20 % и более всех одаренных детей сталкиваются с проблемами обучения, которые могут быть связаны с нарушением внимания, когнитивных функций и поведения (в том числе вызывающее оппозиционное и обсессивно-компульсивное расстройства). Для данных детей используется термин «двойная исключительность» [7]. Среди общих рекомендаций по работе с данной категорией детей можно выделить следующие меры поддержки, предложенные В. Trail:

- поощрять трудолюбие;
- подчеркивать, что ошибки являются неотъемлемой частью обучения;
- использовать методы и техники, способствующие повышению эффективности обучения;
- обучать навыкам решения проблем и стратегиям адаптации;
- обучать навыкам планирования и постановки целей;
- использовать гибкую структуру обучения [8].

Педагог, работающий с одаренными детьми, должен обладать соответствующим комплексом персональных и профессиональных качеств. Н. Синягина рассматривает предпочтительные особенности личности учителя: позитивная Я-концепция, целеустремленность и настойчивость, зрелость, эмоциональная стабильность, чуткость, способность к индивидуализации обучения [9]. С профессиональной точки зрения, кроме высокого уровня теоретической и методической подготовки педагога, важно добиться изменения педагогического сознания, сломать стереотипы. Также Ф.Л. Ратнер и Г.Ф. Гали в качестве одного из основных психологических принципов работы с одаренными детьми выделяют принцип «принятия другого», т.е. изначальное принятие ученика как индивидуальности со своими уже сложившимися особенностями [10].

Таким образом, выстраивание образовательного процесса с одаренным ребенком должно учитывать их особенности и возможные проблемы. При использовании унифицированного подхода в построении образовательной траектории для данной категории детей они могут потерять интерес и мотивацию к обучению.

На практике образовательная деятельность с одаренными детьми базируется в основе на двух подходах. Первый ориентирован на повышение количественных характеристик в обучении:

увеличение объема учебного материала и темпа обучения. Во втором случае трансформируются качественные характеристики образования: содержание и методы подачи материала. Изменение качественных характеристик также называется «обогащение» и данная модель имеет два уровня: горизонтальное обогащение и вертикальное.

Горизонтальное обогащение предполагает внедрение в традиционный учебный план интегрированных курсов, которые направлены на решение проблемы развития ребенка в сфере психосоциального, когнитивного и физического развития. Дополнительные курсы не заменяют традиционных занятий, а дают возможность точечного воздействия на потенциал ребенка и гармонизирует его развитие. Вертикальное обогащение предполагает отказ от унифицированных образовательных программ, рассчитанных на среднего обучающегося. Обучение строится по специализированным усиленным программам.

Инновационные формы и методы обучения, развивающие продуктивное мышление и способность к исследовательской работе, разнообразные виды деятельности и мастерство педагога позволяют не только удовлетворить образовательные потребности детей, достижения которых очевидны, но и проявить себя тем обучающимся, которые еще не смогли раскрыть свой потенциал в полной мере, для которых стандартный образовательный процесс не стал основой для активизации познавательной активности, росту мотивации и стремлению к самосовершенствованию.

Таким образом, развитие одаренности школьников возможно при реализации следующих условий:

- ранняя диагностика потенциальных возможностей ребенка;
- адекватное содержание обучения;
- внедрение гибких подходов в образовании, лично-ориентированных и развивающих технологий;
- психологическое сопровождение обучающегося, выявление потенциальных проблем;
- побудительно-интенсифицирующая деятельность учителя, отказ педагога от стандартных подходов и стереотипов [11].

Литература:

1. *Рабочая концепция одаренности* / Богдавленская Д. Б. 2-е изд., расш. и перераб. М., 2003.
2. *Renzulli J. S. What makes giftedness? Re-examining a definition //Phi Delta Kappa. 1978. №60. P. 180-181*
3. *Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. М., 1971.*

4. *Gagné F.* Constructs and models pertaining to exceptional human abilities // International handbook of research and development of giftedness and talent. Eds: K. A. Heller, F. J. Monks, & A. H. Passow. Oxford: Pergamon, 1993. P. 69 – 87.
5. *Webb J., Gore J., Amend E., DeVries A.* *A parent's guide to gifted children.* Tuscon, AZ: Great Potential Press, 2007.
6. *Diezmann C. M., Watters J. J.* Bright but bored: Optimising the environment for gifted children // Australian Journal of Early Childhood. 1997. Vol.22, №2. P. 17-21.
7. *Пылаева О. А.* Одаренность у детей и ассоциированные проблемы. Феномен двойной исключительности. Одаренность и трудности обучения. Одаренность и синдром дефицита внимания и гиперактивности (обзор литературы)//Русский журнал детской неврологии. Том 10, №4. 2015. DOI: 10.17650/2073-8803-2015-10-4-17-42 С. 17 – 42.
8. *Trail B.* A Collaborative approach to meeting the needs of twice-exceptional students // Uniquely gifted: identifying and meeting the needs of the twiceexceptional student. Ed: K. Kay. Gilsum, NH: Avocus Publishing, 2000. Pp. 262–272.
9. *Синягина Н.Ю.* Одаренность как психолого-педагогическая проблема //Одаренный ребенок. 2004. № 3. С. 24–26
10. *Гали Г.Ф.* Разнообразные формы работы с одаренными детьми за рубежом / Ф.Л.Ратнер, Г.Ф.Гали // Образование и саморазвитие. 2009. Том 14. №4. С.233-237.
11. *Серикова Л.В.* Междисциплинарный подход к обучению одаренных и способных детей// Пермский педагогический журнал. 2011. № 2. С. 31 - 34

Учите развивая!

*А.Н. Макарова,
канд. психол. наук, доц. каф. возрастной психологии
Московского педагогического государственного университета
г.Москва
E-mail: makarova-an@rambler.ru.*

Данная статья посвящена описанию результатов исследования проблемы мнемическо-мыслительной деятельности детей пяти-шестилетнего возраста (формированию у них предпосылок учебной деятельности).

Она выполнена на основе экспериментальных работ по изучению путей формирования у старших дошкольников умения анализировать словесные задания учебного типа с целью их принятия и актуализации. И, соответственно, представляет собой обобщение как новых проведенных исследований, так и широкого круга работ отечественных и зарубежных авторов по данной теме.

В современной психолого-педагогической литературе проблема интеллектуальной подготовки дошкольников к систематическому обучению сохраняет свою актуальность и находится в центре внимания многих исследователей. Особенности ее решения отражают новые тенденции в системе образования, сложившиеся под влиянием общих изменений в современном общественном сознании и социально-экономических условиях жизни страны.

На сегодняшний день становится ведущей проблема интеллектуального развития. В связи с новой тенденцией при решении вопросов подготовки детей к школе происходит перестановка акцентов с разработки методов, направленных на организацию усвоения ими широкого круга конкретных знаний, умений и навыков, на изучение методов и условий интеллектуально-личностного развития, обеспечивающих высокий уровень сформированности у них познавательных потребностей, способов мыслительной деятельности, интеллектуальной активности.

Эти теоретические положения впервые были высказаны крупнейшими отечественными психологами Л.С.Выготским, П.П.Блонским, А.В.Запорожцем, П.И. Зинченко, А.Н.Леонтьевым, С.Л.Рубинштейном, А.А.Смирновым и др.

Как показали дальнейшие исследования (Ш.А.Амонашвили, Л.И.Божович, Р.С.Буре, Л.А.Венгера, В.В.Давыдова, З.М.Истоминой, Н.Н.Поддякова, Ф.А.Сохина, Т.В.Тарунтаевой, Д.Б.Эльконина и др.), возможности развития у дошкольников активной мыслительной деятельности и достижения уровня осознанного усвоения учебного материала чрезвычайно велики. Вместе с тем, такое развитие происходит не спонтанно, а под воздействием направленного обучения детей с

применением целесообразных средств и методов формирования умственной деятельности, а также на основе включения детей в определенные формы взаимодействия со взрослыми и сверстниками.

В ряде работ названных авторов подчеркивается необходимость использования оптимальных методов обучения детей, которые способствовали бы формированию у них умения учиться, вовлекали бы в учебный процесс каждого ребенка, давали опыт принятия учебных задач, развивали действия самоконтроля на всех этапах выполнения заданий.

Необходимо отметить, что авторами неоднозначно оценивается роль игровых методов обучения. Подчеркивая их важность, они считают, что чрезмерное увлечение ими снижает результативность работы по формированию у дошкольников учебных навыков. Задания, предъявляемые в игровых ситуациях, нередко “вуалируют учебную задачу”, уводят в сторону от ее решения, не требуют проявления волевых и интеллектуальных качеств. Отсюда делается вывод, что основой обучения в дошкольных образовательных организациях должна являться самостоятельная деятельность каждого ребенка с использованием различных методов. Задача же воспитателя – показать цель этой деятельности, разъяснить способы выполнения задания, результат, обеспечить самостоятельность, ликвидировать необходимость частых дополнительных пояснений, поставить ребенка перед обязанностью выполнить задание, проконтролировать свои действия.

Анализ педагогической практики показывает, что в методике обучения маленьких детей в дошкольных учреждениях имеются некоторые крайности. С одной стороны, наблюдается чрезмерное увлечение игровыми методами, без учета сформировавшихся учебных умений у детей. С другой – преобладание словесных средств и методов обучения. Причем при использовании словесных методов педагоги мало задумываются над способами построения речевой коммуникации, редко используют в качестве образца речевое взаимодействие взрослого с ребенком, не учитывают роль специально организованного взаимодействия детей друг с другом в формировании у них способов осознанного усвоения материала.

Вместе с тем влияние объяснительной речи воспитателя на формирование у дошкольников предпосылок учебной деятельности велико, поскольку обучение их осуществляется “изустным методом”. По мнению Л.С.Выготского, речь педагога является средством развития и формирования учебных умений, но лишь в том случае, если отвечает определенным структурным требованиям, а ее содержание несет в себе такие функции, как объяснение, поощрение, обратная связь, коррекция. В противном случае речь педагога ведет к так называемому “концептуальному вакууму” (т.е. к формализму) и не способствует развитию высших психических функций. Задача речевой деятельности педагога при обучении заключается в выделении ключевых элементов научения и стремлении сделать их для обучающегося более ясными и важными.

Под способами анализа мы понимаем систему действий, основанную на расчленении (реальном, мысленном) предмета (явления) на составные части, определении входящих в целое

элементов, разборе их свойств. Формируя у детей такой способ анализа, возможно развить у них при подготовке к школьному обучению способность смотреть на предметы (явления) через призму заданий, с помощью инструкций, сформировать механизм, “работающий” не только на усвоение тех или иных конкретных знаний и навыков, но и обеспечивающий впоследствии высокую умственную активность.

Под словесным (устным) заданием мы понимаем один из видов объяснительной речи, в котором преднамеренно и заранее указывается цель, предмет предстоящей деятельности, делается установка на способ и порядок выполнения действий, обозначается результат.

Общеизвестно, что объяснительная речь имеет качественные особенности, выражающиеся в умении объясняющего последовательно подвести слушателя к пониманию главных связей и основных отношений передаваемого содержания. Другими словами, процесс объяснения – это особый процесс, существенно отличающийся от рассказа и простого описания событий. Содержание любого объяснения предполагает наличие четкой логики его построения. В научной литературе (А.А. Смирнов, П.И. Зинченко и др.) принято называть такой текст структурированным или сгруппированным. Имея определенную смысловую структуру (семантическую модель), такой текст, как показывают исследования, способствует лучшему его принятию детьми, умению понять, запомнить, выполнить задание и проконтролировать свои действия.

Опираясь на положения, изложенные выше, нами было проведено исследование, направленное на разработку и апробацию методики обучения старших дошкольников умению осуществлять анализ учебного словесного задания, при помощи выделения смысловых опорных блоков, с тем, чтобы его принять, запомнить и выполнить (выделить цель, способы и порядок в достижении результата).

Данная методика опиралась на результаты предварительного этапа эксперимента, где была доказана зависимость усвоения словесного задания от структуры его построения и выявлены эффективные условия, способствующие формированию у детей механизма анализа словесного задания (деление на блоки, звенья). При этом предполагалось, что предварительное их обучение этому умственному действию будет способствовать решению мнемических задач (запоминанию и воспроизведению в действии) учебного словесного задания, а также, в конечном счете, формированию у них необходимых учебных умений, связанных с принятием, пониманием, запоминанием и выполнением задания. Принимая во внимание основные положения о формировании мнемических действий, сформулированные А.А. Смирновым и П.И. Зинченко, мы сочли целесообразным использовать этот путь: сначала обучить дошкольников анализу текста (деление на части), затем добиться того, чтобы это умственное действие “работало” как прием запоминания. С этой целью специально были разработаны учебные словесные задания, а некоторые

заимствованы из методической литературы, но предварительно адаптированы (в соответствии с требованиями объяснительной речи).

При разработке методики и подборе экспериментального материала мы руководствовались основными положениями и методическими указаниями, содержащимися в работах Н.Н. Поддьякова, А.В. Запорожца, Л.А. Венгера, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, А.П. Усова и др., относительно приемов и средств обучения, мотивации и развития интереса к учению и путей формирования учебных навыков. Использовали принцип поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина).

При обучении были использованы три текста задания. В первой серии эксперимента сначала формировали ориентировочную основу умственного действия. Дети обучались умению выделять структурные единицы задания:

- 1) цель (предмет) задания;
- 2) составные элементы, характеризующие его;
- 3) последовательность выполнения заданий;
- 4) результат.

Иными словами, на данном этапе они должны были усвоить схему (модель) учебного словесного задания (задание давалось сгруппированное).

В другой серии тем же самым дошкольникам предлагалось, опираясь на усвоенную модель, составить самостоятельную схему словесного задания. В данном эксперименте в качестве средства развития умственного действия были использованы геометрические фигуры, отличающиеся друг от друга цветом, которые позволяли ребенку в наглядной форме представить структуру словесного задания и его части. Геометрические фигуры (квадраты) были вырезаны из плотной бумаги различного цвета (красного, желтого, зеленого, синего). Каждому ребенку давали четыре квадрата (размером 8x8 см). К каждой выделенной части требовалось отобрать квадрат нужного цвета (заранее обусловленного). Одновременно детей обучали располагать отобранные фигуры в определенной последовательности. В заключение ребенка просили сосчитать, сколько частей содержится в данном задании, а также объяснить, что означает каждый из отобранных квадратов. Если дети испытывали трудности в выполнении указаний, то получали дополнительные разъяснения, а с некоторыми из них эксперимент неоднократно повторяли.

Третья и четвертая серия эксперимента были направлены на дальнейшее формирование механизма анализа (смысловой группировки) в плане громкой и внутренней речи. В третьей серии дети, по указанию экспериментатора, по мере возможности должны были самостоятельно

рассказывать, сколько всего частей содержится в задании, какого цвета квадратами они обозначены, порядок их расположения. В четвертой, ребенку предъявлялось (на слух) то же самое задание, но, в отличие от предыдущих этапов, экспериментатор намеренно изменял порядок его составных частей. Например, читал не с первой части, а со второй или одну из частей опускал. Перед ребенком ставился вопрос, определить, какой части задания недостает.

С целью проверки эффективности процесса обучения детей “работе” со словесным заданием в ходе формирующего эксперимента было проведено исследование по переносу умственных действий (принятие и запоминание задания) на новое задание. Эти данные подтверждены контрольным экспериментом, а также количественно и качественно обработаны.

Выводы:

– В процессе усвоения дошкольниками различных по структуре учебных словесных заданий наблюдается зависимость между структурой и преобладающими при его анализе и запоминании смысловыми связями, мыслительными операциями.

– Осознанный анализ учебного задания и деление его на части наблюдается у старших школьников лишь после специального обучения данной стратегии. При этом у старших дошкольников именно в этом возрасте обнаруживают готовность к систематическому обучению, усвоению осмысленных способов анализа, запоминания и воспроизведения.

– Важным условием использования мнемических действий (операций) как способов усвоения учебного материала в реальной учебной деятельности является изначальное и целенаправленное формирование механизма предварительной ориентировки в структуре задания.

– Педагогу следует обратить внимание на наличие следующих наиболее важных и достаточных для встраивания данной стратегии элементов:

- 1) цель данного задания;
- 2) предмет предстоящей деятельности;
- 3) установка на способ и порядок выполнения действий;
- 4) результат, который получит ребёнок после выполнения задания.

Литература:

1. Вахрушева Л.Н. Развитие мыслительной деятельности детей дошкольного возраста [Текст]: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и колледжей /Л.Н.Вахрушева. М.: ФОРУМ, 2009. 192 с.
2. Вахрушева Л.Н. Методы проблемного обучения детей дошкольного возраста [Текст] /О.А.Воронкевич. Спб.: Издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2014. С. 18-22.
3. Выготский Л.С. Лекции по психологии. Мышление и речь. М.: Издательство Юрайт, 2017, 459 с.

4. Макарова А.Н. Коммуникативная компетентность педагога как условие формирования у детей учебных умений //Компетентностно-деятельностный подход как стратегический приоритет современной модернизации системы образования: мат. Междунар. научно-практ. конф. Горно-Алтайск, 2014.
5. Макарова А.Н. Некоторые теоретические подходы к организации психического развития дошкольников //Модернизация образования и векторы развития современного поколения: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Москва, 2015.
6. Поддьяков Н.Н. Новые подходы к исследованию творчества дошкольников // Вопросы психологии. 1990, С.16-19.
7. Поддьяков Н.Н. Психическое развитие и саморазвитие ребёнка-дошкольника. Санкт-Петербург-Москва, 2013.
8. Психологическая диагностика готовности к обучению детей 5-7 лет [Текст] /Авт-сост. Ю.А.Афонькина, Т.Э.Белотелова, О.Е.Борисова. Волгоград: Учитель.ю 2014, 62 с.
9. Савенков А.И. Методика проведения учебных исследований в детском саду [Текст] /А.И.Савенков. Самара: Издательство «Учебная литература», 2007, 32 с.
10. Сидорова М.О. Предпосылки развития логического мышления дошкольников [Текст] /М.О.Сидорова. Дошкольник, 2013.
11. Усова А.П. Обучение в детском саду. М.: Просвещение, 1981, 176 с.

Формирование толерантного отношения к людям с инвалидностью у детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации.

*Попова Елена Исааковна,
к.п.н., доцент,
Федеральное государственное
автономное образовательное
учреждение высшего образования
«Тюменский государственный
университет»
ФГАОУ ВО «Тюменский
государственный университет», РФ, г.
Тюмень*

В настоящее время очевидно повышение научного и общественного интереса в стране и за рубежом к проблеме формирования толерантного отношения к людям с инвалидностью. К сожалению, дух нетерпимости, неприязни к людям с инвалидностью, к их образу жизни, привычкам всегда существовал и продолжает существовать в наше время как в обществе в целом, так и в отдельных его институтах. Недоброжелательность, озлобленность, агрессивность все больше распространяются в детской среде; взаимная нетерпимость, агрессия и эгоизм через средства массовой информации и социальное окружение детей проникают в образовательные учреждения; физическое, эмоциональное насилие, дискриминация становятся привычными проявлениями социальной жизни; толерантность не является доминирующей в структуре личностных ценностей детей; стереотипы, страхи, запреты, отсутствие знаний способствуют развитию негативного отношения к людям с инвалидностью. Не является исключением и детский сад. Между тем, база толерантного отношения к людям с инвалидностью, должна складываться на самых ранних этапах развития личности – в дошкольном детстве – периоде приобщения ребенка к окружающему миру, его начальной социализации.

Исследования А.В. Запорожца, Л.А. Венгера, М.И.Лисиной, Л.П. Стрелковой, Д.И. Фельштейна и др. указывают на ряд особенностей, которые являются основой для становления толерантного отношения к людям с инвалидностью у дошкольников: особую открытость, высокую восприимчивость к социальным воздействиям, чувствительность к миру социальных отношений; интенсивное развитие способности к идентификации, эмпатии и рефлексии, а также различных форм общения со сверстниками.

В процессе формирования толерантного отношения к людям с инвалидностью необходимо учитывать, что подлинная толерантность гармонична: она базируется на осознаваемых установках и неосознаваемой, интуитивной доброжелательности.

Известно, чем раньше освоено поведение, тем лучше оно запоминается.

В нашем исследовании сущность толерантности к людям с инвалидностью мы будем понимать как признание, принятие, понимание [1], а содержательный смысл толерантного отношения и поведения как инвариант всех звеньев описанного выше «круга толерантности». Главное для содержательной характеристики толерантного отношения – не то, что оно связано с любовью, дружбой, уважением и принятием, а то, что оно исключает ненависть, вражду, презрение и отвержение [4].

Вслед за Б.З. Вульфовой, под процессом формирования толерантного отношения к людям с инвалидностью у детей старшего дошкольного возраста мы будем понимать целенаправленную организацию позитивного опыта толерантности, т.е. создание пространства прямого или опосредованного взаимодействия с другими, иными по взглядам или поведению людьми, их сообществами, иначе говоря – сосуществования разного [2].

Мы убеждены, что формированию толерантного отношения к людям с инвалидностью у нормативно развивающихся детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации (ДОО) должен быть дан новый импульс.

С полным основанием можно утверждать, что образовательная среда ДОО, являясь моделью культуры и смысловой реальностью для ее субъектов, потенциально содержит в себе возможности для продуктивной организации процесса формирования толерантного отношения к людям с инвалидностью у нормативно развивающихся детей старшего дошкольного возраста.

В связи с этим, особый смысл обретает исследование проблемы формирования толерантного отношения к людям с инвалидностью у нормативно развивающихся детей старшего дошкольного возраста.

Цель исследования: выявление уровня сформированности толерантного отношения к людям с инвалидностью у детей старшего дошкольного возраста и обоснование условий, определяющих эффективность формирования толерантного отношения к людям с инвалидностью в период дошкольного детства.

2. Методы исследования

Описываемое исследование было предпринято на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Центр развития ребёнка детский сад № 19» города Ишима, Тюменской области. В исследовании приняли участие 60 детей старшего дошкольного возраста. Они были поделены на две группы: экспериментальную и контрольную по 30 человек в каждой.

Для решения задач исследования были выбраны следующие методы: наблюдение, беседа, проблемно-игровые ситуации, методики «Диагностика толерантности детей дошкольного возраста по отношению к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья» (А.С. Сиротюк), «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картине» (Г.А. Урунтаева), «Проявление конативного компонента при разыгрывании сюжетных сценок» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина). С их помощью происходило исследование всех компонентов толерантности: когнитивного, эмоционального-мотивационного и конативного.

3. Результаты и их обсуждение

В результате теоретического анализа нами были определены критерии и показатели сформированности толерантности к людям с инвалидностью у детей старшего дошкольного возраста.

Для выявления уровня сформированности толерантного отношения к людям с инвалидностью использовались следующие критерии и показатели:

- проявление когнитивного компонента толерантности к людям с инвалидностью (представления, их полнота, системность, стремление к получению новых знаний);
- проявление эмоционально-мотивационного компонента толерантности к людям с инвалидностью (интерес, понимание внутреннего мира, уважение к «иным», сопереживание «иным»);
- проявление конативного компонента толерантности к людям с инвалидностью (практические умения устанавливать межличностные контакты, вести диалог).

На основании степени выраженности выявленных показателей были выделены три уровня сформированности толерантного отношения к людям с инвалидностью у детей старшего дошкольного возраста: оптимальный, допустимый, критический.

Критический уровень сформированности толерантного отношения характеризуется наличием фрагментарной информации о сущности толерантности. Ребенок не осознает необходимость толерантного отношения к людям с инвалидностью. Информация о них носит поверхностный характер (знания фрагментарные, неосознанные) и не используется ребенком в реальной жизни. Отношение ребенка к людям с инвалидностью носит сдержанно-негативный характер.

Допустимый уровень сформированности толерантности характеризуется углублением информированности ребенка о сути толерантности, хотя знания формализованы, неглубоки и несистематизированы. У ребенка появляется потребность в толерантном поведении при отсутствии достаточного опыта. Отношение к людям с инвалидностью становится более заинтересованным с элементами готовности оказать поддержку другому, возрастает способность к оценке своего поведения с точки зрения толерантности/интолерантности.

Оптимальный уровень сформированности толерантности характеризуется достаточной информированностью старшего дошкольника о составляющих толерантности к людям с инвалидностью и умением применять эту информацию на практике, что говорит о ее превращении в знание. Ребенок выражает положительное и заинтересованное отношение к людям с инвалидностью. В конфликтных ситуациях стремится наладить диалог, но затрудняется предложить конкретные пути разрешения ситуации. Толерантное поведение становится ориентиром для выстраивания межличностных отношений.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что большая часть респондентов находится на среднем и низком уровне сформированности толерантного отношения к людям с инвалидностью (таблица 1).

Таким образом, полученные результаты позволили прийти к выводу о необходимости реализации условий, способствующих формированию толерантного отношения к людям с инвалидностью у детей старшего дошкольного возраста.

В формирующем эксперименте приняли участие только дошкольники экспериментальной группы.

При разработке условий формирования толерантного отношения к людям с инвалидностью у старших дошкольников мы учитывали, что социальная установка имеет трехкомпонентную структуру: а) когнитивный компонент; б) эмоционально-мотивационный компонент; в) поведенческий компонент.

Когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты взаимосвязаны: как знания оказывают влияние на опыт, так и опыт воздействует на имеющиеся понятия и представления. Что и каким образом будет скорректировано, зависит от эмоциональной вовлеченности ребенка в ситуацию и значимости происходящего для конкретного ребенка [3].

Ввиду этого, в когнитивной сфере у ребенка необходимо формировать объем, глубину, действенность знаний о толерантности к людям с инвалидностью и толерантном поведении, приемах, способах, стратегиях толерантного взаимодействия; в эмоционально-мотивационной сфере – толерантное отношение к другим людям и к самому себе, где определяющей мотивацией

являются мотивы помощи, содействия, сопровождения, уступчивости, снисхождения, а также умения проявлять выдержку, самообладание, самоконтроль, саморегуляцию; в конативной сфере – осознанное отношение к своим действиям, выражающееся в опыте воплощения соответствующих знаний и представлений в конкретных ситуациях.

С целью целенаправленного воздействия на когнитивный эмоционально-мотивационный и поведенческий компоненты, в формирующем эксперименте впервые апробировались психолого-педагогические условия, которые, по нашему предположению, должны были улучшить процесс формирования толерантного отношения к людям с инвалидностью у детей старшего дошкольного возраста:

- разработка и реализация программы по овладению детьми знаниями о людях с инвалидностью и толерантным поведением;
- расширение возможности социальных контактов детей с инвалидностью посредством мэйнстриминга;
- формирование положительного отношения к себе (элементов самопринятия) нормативно развивающихся детей и детей с инвалидностью.

Толерантное отношение к людям с инвалидностью можно улучшить разными способами: предоставление адекватной информации о людях с физическими и/или психическими недостатками; непосредственный контакт с ними; познание личностных особенностей и проблем этих людей, использование ролевых игр, в ходе которых проигрываются различные ситуации из жизни людей с инвалидностью и др. [6].

С целью реализации первого условия нами была разработана и реализована программа «Мир один для всех», которая состоит из 10 блоков («Люди с инвалидностью: что мы знаем о них?»), «Что значит быть инвалидом», «А если в детский сад придет сверстник с инвалидностью?», «Чувства людей с инвалидностью», «Чем мы можем помочь людям с инвалидностью?», «Этикет в общении с людьми с инвалидностью», «Достижения людей с инвалидностью», «Город удобный для всех», «Права людей с инвалидностью», «Страна Толерантность») и содержит цикл занятий, направленных на формирование толерантного отношения к людям с инвалидностью у дошкольников.

При разработке программы мы исходили из того, что дошкольники имеют низкую осведомленность о том, кто такие люди с инвалидностью и как с ними взаимодействовать, поэтому стержневая цель занятий – овладение детьми знаниями:

- о людях с инвалидностью;
- о специальных технических средствах, помогающих людям с инвалидностью;
- о возможностях личности инвалида;

- о равных возможностях людей с инвалидностью о здоровыми людьми;
- о специфике форм обмена информацией и межличностного общения;
- о правах людей с инвалидностью;
- об инклюзивном образовании как совместном обучении разных детей в обычном детском саду и др.

Приемы, используемые в программе, предполагают конструирование образовательного пространства через собственный опыт игрового переживания различных «барьерных ситуаций». Это позволяло каждому ребенку почувствовать на себе влияние различных ограничений в передвижении, в процессе восприятия зрительной и слуховой информации, что создавало условия для подлинного понимания и уважения людей с инвалидностью, формирования позитивного отношения к ним. Кроме того, в процессе реализации программы широко использовался наглядный материал (документальные и игровые фильмы, тактильная азбука в картинках, магнитная азбука с рельефно-точечным шрифтом Брайля, фотографии, куклы-персонажи и т.п.). В качестве методических средств – ролевые игры, психогимнастические игры, коммуникативные игры, игры-драматизации, свободное рисование и др.

Знание механизмов толерантности (децентрация, рефлексия, эмпатия, личностная идентификация) помогало воспитателю приобщить детей к миру общечеловеческих ценностей – отзывчивости, терпения, принятия, доброжелательности, чуткости, сочувствия.

С целью активизации и обогащения эмпатийного опыта детей в программу включены произведения художественной литературы о людях с инвалидностью, предназначенные для чтения и обсуждения. К числу таких произведений мы отнесли следующие: «Цветик-семицветик» (В.П. Катаев), трилогию «Кэти» (Сьюзен Кулидж), «Аленький цветочек» (С.Т. Аксаков), «Карлик Нос» (В. Хауф), «Стойкий оловянный солдатик» (Г.Х. Андерсен) и др.

Для закрепления и последующего применения на практике полученных знаний в занятия включены тренинги толерантного поведения [7].

Анализ полученных экспериментальных данных и реинтерпретация собственного опыта позволяют утверждать, что в условиях дошкольной образовательной организации формирование толерантного отношения к людям с инвалидностью у детей старшего дошкольного возраста может осуществляться посредством мэйнстриминга, предполагающего расширение социальных контактов посредством общения детей с инвалидностью со сверстниками на праздниках и в различных досуговых программах.

Главное в организации досуговой деятельности – опора на событийный подход, предусматривающий создание для родителей и детей ситуаций (событий) с особо яркими впечатлениями, задающих эталон гуманистических ценностей и открытых отношений, выводящих

участников события на приобретение нового ценного опыта (пересечение в общем эмоционально-психологическом и ценностно-смысловом пространствах, характеризующееся принятием друг друга, взаимопониманием; духовной связью, близостью, чувством МЫ) [10].

Почему так важна событийность в контексте формирования толерантного отношения к людям с инвалидностью у нормативно развивающихся детей? Исследование подтвердило, что только при выполнении этого условия:

- совместная подготовка к тому или другому событию сблизит детей;
- дети смогут овладеть толерантным и уважительным отношением к физическим различиям;
- станет возможным осознание того, что человек с инвалидностью отличается от них в одном отношении, но подобен большинству людей во многих других (например, воспитатель покажет, как можно танцевать в паре с ребенком, сидящем на кресле на колесах, а в другое время ребенок на кресле на колесах может продемонстрировать свои преимущества в других областях и оказаться в роли учителя для ребенка или детей, которые еще не обладают определенными знаниями или умениями);
- у детей станет развиваться способность со знанием дела, комфортно и честно взаимодействовать с детьми, имеющими нарушения в физическом и / или психическом развитии;
- произойдет снятие психологических барьеров и страхов, мешающих нормативно развивающимся детям общаться с детьми с инвалидностью;
- сформируются умения всех детей предлагать свою помощь или отказаться от помощи, если она мешает автономии и независимости;
- появится доверительный характер отношений в области тех целей, которые приняты как общие, равенство позиций в главном – в готовности жертвовать усилиями ради достижения общей цели;
- общение будет строиться как диалог, где стороны с уважением слышат, воспринимают и понимают друг друга;
- дети с нарушениями научатся соответственно действовать и правильно реагировать на обидные слова, поступки и стереотипную точку зрения других;
- расширятся границы положительного опыта общения детей с инвалидностью;
- событие останется в памяти детей как ситуация-образец и продолжит влиять на их развитие;
- приобретенные детьми способы взаимодействия спонтанно, естественным образом станут переноситься в реальную жизнь.

Другая сторона проблемы формирования толерантного отношения к людям с инвалидностью заключается в том, что ребенок должен научиться положительно относиться к себе, выделять в себе разнообразные качества, осознавать их на доступном для возраста уровне, уметь

адекватно оценивать результаты деятельности, свои умения и свойства личности (элементы самопринятия) [5].

В данном контексте потенциально полезной может стать разработанная нами программа «Здоровый выбор». В основе программы – концепция Линды и Дэвида Сибли, о био-психо-социально-духовном единстве здорового образа жизни [9].

Перечень тем занятий в программе представлен следующим образом: «Собственная уникальность», «Общение», «Чувства», «Защита чувств», «Управление гневом», «Дружба», «Здоровый выбор», «Личные границы».

Одной из основных форм работы с детьми в рамках программы становится – ситуация: «игровая ситуация», «образовательная ситуация», «ситуация общения», «этически значимая ситуация», «жизненная ситуация», «проблемная ситуация», «ситуация морального выбора».

В соответствии с содержанием программы дошкольники смогут:

- научиться положительно относиться к себе (элементы самопринятия), осознать в себе разнообразные качества на доступном для возраста уровне;
- овладеть навыками уверенного поведения, обрести чувство безопасности и идентичности (неуверенность в себе детерминирует либо социально импульсивное, сопровождаемое состояниями тревожности, конфликтности, скрытой или выраженной враждебностью, в то время как уверенность в себе – основа автономности и независимости личности, база для позитивного разрешения конфликтов, продуктивного общения и умения строить отношения) маралов ;
- доброжелательно относиться к окружающим, владеть разными формами общения («я умею понимать другого», «я умею действовать сообща», «я умею договариваться и соотносить свои замыслы с замыслами других людей»);
- овладеть стратегиями управления стрессом и т.п.

В наших более ранних работах дается подробное теоретических положений, на которых основана программа («Основная концепция программы»), целей и задач, а также методов и форм организации непосредственно образовательной деятельности [8].

Следует подчеркнуть, что процесс формирования толерантного отношения к людям с инвалидностью осуществляется комплексно и предусматривает работу со всеми субъектами образовательного процесса: детьми, родителями, педагогами.

В процессе исследования важное значение придавалось предупреждению возникновения психотравмирующих, стрессо- и рискогенных ситуаций в системе межличностных отношений: «ребенок с инвалидностью – нормативно развивающийся ребенок», «родители ребенка с физическими и/или психическими нарушениями – воспитатель», «родители ребенка с физическими и/или психическими нарушениями – родители нормативно развивающихся детей».

Для проверки эффективности созданных условий для воспитания толерантности к людям дети с инвалидностью у детей старшего дошкольного возраста нами был проведен контрольный эксперимент. В контрольном эксперименте использовались те же методики, что и на констатирующем этапе эксперимента.

Анализ результатов контрольного эксперимента показал заметные изменения в когнитивной, эмоционально-мотивационной и конативной сферах респондентов экспериментальной группы (таблица 1).

Таблица 1

Динамика уровня сформированности толерантного отношения к людям с инвалидностью у детей старшего дошкольного возраста

Исследуемая группа	Оптимальный уровень сформированности толерантности к людям с инвалидностью		Допустимый уровень сформированности толерантности к людям с инвалидностью		Критический уровень сформированности толерантности к людям с инвалидностью	
	Конст. этап	Контр. этап	Конст. этап	Контр. этап	Конст. этап	Контр. этап
Когнитивный компонент						
Контрольная группа (n=30 дошкольников)	23,3%	23,3%	58,7%	62,4%	18%	14,3%
Экспериментальная группа (n=30 дошкольников)	17,1%	34,2%	58,7%	62,3%	24,2%	3,5%
Эмоционально - ценностный компонент						

Контрольная группа (n=30 дошкольников)	15,6%	25,3%	42,2%	32,3%	42,2%	42,4%
Экспериментальная группа (n=30 дошкольников)	7,3%	42,3%	42%	33,7%	50,7%	24%
Поведенческий компонент						
Контрольная группа (n=30 дошкольников)	15%	33,3%	34,2%	50%	50,8%	16,7%
Экспериментальная группа (n=30 дошкольников)	15%	50%	33,3%	34,2%	51,7%	15,8%
Итого в контрольной группе:	18%	27,3	45%	48,2%	37%	24,5%
Итого в экспериментальной:	13,1	42,2	44,7	43,4%	42,2%	14,4%

Когнитивный компонент толерантности – уровень сформированности толерантного отношения к детям с инвалидностью в экспериментальной группе повысился в два раза, тогда как в контрольной группе остался на прежнем уровне.

Эмоционально-мотивационный компонент толерантности – уровень сформированности толерантного отношения к детям с инвалидностью в экспериментальной группе повысился на 35%, а в контрольной – на 9,9%.

Конативный (поведенческий компонент) толерантности – уровень сформированности толерантного отношения к детям с инвалидностью в экспериментальной группе повысился на 35%, а в контрольной – на 18,3%.

Как видно, общее отношение нормативно развивающихся детей к людям с инвалидностью имеет положительную направленность, но не всегда реализуется в повседневном общении в силу низкого уровня информированности об этих людях и отсутствия у респондентов навыков общения со сверстниками с инвалидностью.

Обеспечение детей точной информацией о людях с инвалидностью и толерантном поведении, соответствующей их уровню развития через программу «Мир один для всех», оказало положительное влияние на информированность детей по различным аспектам инвалидности, повысило мотивированность на получение информации в этой области.

Использование возможностей мэйнстриминга способствовало расширению опыта взаимодействия нормативно развивающихся детей с детьми с инвалидностью; формированию мотивов помощи, сотрудничества, содействия у нормативно развивающихся детей; расширению границ положительного опыта общения детей с инвалидностью, тем самым содействуя повышению уровня готовности к такому взаимодействию.

Мотивы ненасильственных действий (мотивы помощи, поддержки, сотрудничества и др.) порождались на грани необходимости достижения достойного представления о себе и не нанесения ущерба детям с инвалидностью.

Исследование подтвердило, что большинство дошкольников проявляют толерантное отношение к людям с инвалидностью и не выделяют их среди других людей ни в плане личности и социальных качеств, ни касательно общения. Однако, готовность к взаимодействию со сверстниками с инвалидностью в повседневной жизни наиболее высока для удаленных форм общения (в рамках моделирования ситуаций взаимодействия с детьми с инвалидностью). Наличие в близком кругу сверстников с инвалидностью положительно влияло на готовность общения с ними во всех сферах.

4. Выводы

Анализ эмпирических данных о сформированности толерантного отношения к людям с инвалидностью у детей старшего дошкольного возраста позволил выявить и описать условия формирования толерантного отношения к людям с инвалидностью у дошкольников. В глазах ребенка повседневность микросреды становится моделью реального мира. В этой логике рассуждения формирование толерантного отношения к людям с инвалидностью в период дошкольного детства приобретает принципиальное значение. Осознавая значимость проблемы, мы предлагаем собственный вариант понимания особенностей формирования толерантного отношения к людям с инвалидностью у детей старшего дошкольного возраста, отдавая предпочтение использованию: а) событийного подхода, ориентированного на преобразование реальности повседневного взаимодействия и общения нормативно развивающихся детей и детей с инвалидностью; б) возможностей мэйнстриминга; в) деятельности, направленной на формирование положительного отношения к себе (элементов самопринятия) нормативно развивающихся детей и детей с инвалидностью.

Наличие в целом высокого уровня толерантного отношения к людям с инвалидностью у респондентов экспериментальной группы и готовности к различным формам общения могут рассматриваться как потенциал для успешной реализации программ, направленных на развитие коммуникативных умений и взаимодействия нормативно развивающихся детей и детей с инвалидностью, а также на реализацию инклюзии как в сфере дошкольного образования, так и в других сферах жизнедеятельности детей.

Литература:

1. Асмолов, А. Г. Слово о толерантности [Текст] / А. Г. Асмолов // Век толерантности: научно-публицистический вестник. – М.: МГУ, 2001. – 152 с.
2. Вульф, Б. З. Воспитание толерантности: сущность и средства [Текст] / Б. З. Вульф // Внешкольник. – 2002. – № 6. – С.23-30.
3. Козлова, С. А. Дошкольная педагогика [Текст]: учеб. пособие для студентов сред. пед.учеб.заведений / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – М.: Академия, 2001. – 416 с.
4. Леонтьев Д. А. К операционализации понятия «толерантность» [Текст] / Д. А. Леонтьев // Вопросы психологии: ред. [Е. В. Щедрина](#), [А. Г. Асмолов](#). – 2009. – № 5. – С.3-16.
5. Маралов В. Г. Педагогика ненасилия в детском саду [Текст]: методическое пособие / В. Г. Маралов. – М.: ТЦ Сфера, 2009. – 128 с.
6. Попова, Е. И. Воспитание толерантности к людям с ограниченными возможностями здоровья у детей старшего дошкольного возраста в условиях малого города [Текст] / Е. И. Попова // Европейский журнал социальных наук. – 2015. – № 12. – С.327-333.
7. Попова, Е. И. Воспитание толерантности к людям-инвалидам в период дошкольного детства [Текст] / Е. И. Попова // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2011. – № 2. – С.33-41; – 2011. – № 3. – С. 50-55.; – 2011. – № 4. – С. 42-46.
8. Попова, Е. И. Primary Prevention of Child Abuse in the Family in the Context of a Preschool Educational Organization // Procedia-Social and Behavioral Sciences. 17 October 2016, Pages 113–117. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.157>
9. Сибли Линда. Сибли Девид, Тиш Розмари, Скейлз Джулия Ключи Жизни [Текст]: учебно-методическое пособие для младших школьников / Линда Сибли, Девид Сибли, Розмари Тиш, Джулия Скейлз. – М.: Учебно-информационный Центр ОПОРА, 2005. – 202 с.
10. Шустова, И. Ю. Детско-взрослая общность и ее со-бытийные характеристики [Текст] / И. Ю. Шустова // Событийность в образовательной и педагогической деятельности: научно-методическая серия «Новые ценности образования». – 2010. – С. 29.
11. Mitchell, David. What really works in special and inclusive education (Using evidence-based teaching strategies) / D. Mitchell. - Routledge, New York. - 2008.-146 p.
12. Kise, J. A. G. Differentiated coaching: A framework for helping teachers change / J. A. Kise //ThousandOaks, CA: Corwin Press. - 2006. - 117 p.

Проблемы речевого развития современного дошкольника.

Гончарова Кристина Сергеевна

воспитатель

Муниципальное казенное дошкольное образовательное учреждение

«Детский сад №27 «Росинка»

Новосибирск, Россия

Проблемы речевого развития современного дошкольника тема на все времена в педагогике. Её обсуждали, обсуждают и будут обсуждать. Проблемы давно изучены, разработаны методики по речевому развитию. Но они существуют, и их нужно решать, в тех условиях, в которых мы находимся сейчас. Почему именно современного дошкольника? И я вам отвечу!

Современная социально-культурная ситуация отличается от того что было ранее. За это время изменилась экология, здоровье детей и экономическая ситуация. Интересен тот факт, что всего лишь тридцать лет назад в разных книгах, в которых можно было прочитать о том, как должен развиваться ребенок. Было написано, что к году малыш может и должен говорить 15-20 осмысленных слов, а в полтора года у него должен быть уже очень большой словарный запас, да еще и он уже должен говорить предложениями.

Сейчас нормы совершенно другие. В настоящее время годовалых детей, говорящих 15-20 осмысленных слов, практически не найти. Почему современные дети в любом возрасте имеют нарушение речи? Что является причиной того, почему дети так плохо говорят?

Главные причины:

1. Физиологические особенности развития детей:

- минимальная дисфункция мозга;
- протекание беременности;
- наличие определенных болезней у ребенка.

2. Репрессивная педагогика

3. Экология.

Проанализировав результаты педагогической диагностики за 2013-2016 учебные года. Я пришла к выводу, что с каждым годом процент детей с нарушенными навыками речевого развития становится выше.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования выделена как основная образовательная область «Речевое развитие». Речь является основанием для развития всех остальных видов детской деятельности: общения, познания, и др.

Речь ребенка формируется под влиянием речи взрослых и в огромной степени зависит от достаточной речевой практики. Речь не является врожденной способностью, а развивается в процессе параллельно с физическим и умственным развитием ребенка и служит показателем его общего развития. С проблемой нарушения речи ребенка можно справиться, если подойти к ней серьезно и ответственно от того, как хорошо и правильно говорит малыш к шести годам, во многом зависит его будущее психологическое развитие, его умение общаться со сверстниками и взрослыми, его способность к обучению в школе.

Так как семья - субъект образования, то родители являются важным звеном в гармоничном развитии ребенка, но, к сожалению, не все, есть родители, которые отказываются обратить внимание на затруднение речевого развития (боятся диагнозов) поэтому пускают все на самотек. Другая часть родителей, загружены работой, личными переживаниями. Так как ребенок проводит в детском саду большую часть времени в результате нарушена эмоциональная связь между ребенком и родителем.

Существует и другая категория родителей, которые, к сожалению, не владеют знаниями о механизме письменной речи, как правильно учить ребенка чтению. В результате формируется побуквенное чтение (ребенок произносит, название букв не может слить в слог и слово) что становится тормозом ребенок не может, не хочет читать, ему трудно.

Еще одной проблемой является смешанные группы, в которых находятся, дети разных национальностей у детей хромает грамматика. Дома они говорят на одном языке, приходя в детский сад на другом. Также в группах находятся дети, у которых проблемы со здоровьем.

На мой взгляд, одной из важнейших проблем является «Эмоциональный дискомфорт» который пагубно сказывается на развитии ребенка. Что бы нормально развивалась речь, ребенок должен находиться в положительных эмоциях. Из-за того, что стрессогенный социум, кризисные ситуации, не внимание родителей, (порой грубость), лишают ребенка любви и ласки происходят затруднение в развитии речи и общем развитии.

Еще один фактор — это наше информационное общество. Сейчас дети буквально с рождения приобщены к современной технике. Ситуация с книжкой, мама дает ребенку книжку с

иллюстрациями, малыш проводит, пальцем картинка не меняется, сразу же теряется интерес к данной книге. Это тоже проблема. Каким образом использовать современные технологии, чтобы не было дефицита общения. Ведь сейчас такая картина повсеместная неплохо живет семья, дружная, но приходя с работы, расходятся по разным комнатам у каждого своего компьютера, телефон. Ребенку включили телевизор, он смотрит мультики, и получается, что вроде бы средств общения много, а общения живого нет. Развивается деструктивный характер, дефицит личного общения при обилии информационно коммуникативных средств, и это страшная проблема.

Передо мной как перед воспитателем встает вопрос как же помочь детям и родителям в решение проблем речевого развития. Я не могу не обратить внимания родителя на проблему ребенка.

Изучив методическую литературу, ознакомившись с опытом педагогов - стажистов дошкольного образования мною были разработаны рекомендации по речевому развитию для родителей, также проводятся индивидуальные беседы и консультации. Родители моей группы часто спрашивают, стоит ли идти к логопеду, психологу, неврологу. Конечно мой ответ «да».

Если в речи ребенка присутствуют проблемы (произношения, или искажения звуков). В работе со своими воспитанниками я использую разнообразные формы работы.

Методические приёмы, направленные на речевое развитие детей:

- систематические занятия по развитию речи;
- беседы в процессе наблюдений во время прогулок и экскурсий;
- дидактические игры;
- чтение художественной литературы;
- работа по мнемодиаграммам;
- заучивание стихотворений;
- рассматривание картин и слушание музыки;
- пальчиковая гимнастика;
- артикуляционная гимнастика;
- гимнастика с элементами логоритмики.

Большую роль отдаю играм, драматизации, сюжетно – ролевым. Считаю, что игра должна быть самостоятельная, только свободная, спонтанная игра действительно является областью

саморазвития языковой способности ребенка. Такая игра приводит к эмоциональному общению к практическому взаимодействию. Также важную роль в развитии речи играет и культура речи педагога. Главное не упустить момент, чем раньше будет выявлена и исправлена проблема речевого развития современного дошкольника, тем больше шансов на гарантированный успех.

Литература:

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / М.: Педагогика, 1991. - 311 с.
2. Ушакова Т.Н. Детская речь - ее истоки и первые шаги в развитии // Психологический журнал. - 1999. - Т.20, №3.-С.59-69.
3. Ушакова Т.Н. Речь: истоки и принципы развития. – М.: ПЕР СЭ, 2004. – 256 с.
4. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей. – М.: Мозаика – Синтез, 2002. –272 с
5. Ушакова О.С, Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. — 288 с.
6. Лямина Г. М. Развитие речи ребенка раннего возраста. Методическое пособие / Издательство: Айрис - пресс, 2006. - 96 стр
7. Смирнова Л. Н, Овчинников С. Н. Малыш начинает говорить. Развитие речи ребенка от рождения до четырех лет / АСТ, Астрель, 2009
8. Яшина В.И., Алексеева М.М., Макарова В.Н., Ставцева Е.А. Теория и методика развития речи у детей. – М.: Академия, 2009.
9. Лелюх С.В., Сидорчук Т.А., Хоменко Н.Н. Развитие творческого мышления, Воображения и речи дошкольника. Ульяновск: ИПКПРО, 2003. -240 с.
10. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. — М.: Мозаика Ситнез, 2014. – 368с.

Формирование толерантного отношения к людям с инвалидностью у детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации.

*Попова Елена Исааковна,
к.п.н., доцент,
Федеральное государственное
автономное образовательное
учреждение высшего образования
«Тюменский государственный
университет»
ФГАОУ ВО «Тюменский
государственный университет», РФ, г.
Тюмень*

В настоящее время очевидно повышение научного и общественного интереса в стране и за рубежом к проблеме формирования толерантного отношения к людям с инвалидностью. К сожалению, дух нетерпимости, неприязни к людям с инвалидностью, к их образу жизни, привычкам всегда существовал и продолжает существовать в наше время как в обществе в целом, так и в отдельных его институтах. Недоброжелательность, озлобленность, агрессивность все больше распространяются в детской среде; взаимная нетерпимость, агрессия и эгоизм через средства массовой информации и социальное окружение детей проникают в образовательные учреждения; физическое, эмоциональное насилие, дискриминация становятся привычными проявлениями социальной жизни; толерантность не является доминирующей в структуре личностных ценностей детей; стереотипы, страхи, запреты, отсутствие знаний способствуют развитию негативного отношения к людям с инвалидностью. Не является исключением и детский сад. Между тем, база толерантного отношения к людям с инвалидностью, должна складываться на самых ранних этапах развития личности – в дошкольном детстве – периоде приобщения ребенка к окружающему миру, его начальной социализации.

Исследования А.В. Запорожца, Л.А. Венгера, М.И.Лисиной, Л.П. Стрелковой, Д.И. Фельштейна и др. указывают на ряд особенностей, которые являются основой для становления толерантного отношения к людям с инвалидностью у дошкольников: особую открытость, высокую восприимчивость к социальным воздействиям, чувствительность к миру социальных отношений; интенсивное развитие способности к идентификации, эмпатии и рефлексии, а также различных форм общения со сверстниками.

В процессе формирования толерантного отношения к людям с инвалидностью необходимо учитывать, что подлинная толерантность гармонична: она базируется на осознаваемых установках и неосознаваемой, интуитивной доброжелательности.

Известно, чем раньше освоено поведение, тем лучше оно запоминается.

В нашем исследовании сущность толерантности к людям с инвалидностью мы будем понимать как признание, принятие, понимание [1], а содержательный смысл толерантного отношения и поведения как инвариант всех звеньев описанного выше «круга толерантности». Главное для содержательной характеристики толерантного отношения – не то, что оно связано с любовью, дружбой, уважением и принятием, а то, что оно исключает ненависть, вражду, презрение и отвержение [4].

Вслед за Б.З. Вульфовой, под процессом формирования толерантного отношения к людям с инвалидностью у детей старшего дошкольного возраста мы будем понимать целенаправленную организацию позитивного опыта толерантности, т.е. создание пространства прямого или опосредованного взаимодействия с другими, иными по взглядам или поведению людьми, их сообществами, иначе говоря – сосуществования разного [2].

Мы убеждены, что формированию толерантного отношения к людям с инвалидностью у нормативно развивающихся детей старшего дошкольного возраста в условиях дошкольной образовательной организации (ДОО) должен быть дан новый импульс.

С полным основанием можно утверждать, что образовательная среда ДОО, являясь моделью культуры и смысловой реальностью для ее субъектов, потенциально содержит в себе возможности для продуктивной организации процесса формирования толерантного отношения к людям с инвалидностью у нормативно развивающихся детей старшего дошкольного возраста.

В связи с этим, особый смысл обретает исследование проблемы формирования толерантного отношения к людям с инвалидностью у нормативно развивающихся детей старшего дошкольного возраста.

Цель исследования: выявление уровня сформированности толерантного отношения к людям с инвалидностью у детей старшего дошкольного возраста и обоснование условий, определяющих эффективность формирования толерантного отношения к людям с инвалидностью в период дошкольного детства.

2. Методы исследования

Описываемое исследование было предпринято на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Центр развития ребёнка детский сад № 19» города Ишима, Тюменской области. В исследовании приняли участие 60 детей старшего дошкольного возраста. Они были поделены на две группы: экспериментальную и контрольную по 30 человек в каждой.

Для решения задач исследования были выбраны следующие методы: наблюдение, беседа, проблемно-игровые ситуации, методики «Диагностика толерантности детей дошкольного возраста по отношению к сверстникам с ограниченными возможностями здоровья» (А.С. Сиротюк), «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картине» (Г.А. Урунтаева), «Проявление конативного компонента при разыгрывании сюжетных сценок» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина). С их помощью происходило исследование всех компонентов толерантности: когнитивного, эмоционального-мотивационного и конативного.

3. Результаты и их обсуждение

В результате теоретического анализа нами были определены критерии и показатели сформированности толерантности к людям с инвалидностью у детей старшего дошкольного возраста.

Для выявления уровня сформированности толерантного отношения к людям с инвалидностью использовались следующие критерии и показатели:

- проявление когнитивного компонента толерантности к людям с инвалидностью (представления, их полнота, системность, стремление к получению новых знаний);
- проявление эмоционально-мотивационного компонента толерантности к людям с инвалидностью (интерес, понимание внутреннего мира, уважение к «иным», сопереживание «иным»);
- проявление конативного компонента толерантности к людям с инвалидностью (практические умения устанавливать межличностные контакты, вести диалог).

На основании степени выраженности выявленных показателей были выделены три уровня сформированности толерантного отношения к людям с инвалидностью у детей старшего дошкольного возраста: оптимальный, допустимый, критический.

Критический уровень сформированности толерантного отношения характеризуется наличием фрагментарной информации о сущности толерантности. Ребенок не осознает необходимость толерантного отношения к людям с инвалидностью. Информация о них носит поверхностный характер (знания фрагментарные, неосознанные) и не используется ребенком в реальной жизни. Отношение ребенка к людям с инвалидностью носит сдержанно-негативный характер.

Допустимый уровень сформированности толерантности характеризуется углублением информированности ребенка о сути толерантности, хотя знания формализованы, неглубоки и несистематизированы. У ребенка появляется потребность в толерантном поведении при отсутствии достаточного опыта. Отношение к людям с инвалидностью становится более заинтересованным с элементами готовности оказать поддержку другому, возрастает способность к оценке своего поведения с точки зрения толерантности/интолерантности.

Оптимальный уровень сформированности толерантности характеризуется достаточной информированностью старшего дошкольника о составляющих толерантности к людям с инвалидностью и умением применять эту информацию на практике, что говорит о ее превращении в знание. Ребенок выражает положительное и заинтересованное отношение к людям с инвалидностью. В конфликтных ситуациях стремится наладить диалог, но затрудняется предложить конкретные пути разрешения ситуации. Толерантное поведение становится ориентиром для выстраивания межличностных отношений.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что большая часть респондентов находится на среднем и низком уровне сформированности толерантного отношения к людям с инвалидностью (таблица 1).

Таким образом, полученные результаты позволили прийти к выводу о необходимости реализации условий, способствующих формированию толерантного отношения к людям с инвалидностью у детей старшего дошкольного возраста.

В формирующем эксперименте приняли участие только дошкольники экспериментальной группы.

При разработке условий формирования толерантного отношения к людям с инвалидностью у старших дошкольников мы учитывали, что социальная установка имеет трехкомпонентную структуру: а) когнитивный компонент; б) эмоционально-мотивационный компонент; в) поведенческий компонент.

Когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты взаимосвязаны: как знания оказывают влияние на опыт, так и опыт воздействует на имеющиеся понятия и представления. Что и каким образом будет скорректировано, зависит от эмоциональной вовлеченности ребенка в ситуацию и значимости происходящего для конкретного ребенка [3].

Ввиду этого, в когнитивной сфере у ребенка необходимо формировать объем, глубину, действенность знаний о толерантности к людям с инвалидностью и толерантном поведении, приемах, способах, стратегиях толерантного взаимодействия; в эмоционально-мотивационной сфере – толерантное отношение к другим людям и к самому себе, где определяющей мотивацией

являются мотивы помощи, содействия, сопровождения, уступчивости, снисхождения, а также умения проявлять выдержку, самообладание, самоконтроль, саморегуляцию; в конативной сфере – осознанное отношение к своим действиям, выражающееся в опыте воплощения соответствующих знаний и представлений в конкретных ситуациях.

С целью целенаправленного воздействия на когнитивный эмоционально-мотивационный и поведенческий компоненты, в формирующем эксперименте впервые апробировались психолого-педагогические условия, которые, по нашему предположению, должны были улучшить процесс формирования толерантного отношения к людям с инвалидностью у детей старшего дошкольного возраста:

- разработка и реализация программы по овладению детьми знаниями о людях с инвалидностью и толерантным поведением;
- расширение возможности социальных контактов детей с инвалидностью посредством мэйнстриминга;
- формирование положительного отношения к себе (элементов самопринятия) нормативно развивающихся детей и детей с инвалидностью.

Толерантное отношение к людям с инвалидностью можно улучшить разными способами: предоставление адекватной информации о людях с физическими и/или психическими недостатками; непосредственный контакт с ними; познание личностных особенностей и проблем этих людей, использование ролевых игр, в ходе которых проигрываются различные ситуации из жизни людей с инвалидностью и др. [6].

С целью реализации первого условия нами была разработана и реализована программа «Мир один для всех», которая состоит из 10 блоков («Люди с инвалидностью: что мы знаем о них?»), «Что значит быть инвалидом», «А если в детский сад придет сверстник с инвалидностью?», «Чувства людей с инвалидностью», «Чем мы можем помочь людям с инвалидностью?», «Этикет в общении с людьми с инвалидностью», «Достижения людей с инвалидностью», «Город удобный для всех», «Права людей с инвалидностью», «Страна Толерантность») и содержит цикл занятий, направленных на формирование толерантного отношения к людям с инвалидностью у дошкольников.

При разработке программы мы исходили из того, что дошкольники имеют низкую осведомленность о том, кто такие люди с инвалидностью и как с ними взаимодействовать, поэтому стержневая цель занятий – овладение детьми знаниями:

- о людях с инвалидностью;
- о специальных технических средствах, помогающих людям с инвалидностью;
- о возможностях личности инвалида;

- о равных возможностях людей с инвалидностью о здоровыми людьми;
- о специфике форм обмена информацией и межличностного общения;
- о правах людей с инвалидностью;
- об инклюзивном образовании как совместном обучении разных детей в обычном детском саду и др.

Приемы, используемые в программе, предполагают конструирование образовательного пространства через собственный опыт игрового переживания различных «барьерных ситуаций». Это позволяло каждому ребенку почувствовать на себе влияние различных ограничений в передвижении, в процессе восприятия зрительной и слуховой информации, что создавало условия для подлинного понимания и уважения людей с инвалидностью, формирования позитивного отношения к ним. Кроме того, в процессе реализации программы широко использовался наглядный материал (документальные и игровые фильмы, тактильная азбука в картинках, магнитная азбука с рельефно-точечным шрифтом Брайля, фотографии, куклы-персонажи и т.п.). В качестве методических средств – ролевые игры, психогимнастические игры, коммуникативные игры, игры-драматизации, свободное рисование и др.

Знание механизмов толерантности (децентрация, рефлексия, эмпатия, личностная идентификация) помогало воспитателю приобщить детей к миру общечеловеческих ценностей – отзывчивости, терпения, принятия, доброжелательности, чуткости, сочувствия.

С целью активизации и обогащения эмпатийного опыта детей в программу включены произведения художественной литературы о людях с инвалидностью, предназначенные для чтения и обсуждения. К числу таких произведений мы отнесли следующие: «Цветик-семицветик» (В.П. Катаев), трилогию «Кэти» (Сьюзен Кулидж), «Аленький цветочек» (С.Т. Аксаков), «Карлик Нос» (В. Хауф), «Стойкий оловянный солдатик» (Г.Х. Андерсен) и др.

Для закрепления и последующего применения на практике полученных знаний в занятия включены тренинги толерантного поведения [7].

Анализ полученных экспериментальных данных и реинтерпретация собственного опыта позволяют утверждать, что в условиях дошкольной образовательной организации формирование толерантного отношения к людям с инвалидностью у детей старшего дошкольного возраста может осуществляться посредством мэйнстриминга, предполагающего расширение социальных контактов посредством общения детей с инвалидностью со сверстниками на праздниках и в различных досуговых программах.

Главное в организации досуговой деятельности – опора на событийный подход, предусматривающий создание для родителей и детей ситуаций (событий) с особо яркими впечатлениями, задающих эталон гуманистических ценностей и открытых отношений, выводящих

участников события на приобретение нового ценного опыта (пересечение в общем эмоционально-психологическом и ценностно-смысловом пространствах, характеризующееся принятием друг друга, взаимопониманием; духовной связью, близостью, чувством МЫ) [10].

Почему так важна событийность в контексте формирования толерантного отношения к людям с инвалидностью у нормативно развивающихся детей? Исследование подтвердило, что только при выполнении этого условия:

- совместная подготовка к тому или другому событию сблизит детей;
- дети смогут овладеть толерантным и уважительным отношением к физическим различиям;
- станет возможным осознание того, что человек с инвалидностью отличается от них в одном отношении, но подобен большинству людей во многих других (например, воспитатель покажет, как можно танцевать в паре с ребенком, сидящем на кресле на колесах, а в другое время ребенок на кресле на колесах может продемонстрировать свои преимущества в других областях и оказаться в роли учителя для ребенка или детей, которые еще не обладают определенными знаниями или умениями);
- у детей станет развиваться способность со знанием дела, комфортно и честно взаимодействовать с детьми, имеющими нарушения в физическом и / или психическом развитии;
- произойдет снятие психологических барьеров и страхов, мешающих нормативно развивающимся детям общаться с детьми с инвалидностью;
- сформируются умения всех детей предлагать свою помощь или отказаться от помощи, если она мешает автономии и независимости;
- появится доверительный характер отношений в области тех целей, которые приняты как общие, равенство позиций в главном – в готовности жертвовать усилиями ради достижения общей цели;
- общение будет строиться как диалог, где стороны с уважением слышат, воспринимают и понимают друг друга;
- дети с нарушениями научатся соответственно действовать и правильно реагировать на обидные слова, поступки и стереотипную точку зрения других;
- расширятся границы положительного опыта общения детей с инвалидностью;
- событие останется в памяти детей как ситуация-образец и продолжит влиять на их развитие;
- приобретенные детьми способы взаимодействия спонтанно, естественным образом станут переноситься в реальную жизнь.

Другая сторона проблемы формирования толерантного отношения к людям с инвалидностью заключается в том, что ребенок должен научиться положительно относиться к себе, выделять в себе разнообразные качества, осознавать их на доступном для возраста уровне, уметь

адекватно оценивать результаты деятельности, свои умения и свойства личности (элементы самопринятия) [5].

В данном контексте потенциально полезной может стать разработанная нами программа «Здоровый выбор». В основе программы – концепция Линды и Дэвида Сибли, о био-психо-социально-духовном единстве здорового образа жизни [9].

Перечень тем занятий в программе представлен следующим образом: «Собственная уникальность», «Общение», «Чувства», «Защита чувств», «Управление гневом», «Дружба», «Здоровый выбор», «Личные границы».

Одной из основных форм работы с детьми в рамках программы становится – ситуация: «игровая ситуация», «образовательная ситуация», «ситуация общения», «этически значимая ситуация», «жизненная ситуация», «проблемная ситуация», «ситуация морального выбора».

В соответствии с содержанием программы дошкольники смогут:

- научиться положительно относиться к себе (элементы самопринятия), осознать в себе разнообразные качества на доступном для возраста уровне;
- овладеть навыками уверенного поведения, обрести чувство безопасности и идентичности (неуверенность в себе детерминирует либо социально импульсивное, сопровождаемое состояниями тревожности, конфликтности, скрытой или выраженной враждебностью, в то время как уверенность в себе – основа автономности и независимости личности, база для позитивного разрешения конфликтов, продуктивного общения и умения строить отношения) маралов ;
- доброжелательно относиться к окружающим, владеть разными формами общения («я умею понимать другого», «я умею действовать сообща», «я умею договариваться и соотносить свои замыслы с замыслами других людей»);
- овладеть стратегиями управления стрессом и т.п.

В наших более ранних работах дается подробное теоретических положений, на которых основана программа («Основная концепция программы»), целей и задач, а также методов и форм организации непосредственно образовательной деятельности [8].

Следует подчеркнуть, что процесс формирования толерантного отношения к людям с инвалидностью осуществляется комплексно и предусматривает работу со всеми субъектами образовательного процесса: детьми, родителями, педагогами.

В процессе исследования важное значение придавалось предупреждению возникновения психотравмирующих, стрессо- и рискогенных ситуаций в системе межличностных отношений: «ребенок с инвалидностью – нормативно развивающийся ребенок», «родители ребенка с физическими и/или психическими нарушениями – воспитатель», «родители ребенка с физическими и/или психическими нарушениями – родители нормативно развивающихся детей».

Для проверки эффективности созданных условий для воспитания толерантности к людям дети с инвалидностью у детей старшего дошкольного возраста нами был проведен контрольный эксперимент. В контрольном эксперименте использовались те же методики, что и на констатирующем этапе эксперимента.

Анализ результатов контрольного эксперимента показал заметные изменения в когнитивной, эмоционально-мотивационной и конативной сферах респондентов экспериментальной группы (таблица 1).

Таблица 1

Динамика уровня сформированности толерантного отношения к людям с инвалидностью у детей старшего дошкольного возраста

Исследуемая группа	Оптимальный уровень сформированности толерантности к людям с инвалидностью		Допустимый уровень сформированности толерантности к людям с инвалидностью		Критический уровень сформированности толерантности к людям с инвалидностью	
	Конст. этап	Контр. этап	Конст. этап	Контр. этап	Конст. этап	Контр. этап
Когнитивный компонент						
Контрольная группа (n=30 дошкольников)	23,3%	23,3%	58,7%	62,4%	18%	14,3%
Экспериментальная группа (n=30 дошкольников)	17,1%	34,2%	58,7%	62,3%	24,2%	3,5%
Эмоционально - ценностный компонент						

Контрольная группа (n=30 дошкольников)	15,6%	25,3%	42,2%	32,3%	42,2%	42,4%
Экспериментальная группа (n=30 дошкольников)	7,3%	42,3%	42%	33,7%	50,7%	24%
Поведенческий компонент						
Контрольная группа (n=30 дошкольников)	15%	33,3%	34,2%	50%	50,8%	16,7%
Экспериментальная группа (n=30 дошкольников)	15%	50%	33,3%	34,2%	51,7%	15,8%
Итого в контрольной группе:	18%	27,3	45%	48,2%	37%	24,5%
Итого в экспериментальной:	13,1	42,2	44,7	43,4%	42,2%	14,4%

Когнитивный компонент толерантности – уровень сформированности толерантного отношения к детям с инвалидностью в экспериментальной группе повысился в два раза, тогда как в контрольной группе остался на прежнем уровне.

Эмоционально-мотивационный компонент толерантности – уровень сформированности толерантного отношения к детям с инвалидностью в экспериментальной группе повысился на 35%, а в контрольной – на 9,9%.

Конативный (поведенческий компонент) толерантности – уровень сформированности толерантного отношения к детям с инвалидностью в экспериментальной группе повысился на 35%, а в контрольной – на 18,3%.

Как видно, общее отношение нормативно развивающихся детей к людям с инвалидностью имеет положительную направленность, но не всегда реализуется в повседневном общении в силу низкого уровня информированности об этих людях и отсутствия у респондентов навыков общения со сверстниками с инвалидностью.

Обеспечение детей точной информацией о людях с инвалидностью и толерантном поведении, соответствующей их уровню развития через программу «Мир один для всех», оказало положительное влияние на информированность детей по различным аспектам инвалидности, повысило мотивированность на получение информации в этой области.

Использование возможностей мэйнстриминга способствовало расширению опыта взаимодействия нормативно развивающихся детей с детьми с инвалидностью; формированию мотивов помощи, сотрудничества, содействия у нормативно развивающихся детей; расширению границ положительного опыта общения детей с инвалидностью, тем самым содействуя повышению уровня готовности к такому взаимодействию.

Мотивы ненасильственных действий (мотивы помощи, поддержки, сотрудничества и др.) порождались на грани необходимости достижения достойного представления о себе и не нанесения ущерба детям с инвалидностью.

Исследование подтвердило, что большинство дошкольников проявляют толерантное отношение к людям с инвалидностью и не выделяют их среди других людей ни в плане личности и социальных качеств, ни касательно общения. Однако, готовность к взаимодействию со сверстниками с инвалидностью в повседневной жизни наиболее высока для удаленных форм общения (в рамках моделирования ситуаций взаимодействия с детьми с инвалидностью). Наличие в близком кругу сверстников с инвалидностью положительно влияло на готовность общения с ними во всех сферах.

4. Выводы

Анализ эмпирических данных о сформированности толерантного отношения к людям с инвалидностью у детей старшего дошкольного возраста позволил выявить и описать условия формирования толерантного отношения к людям с инвалидностью у дошкольников. В глазах ребенка повседневность микросреды становится моделью реального мира. В этой логике рассуждения формирование толерантного отношения к людям с инвалидностью в период дошкольного детства приобретает принципиальное значение. Осознавая значимость проблемы, мы предлагаем собственный вариант понимания особенностей формирования толерантного отношения к людям с инвалидностью у детей старшего дошкольного возраста, отдавая предпочтение использованию: а) событийного подхода, ориентированного на преобразование реальности повседневного взаимодействия и общения нормативно развивающихся детей и детей с инвалидностью; б) возможностей мэйнстриминга; в) деятельности, направленной на формирование положительного отношения к себе (элементов самопринятия) нормативно развивающихся детей и детей с инвалидностью.

Наличие в целом высокого уровня толерантного отношения к людям с инвалидностью у респондентов экспериментальной группы и готовности к различным формам общения могут рассматриваться как потенциал для успешной реализации программ, направленных на развитие коммуникативных умений и взаимодействия нормативно развивающихся детей и детей с инвалидностью, а также на реализацию инклюзии как в сфере дошкольного образования, так и в других сферах жизнедеятельности детей.

Литература:

1. Асмолов, А. Г. Слово о толерантности [Текст] / А. Г. Асмолов // Век толерантности: научно-публицистический вестник. – М.: МГУ, 2001. – 152 с.
2. Вульф, Б. З. Воспитание толерантности: сущность и средства [Текст] / Б. З. Вульф // Внешкольник. – 2002. – № 6. – С.23-30.
3. Козлова, С. А. Дошкольная педагогика [Текст]: учеб. пособие для студентов сред. пед.учеб.заведений / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – М.: Академия, 2001. – 416 с.
4. Леонтьев Д. А. К операционализации понятия «толерантность» [Текст] / Д. А. Леонтьев // Вопросы психологии: ред. [Е. В. Щедрина](#), [А. Г. Асмолов](#). – 2009. – № 5. – С.3-16.
5. Маралов В. Г. Педагогика ненасилия в детском саду [Текст]: методическое пособие / В. Г. Маралов. – М.: ТЦ Сфера, 2009. – 128 с.
6. Попова, Е. И. Воспитание толерантности к людям с ограниченными возможностями здоровья у детей старшего дошкольного возраста в условиях малого города [Текст] / Е. И. Попова // Европейский журнал социальных наук. – 2015. – № 12. – С.327-333.
7. Попова, Е. И. Воспитание толерантности к людям-инвалидам в период дошкольного детства [Текст] / Е. И. Попова // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2011. – № 2. – С.33-41; – 2011. – № 3. – С. 50-55.; – 2011. – № 4. – С. 42-46.
8. Попова, Е. И. Primary Prevention of Child Abuse in the Family in the Context of a Preschool Educational Organization // Procedia-Social and Behavioral Sciences. 17 October 2016, Pages 113–117. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.157>
9. Сибли Линда. Сибли Девид, Тиш Розмари, Скейлз Джулия Ключи Жизни [Текст]: учебно-методическое пособие для младших школьников / Линда Сибли, Девид Сибли, Розмари Тиш, Джулия Скейлз. – М.: Учебно-информационный Центр ОПОРА, 2005. – 202 с.
10. Шустова, И. Ю. Детско-взрослая общность и ее со-бытийные характеристики [Текст] / И. Ю. Шустова // Событийность в образовательной и педагогической деятельности: научно-методическая серия «Новые ценности образования». – 2010. – С. 29.
11. Mitchell, David. What really works in special and inclusive education (Using evidence-based teaching strategies) / D. Mitchell. - Routledge, New York. - 2008.-146 p.
12. Kise, J. A. G. Differentiated coaching: A framework for helping teachers change / J. A. Kise //ThousandOaks, CA: Corwin Press. - 2006. - 117 p.

Инфинитивные предложения с модальностью желательности в художественной речи

*Чумакова Татьяна Викторовна,
кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы
Арзамасского филиала ФГАОУ ВПО «Нижегородский государственный университет
им. Н.И.Лобачевского»,
г. Арзамас (Россия).*

Одним из актуальных направлений в синтаксических исследованиях является изучение семантических категорий и способов их представления в единицах синтаксиса, функционирующих в языке и художественной речи. На уровне простого предложения важнейшей является многоаспектная категория модальности, интенсивно изучавшаяся в последние десятилетия, но до настоящего времени остающаяся предметом оживленной полемики [4, с. 155 -157; 6, с. 17].

К сфере модальных относится семантика желательности, которая рассматривается в связи с категорией оптативности [1]. В рамках теории функциональной грамматики желательность определяется как понятийная, или семантическая, или когнитивно-коммуникативная категория [8; 10]. В данной статье желательность понимается как семантико-функциональная категория, которая относится к языковой модальности и входит в один парадигматический ряд с однотипными модальными значениями необходимости и возможности [9]. Модальность желательности включает общее и частное значения. Предложения с общим значением желательности противостоят повествовательным предложениям с формами индикатива. Как частное значение желательность реализуется в качестве модальности предиката.

Инфинитивное предложение (далее - ИП) имеет однокомпонентную структуру, в которой дательный падеж субъекта является конструктивно значимым компонентом модели предложения, эксплицитно или имплицитно присутствующим в большинстве разновидностей ИП [9]. Являясь одним из средств выражения категории желательности, ИП существенно отличаются от других оптативных предложений, так как оба аспекта (общий и частный) выражаются в них интонационно-конструктивным способом, поэтому в ИП совмещаются ядерный и периферийный компоненты функционально-семантического поля категории модальности [9, с. 65].

Дифференциация модальных значений разных аспектов опирается на семантику категории персональности ИП: выявляются значения «собственно желания» (1-е лицо), «желания - каузации» (2-е лицо) и «желания-констатации» (3-е лицо и неопределенно-обобщенное лицо) [1]. В данном случае рассматриваются ИП третьей семантической разновидности и их синонимическая парадигматика.

Выявление и описание парадигм ИП опирается на трансформационно-парадигматическую концепцию. В рамках такого подхода используется понятие «синонимическая парадигма» предложения, которое представляет конструкции-синонимы не в виде линейного синонимического ряда, а в виде объемного, многомерного объединения сопоставимых единиц [9].

Модальное значение желательности констатирующего типа свойственно ИП с персональной семантикой 3-го (реже 2-го) или неопределенно-обобщенного синтаксического лица. Такие ИП характеризуются четкой полисубъектностью и разноплановостью модальных значений: говорящий высказывает желание, чтобы совершилось действие, целесообразное, на его взгляд, для субъекта. Желательность реализуется как общее значение, а необходимость (и ее оттенки) - как частное. Персональность обуславливает ослабление (вплоть до отсутствия) апеллятивных компонентов в ИП, представляющих желательность в виде констатирующего волеизъявления говорящего. Оно выражается с помощью частицы «бы» и модифицируются сложными частицами в сочетании с совершенным и несовершенным видом глагола. Такие ИП с дательным падежом в агентивном значении трансформируются в безличное или двусоставное предложение с кондиционалом и модальными квалификаторами, например:

а) *Люди ворон пугают, - //А воронье не боится. // Пары соединяют, - // А им бы разъединиться.* (В.Высоцкий. «Дайте собакам мяса...»); *Сталина в деревне не любили. Видно, хорошо помнили коллективизацию и другие сталинские фокусы. Вот бы поучиться у безграмотных крестьян нашей творческой интеллигенции.* (С.Довлатов. Заповедник)

б) *Софье Александровне следовало бы примириться, взрослый человек, должна понимать.* (А.Рыбаков. Дети Арбата). *Григорий Степанович. Моей тоже о работе надо бы думать...* (В.Розов. Неравный бой) *Обернулась бы хоть одна, Хоть на миг один да осталась!* (П. Антокольский).

Ср.: А им бы надо разъединиться. = А они бы разъединились (должны бы разъединиться). Софье Александровне примириться бы... = Софья Александровна примирилась бы (должна бы примириться) ...

В ИП с глаголами несовершенного вида процессуального типа выражается мнение говорящего о наиболее целесообразном (или возможном) для субъекта действии, осложненное негативной или позитивной эмоциональной оценкой, например:

Все говорили: ну какой военный «Дон-Кихот», быть бы ему помещиком. И верно. Батальонный арендовал чудесную усадьбу, с фруктовым садом. (И.Шмелев. Солдаты); *Болтал со смехом о заседании и очень хвалил Ленина. - Ему министром быть бы!* (М. Алданов. Самоубийство); *«Ну и рука! Ему бы быть палачом!» Рука у человека со шрамом была толстая, громадная, с волосатыми короткими пальцами.* (М. Алданов. Астролог); *Светлейшая голова, молодой, дерзкий ум. Ему бы заводы строить...* (К.Симонов. Живые и мертвые).

Ср.: Надо (можно) бы быть ему помещиком. = Он должен (мог) бы быть помещиком. = Был бы он помещиком.

В ИП с неопределенно-обобщенным персональным значением, выраженным в контексте, общее и частное модальные значения также представлены дифференцированно (желательность и субъективная необходимость). Другое субъектное значение, отсутствие дательного агентивного изменяет состав синонимической парадигмы ряда: кроме безличного, в нее входит и неопределенно-личное предложение, например:

а) *Продрать бы ваше сиятельство, да некому. Он рассмеется и говорит: «То и есть, что некому».* (Н.Лесков); *Анна Михайловна. Последняя коробка. Хорошо бы где-нибудь достать.* (В.Розов. Вечно живые); *Показать бы тебе, насмешнице И любимице всех жрузей, Царскосельской веселой грешнице, Что случится с жизнью твоей...* (А.Ахматова); *Хоть бы склон увить плющом, Мне б и то отрада.* (В.Высоцкий. Моя цыганская).

б) *Надо бы сказать, чтобы сломали тот театр, стоит, хлопает на ветру.* (А.П.Чехов. Чайка) *Вот этих бы врунов, которые распространяют гадкие слухи, вот их следовало бы разъяснить!* (М.А.Булгаков. Мастер и Маргарита) *Ничего, просто сказали, что было бы хорошо... Навестили бы...* (Ю.Трифонов. Время и место)

Ср.: *Надо бы продрать ваше сиятельство...= Продрали бы ваше сиятельство... Сказать бы, чтобы сломали тот театр... = Сказали бы, чтобы сломали тот театр...*

Во всех членах парадигмы модальный субъект представлен в пределах «кто-то – все», а желательность в силу этого является еще более констатирующей, чем в ИП с семантикой 3-го синтаксического лица.

Анализируемые ИП в темпоральном отношении неоднородны. То или иное частное временное значение создается «взаимодействием синтаксической структуры предложения и отдельных контекстуальных показателей, темпоральных распространителей...» [7, с.17]. В ИП с глаголами совершенного вида желаемое действие чаще относится к будущему времени, а в ИП с предикатом несовершенного вида действие представлено как постоянное, не ограниченное во времени, например:

а) *Он. Ты их собственность, ты их... ну как сказать? предприятие, в которое они вложили капитал. ... Я серьезно. Им бы получить еще приличные проценты с капитала.* (М.Рощин. Валентин и Валентина)

Ср.: *Им надо бы получить еще приличные проценты с капитала. = Они получили (намерены получить) бы еще приличные проценты с капитала.*

В ИП с семантикой синтаксического прошедшего времени употребляются оба вида глагола, а желательность осложняется эмоциональной негативной оценкой сожаления говорящего о том, что нужно (можно) было бы сделать, но не было сделано, например:

б) *Ему бы сидеть тихо - мирно, помалкивать в тряпочку. Он же трубно возвестил, что Лысенко - это Распутин, и это в тот год, когда Лысенко опять вошел в фавор.* (Д. Гранин. Зубр); *Старику бы посидеть в больнице еще деньков пять, но страх за стеллажи - а вдруг что случится...? - этот страх пересилил* (Ю.Трифонов. Время и место); *Быть бы в корпусном ансамбле Сергею Митрофановичу, быть бы с ногой, быть бы живу-здорову, детишек иметь и не таскаться на врачебные комиссии, работать бы ему по специальности... Да к массовому культурному мероприятию высшее начальство решило приурочить еще мероприятие воспитательное.* (В.Астафьев. Ясным ли днем)

Ср.: *Ему бы надо было сидеть тихо-мирно, помалкивать в тряпочку. = Он бы должен был (мог бы) сидеть тихо-мирно... = Он бы сидел тихо-мирно, помалкивал в тряпочку.*

Члены этих синонимических парадигм, выражая ирреальную модальность и не обладая категориальным значением времени, в контексте могут фиксировать ту или

иную темпоральную отнесенность желаемого действия. Здесь аналогично другим разновидностям ИП наблюдается соотносительность темпоральных характеристик и оттенков желательности: в ИП с семантикой настоящего, будущего синтаксического времени передается осуществляемая или осуществимая желательность, а в ИП с семантикой прошедшего времени неосуществленное желание говорящего [10].

В ИП с глаголами совершенного вида и отрицанием выражается опасение, предупреждение субъекту действия со стороны говорящего. Как и в других ИП с этим значением, выявляется синкретичная объективная (реальность-ирреальность), предикатная (необходимость - возможность), утвердительно-отрицательная модальность, например:

*А пекли-то ...на соломке его пекли, да заборчиком обставляли, чтобы не расплывался. Следили за соломкой строго... **время не упустить бы, как в печь становить.*** (И.Шмелев. Лето Господне) *И когда наши девушки сменяют шинели на платьица, **Не забыть бы тогда, не простить бы и не потерять.*** (В.Высоцкий. О новом времени)

Ср.: Боялись время упустить. = Боялись, что могут время упустить (упустят). = Надо было бы время не упустить. = Время не упустили бы...

В отличие от ИП с семантикой 2-го лица, здесь отсутствует транспозиция опатива в императив, поэтому ИП не трансформируется в побудительную конструкцию.

В анализируемом классе ИП особое место занимают предложения с персональными значениями 2-го и 3-го лица, в которых говорящий приписывает склонность, предрасположенность к какому-либо действию [1] его субъекту в сочетании с эмоционально-негативной оценкой. Это значение обычно передается сложными частицами «все бы», «только бы», «лишь бы» или модификациями без «бы». В ИП преобладает несовершенный вид глагола, семантически более соответствующий модальному значению. В конструкции с предикатом совершенного вида речь идет о стремлении субъекта выполнить действие в определенной ситуации:

Вам бы только все бегать.** Сидите да уроки твердите, слышите.* (И.С.Тургенев. Затишье); ***Студент, профессор, все одно из университета. Тебе только бы спорить. (Ф.М.Достоевский. Бесы) *Говорил Горюхину, надо подождать. **А ему только бы ехать.** Вот и доехали.* (С.Антонов. Овраги); ***Да! А им только болтать!*** «Дело твоей чести», «Будь самим собой»! (М.Рощин. Старый Новый год) *Знаю я этих корреспондентов. **Им лишь бы расспросить.*** (В.Шукшин. Живет такой парень)

В модально-темпоральном отношении такие ИП квалифицируются по-разному. Одни исследователи полагают, что они являются «аналогом предложений со значением настоящего времени...Ей только танцевать...Ей хочется только танцевать...» [5, с.76]. В соответствии с другой позицией в ИП выявляется ирреальная модальность [1]. По-видимому, модальная перспектива данных ИП характеризуется синкретизмом значений реальности-ирреальности. Кроме того, здесь изменяется соотношение разноплановых аспектов модальности: желательность реализуется и как общее, и как частное значение, то есть действие представлено как желательное не для говорящего, а для субъекта действия. Ср.: Вам хочется (хотелось бы) только все бегать. = Вы хотите (хотели бы)

только все бегать. = Вы только все бегали бы. А им хочется (хотелось бы) только болтать! = А они хотят (хотели бы) только болтать! = А они только болтали бы!

Как видим, в этом ИП, даже при наличии 2-го лица, выражается констатация мнения говорящего о желаемом для его субъекта действии. Данная семантическая разновидность желательности обусловлена, как и все остальные, типом речевого акта, в котором отсутствуют составляющие побудительности.

Еще одна разновидность желательности представлена в ИП, выражающих мнение говорящего о необходимости совершения действия кем-либо. Для них свойственна незанятость позиции субъекта, поэтому они определяются как неопределенно-личные. Желательность реализуется как общее значение, а частным является субъективная необходимость: модальная база таких ИП содержит элемент «Я считаю, что следует сделать» [2, с.54]. Это наблюдение показывает синонимичность ИП и безличного предложения с модальными квалификаторами, например:

а) *Патриарх. Эдака ересь! буду царем на Москве! **Поймать, поймать врагоугодника, да и сослать в Соловецкий на вечное покаяние.*** (А.С.Пушкин. Борис Годунов); *Убить упрямую тварь, - шепнул Азazelло.* (М.А.Булгаков. Мастер и Маргарита); *Теща. Ишь ты, фулюган! **В милицию фулюгана сдать!*** (М.Рощин. Старый Новый год); *Дядя. Ну, братва, попробуем с этим молодым человеком совладать. Мать с отцом, прямо скажу, плачут от него. Парень. **Ну и всыпать ему сразу.*** (В.Розов. В дороге); *Матерь человеческая! никому больше не нужна. Кроме милиции... **Расстрелять ее сыновей...И дочерей!** За такое к матери отношение...* (Г.Горбовский. Вокзал).

б) *Олег. Не смей, не смей! Меня даже мама никогда пальцем не трогала! Леночка (бега за Олегом). **Избить тебя надо, избить!*** (В.Розов. В поисках радости)

Ср.: *Надо бы поймать, поймать врагоугодника... Избить тебя надо бы, избить! = Избить тебя, избить!*

В таких ИП предикат чаще всего выражается переходным глаголом, реже - непереходным, но обязательно в сочетании с объектной формой. Персональное значение, общий модальный фон сближает их с оптативными ИП с частицей «бы». С точки зрения утверждения/отрицания в предложении негация используется при предикате несовершенного вида. В плане эмоциональной окраски среди них преобладают восклицательные конструкции. Это является дополнительным показателем совмещения разноаспектных модальных значений желательности и субъективной необходимости, например:

а) *Дядя Вася. **Вздуть бы его, паршивца!** Люди старались, делали, а он... Понимания нет.* (В.Розов. В поисках радости) ***Взять бы этого Канта, да за такие доказательства года на три в Соловки!*** - совершенно неожиданно бухнул Иван Николаевич. (М.А.Булгаков. Мастер и Маргарита)

б) *На хлеб и воду вас посадить да из темной комнаты не выпускать-с... человекоубийцы вы эдакие! - прошипела на Сашеньку дрожащая от злости Перепелицына.* (Ф.М.Достоевский. Село Степанчиково и его обитатели) *Эх! - рассердился Зотов. - **Сечь тебя розгами!*** (А.Солженицын. Случай на станции Кочетовка).

Ср.: Надо бы вздуть его, паршивца! = Вздуть его, паршивца! На хлеб и воду вас бы посадить... = На хлеб и воду вас надо бы посадить...

Констатация желательности и субъективной необходимости действия актуальна, то есть совпадает с моментом речи, а реализация самого действия относится к неопределенному будущему времени, косвенным показателем которого является совершенный вид глагола, преобладающий в данной разновидности ИП. Члены синонимической парадигмы различаются интенсивностью и способами выражения общего синтаксического значения: в изосемичной модели (безличном предложении) оно наименее интенсивное, а ИП, обладая только интонационно-конструктивными средствами, передает его с наибольшей интенсивностью и выразительностью.

Список литературы:

1. Алтабаева, Е. В. Категория оптативности в современном русском языке: дисс. ... докт. филол. наук / Е.В. Алтабаева. - М.: МГОУ, 2003. – 485 с.
2. Беличова-Кржижкова, Е.О. О модальности предложения в русском языке /Е.О. Беличова-Кржижкова // Актуальные проблемы русского синтаксиса. - М.: МГУ, 1984. - С.49 -77.
3. Бойко, А.А. Сочетания с инфинитивом несовершенного вида в современном русском языке /А.А. Бойко. - Л.: ЛГУ,1973. -136с.
4. Ваулина, С.С. Международная научная конференция «Модальность в языке и речи: новые подходы к изучению»/ С.С. Ваулина // Вопросы языкознания. - 2008. - № 5. - С. 155 - 157.
5. Ломтев, Т.П. Предложение и его грамматические категории /Т.П. Ломтев. - М.: МГУ, 1972. – 198 с.
6. Осетров, И.Г. Аспекты синтаксической модальности простого предложения в современном русском языке. Монография /И.Г. Осетров. - Ульяновск: УлГПУ, 2013. - 132 с.
7. Перцева, Н.К. Типы аспектно-темпоральных и модальных значений в инфинитивных предложениях и характер отношений между ними: дисс. ... канд. филол. наук /Н.К. Перцева. – М., 1987. - 207с.
8. Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность /Под ред. А.В. Бондарко. - Л.: Наука, 1990. – 263 с.
9. Чумакова, Т.В. Инфинитивные предложения с модальностью авторизованной желательности в поэтическом тексте /Т.В. Чумакова // Вестник Южно-Уральского профессионального института. – 2014. - № 2 (14) . – С. 64 – 73.
10. Шишкина, Р. Г. Когнитивно-коммуникативная категория желательности: дисс ... канд. филол. наук /Р.Г. Шишкина. - Ижевск, 2001.- 165 с.

Консультация для родителей и педагогов

«Профилактика речевых нарушений у детей младшего дошкольного возраста».

Леонова Ольга Анатольевна,

учитель - логопед высшей квалификационной категории,

*Муниципальное казённое дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 88
комбинированного вида» г. Новосибирск*

Профилактика – (от греч. *prophylaktikos* – предохранительный) – система мер по предупреждению речевых нарушений. Она является одной из важнейших задач образовательного учреждения и одним из важных направлений логопедической работы.

Во - первых основываясь на принцип раннего включения, необходима своевременная логопедическая диагностика, так как она позволяет использовать в полной мере возможности сензитивных периодов становления речи; эффективно корректировать темпы психоречевого развития ребёнка и предупреждать возникновение вторичных нарушений.

Работа при диагностике и коррекции речи особенно актуальна в работе с детьми младшего дошкольного возраста, потому что, как показывает практика, с каждым годом число практически неговорящих малышей не сокращается, а возрастает. Причины этого явления неоднозначны: это и перинатальные поражения центральной нервной системы и неблагоприятное течение внутриутробного периода и родов, заболевание периода новорожденности, т. е. в период от рождения до года (заболевания ребёнка травмы и прочее), неблагоприятная наследственность. Неврологическая симптоматика проявляется в виде минимальной мозговой церебральной дисфункции, психоорганического и гидроцефального синдрома, ДЦП... Признаки неврологической симптоматики, на которые сразу надо обратить внимание.

Первый крик ребёнка при родовой деятельности указывает нам о нормальном функционировании ЦНС, что чрезвычайно важно в дальнейшем психомоторном и речевом развитии ребёнка. Если крик у малыша не выраженный, монотонный, то это указывает на первые признаки отклонений в нервно – психическом развитии, что должно насторожить взрослых.

Ранний отказ от грудного вскармливания - другой настораживающий фактор. Возможно, что у ребёнка ослаблена (паретична) круговая мышца рта. В этом случае у детей часто при кормлении грудью подтекает молоко. Причина заключается в одно – или двустороннем парезе губ.

Затрудняет грудное вскармливание и укороченная подъязычная связка (уздечка). Возможно, придётся подрезать подъязычную связку. Решит и сделает это при необходимости хирург.

Сглаженность носогубных складок, спастичность (напряжённость) верхних конечностей (рук)...

Наличие мышечной и иннервационной недостаточности в органах артикуляции, саливации, в результате нечёткое звукопроизношение, смазанность речи.

Одной из центральных задач на современном этапе считаем поиск путей наиболее эффективного обучения для профилактики речевых нарушений.

Актуальность проблемы определяет цель нашей работы – развивать коммуникативные умения, речь и создавать благоприятные условия для индивидуального развития каждого ребёнка.

Реализация этой цели требует выполнения ряда взаимосвязанных видов работы, как с родителями детей, так и непосредственно с детьми.

Чем больше времени ребёнок проживает с нарушением речи (общепринято до пяти лет), тем больше сил и времени потом потребуется родителям для исправления его речевых недостатков. За многолетний практический опыт работы 16 лет, из них 13,5 лет в ГБУЗ НСО «Куйбышевский специализированный дом ребёнка», участие в проекте «семейной модели» и работа на экспериментальной группе № 7 с 2011 -2014г. под руководством преподавателей факультета психологии СПбГУ д.пс.н., профессора, заведующего кафедрой социальной адаптации и психологической коррекции личности СПбГУ Р.Ж. Мухамедрахимова и к.пс.н., доцента кафедры психологии Олега Игоревича Пальмова. Три года работы в МКДОУ «Детский сад №88» г. Новосибирска с детьми старшего дошкольного возраста. Опираясь на рекомендации и труды ведущих педагогов дефектологов С.А. Мироновой, Е.Ф. Архиповой, Ю.А. Разенковой, Е.А. Стребелевой, Е.Д. Худенко, Ненси М. Джонсон – Мартин ... сделала вывод: ни в коем случае не ждите до пяти лет. Главное не откладывайте свой первый визит к неврологу, ортодонту, дефектологу, логопеду. Грамотный специалист даст вам необходимый совет.

Итак, в вашей семье прибавление... Малыш растёт. Вы радуетесь, когда ваш малыш своевременно показателям нервно – психического развития формирует определённые коммуникативные, двигательные и социальные навыки (сидит, стоит, делает первые шаги, произносит первые облегчённые слова и улучшает уровень обобщения в понимаемой речи). Своевременное развитие речи благотворно влияет на психо - речевое развитие вашего малыша. Но, что же делать, если ваш любимый малыш молчит или имеет ограниченный словарный запас и в отличие от ровесника предпочитает молчать.

Для чистого звукопроизношения нужен своевременно сформированный артикуляционный аппарат, то есть подвижные органы речи - язык, губы, мягкое нёбо. Все речевые органы состоят из мышц. Если мы взрослые занимаясь спортом, тренируем и развиваем мышцы рук, ног, спины, шеи и т. д. значит можно по аналогии тренировать и мышцы артикуляционного аппарата (язык, губы). Для этого существует специальная артикуляционная гимнастика. Выполняя артикуляционную гимнастику с ребёнком в домашних условиях, под руководством специалистов вы предупредите появление речевых нарушений. Даже если ваш ребёнок нормально говорит, то артикуляционная гимнастика только усовершенствует работу мышцы органов речи.

При подборе упражнений необходимо соблюдать определённую последовательность - идти от простых упражнений к более сложным.

Артикуляционная гимнастика с детьми младшего дошкольного возраста проводится как пассивная, так и активная.

Пассивные движения органов артикуляции, которые выполняет взрослый, способствуют включению в процесс артикулирования мышц, до этого бездействующих. Это создаёт условия для формирования произвольных движений речевой мускулатуры.

Например, пассивная гимнастика для губ предполагает проведение следующих упражнений:

- 1) Собираение губ в «трубочку»;
- 2) Растягивание губ в улыбку, поставив указательные пальцы обеих рук в углы губ;
- 3) Поднимание верхней губы – движения от углов губ по носогубным складкам вверх к крыльям носа, обнажая верхние дёсны...

Все движения выполняют 3-4 раза, неоднократно повторяя в течение дня.

Активная гимнастика сначала выполняется в медленном темпе обязательно перед зеркалом. На первых занятиях можно ограничиться и двукратным выполнением упражнения, главное, чтобы оно было выполнено качественно. Затем количество повторений увеличивают, доводя до 10 -15 раз. Когда ребёнок научится правильно выполнять все упражнения, зеркало можно убрать.

Проводить артикуляционную гимнастику надо ежедневно, а лучше два раза в день – утром и во второй половине дня после прогулки. Будьте терпеливы, спокойны и ласковы. Если у ребёнка не получается какое-то движение, можно использовать механическую помощь используя зондозаменители. Ручкой чайной ложечки, палочкой от мороженого, соской или просто чистым пальцем помогите поднять ребёнку язык вверх, отвести в сторону.

Занятия должны проходить в игровой форме, ведь это основная деятельность детей. Можно привлечь любимую игрушку: «Давай покажем мишке, птичке, лошадке как правильно выполнять гимнастику для язычка». Или : «Давай выполним упражнение «Как мишка рычит», «Как птичка поёт», «Как лошадка скачет» и т.д. Так же подбираем к каждому упражнению картинку – образ, который служит ребёнку образцом для подражания какому – либо предмету.

Любят, например, дети стихи про «Приключения Весёлого язычка».

Наукой доказано, что все движения организма и речевая моторика имеют единые механизмы, поэтому развитие тонкой моторики рук благотворно сказывается на развитии речи ребёнка. В фольклоре существует масса потешек, в которых сочетается речь и движения рук.

Пальчиковая гимнастика.

Стенка, стенка (указательными пальчиками показывают щёки)

Потолок (показывают лоб)

Два окошка (указат. пальцами на глазки)

Дверь (на ротик),

Звонок (дзинь - дзинь - дзинь нажимают пальчиками на носик),

Никто не открывает (сцепляют руки в замок),

Только зря звоним в звонок (выпрямляют большие пальцы),

На дверях большой замок

Вот он ключик (правую руку выставляют вперёд при этом, соединив большой и указательный пальцы),

и открыт замок (к левой ладошки приставляют большой и указательный пальцы, поворачивая их по часовой стрелке).

Знакомство с произведениями фольклора расширяет кругозор детей, обогащает их чувства и речь.

Очень благотворно влияют игры и игровые упражнения для развития речевого дыхания.

Хорошее, правильное речевое дыхание способствует тоже своевременному чёткому произношению звуков. Поэтому перед тем как с малышом приступить к выполнению артикуляционной гимнастики следует выполнять упражнения для развития речевого дыхания. Все эти упражнения помогают выработки плавного выдоха и способствуют быстрому освоению трудно произносимых звуков.

Воздух обязательно необходимо набирать через нос, плечи не поднимать. Выдох должен быть длительным, плавным. Необходимо следить, чтобы не надувались щёки (на начальном этапе можно прижимать их ладошами). Примеры упражнений на развитие дыхания

Упражнение на дыхание «Ветерок»

Педагог незаметно для детей имитирует скрип снега.

Л. Послушайте, снег скрипит. Посмотрите, это кого-то замело. Да, это же наш снеговик! Давайте снег с него сдуем. Сначала подуем тихо «Ф», потом подуем, как ветер дует сильно «В».

(Дети дуют, а взрослый в это время со снеговика убирает платочек со снежинками.)

- Вот наш снеговик: нос морковкой, рот картошкой, на голове ведёрко, а в корзинке снежинки, белые пушинки!

или

Игра «Футбол»

Из кусочка ваты скатать шарик. Это мяч. Ворота - два кубика или карандаша. Ребёнок дует на «мяч», пытаясь «забить гол», вата должна оказаться между кубиков.

Игра «Ветряная мельница»

Для этой игры нужна вертушка. Ребёнок дует на лопасти игрушки, взрослый сопровождает действия малыша стихотворным текстом.

Ветер, ветер ты могуч,

Ты гоняешь стаи туч!

Игра «Шторм в стакане»

Для этой игры необходима соломинка для коктейля и стакан с водой. Посередине широкого языка кладётся соломинка, конец которой опускается в стакан с водой. Ребёнок дует через соломинку, чтобы вода забурлила. Следите, чтобы щёки не надувались, а губы были неподвижны.

Из опыта работы могу сказать, что детям со значительными речевыми расстройствами для коррекции звукопроизношения недостаточно только педагогического воздействия, заключающегося в развитии, например, артикуляционной и дыхательной гимнастики...

Необходима квалифицированная медицинская помощь, характеризующаяся строго индивидуальным подходом к лечению и требующая постоянного наблюдения и своевременная педагогическая помощь.

Приоритетным элементом в работе с детьми с ТНР является применение логопедического массажа.

Логопедический массаж – это универсальный механизм воздействия в тех случаях, когда имеются нарушения тонуса мышц при дизартриях, особенно упорные случаи без динамики.

Памятка для родителей.

У всех нормально развивающихся детей наблюдается определённая последовательность в становлении и появлении физиологически определённых звуков в определённый возрастной период. Обучение артикуляции звуков речи – очень сложная задача. Несмотря на то, что в произнесении звуков ребёнок начинает упражняться с полуторамесячного возраста, ему требуется почти пять лет для того, чтобы овладеть этим искусством.

Вторая младшая группа.

1. Готовим артикуляционный аппарат для правильного произношения всех звуков родного языка, тренируя его основные движения во время проведения артикуляционной гимнастики и при работе над простыми по произношению звуками: а, у, о, и, э, б, м, ф, в.

Средняя группа.

1. Готовим артикуляционный аппарат для правильного произношения звуков т, д, н, к, г, х, ы.
2. Вызываем и закрепляем или уточняем произношение свистящих звуков: с – мяг., с, з – мяг., з, ц.

Старшая группа.

1. Тренируем чёткость движений артикуляционного аппарата при проведении артикуляционной гимнастики и работе над звуками й, ш, ж, ч, щ, л, р.
2. Вызываем и закрепляем, а у некоторых детей только уточняем произношение йотованных гласных: я, е, ё, ю; шипящих звуков: ш, ж, ч, щ и сонорных звуков: л, р.

Помимо этого во всех возрастных группах обязательно надо вести параллельно работу по:

- развитию слухового внимания, речевого слуха, речевого дыхания, силы и высоты голоса;

- над чётким произношением слов, предложений, спокойным и размеренным ритмом речи.

- Следите за звукопроизношением ребенка в бытовой речи, ненавязчиво поправляя его.

Лишь постоянное наблюдение за речью ребенка способствует успешной и быстрой автоматизации звуков.

- Ранняя диагностика – залог успеха профилактических и коррекционных мероприятий!!!

Литература

1. Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста. –М. АСТ: Астрель, 2007г. – 222.
- 2.Архипова Е.Ф. Логопедический массаж при дизартрии.. – 2-е изд., испр. М.: АСТ: Астрель, 2012.
- 3.Архипова Е.Ф. Логопедическая помощь детям раннего возраста. Библиотека программы от рождения до школы. Коррекционная работа в ДОУ. – М. МОЗАИКА – СИНТЕЗ, 2015.
4. Дьякова Е.А. “Логопедический массаж” М., 2005г.

5. Краузе Е.Н. Логопедия. Логопедические занятия с детьми раннего и младшего возраста. – М.: Издательство: Корона – Принт , 2008 г.
7. Леонова О. А. « Внедрение технологии сенсорной комнаты в коррекционно – логопедическую работу», Сборник материалов Всероссийской научно – практической конференции, г. Новосибирск, 22-23 марта 2011г, том 2, с. 176 - 180.
8. О.А. Леонова Консультация для родителей «Профилактика речевых нарушений у детей младшего дошкольного возраста» [Электронный ресурс] – М. Интернет – журнал «Педагогический мир», опубликовано 09.04.2015 г. Режим доступа: [http://pedmir.ru / 86426](http://pedmir.ru/86426)
9. Леонова О.А. Профилактика речевых нарушений у младших дошкольников. Консультация для родителей. – Москва: Журнал «Логопед», 2016г, № 1, с. 80- 83, Издательство «ГЦ Сфера».
10. Леонова О.А. Консультация для родителей и педагогов «Профилактика речевых нарушений у детей младшего дошкольного возраста »- Санкт – Петербург: журнал «Дошкольная педагогика», 2016.- № 6, с. 18 - 20, ООО «Издательство « Детство – пресс».
10. Леонова О.А. «Путешествие в сказочную страну ребят - снегурят». – Москва; Журнал « Дошкольное воспитание» - 2010. - № 12, с.63-65. ООО Издательский дом «Воспитание дошкольника».
11. О.А. Леонова «Наша дружная семья» Фольклорно – музыкальный калейдоскоп. - Москва: журнал «Дошкольное воспитание». - 2013. - № 2,с.73- 76. ООО Издательский дом «Воспитание дошкольника».
12. О.А. Леонова Приобщение малышей к истокам народной культуры в доме ребёнка. - Санкт - Петербург: журнал «Дошкольная педагогика», 2013.- № 2, с. 20 - 24, ООО «Издательство « Детство – пресс».
13. О.А. Леонова Консультация для педагогов и родителей «Классический логопедический массаж лица без учёта формы и степени выраженности дефекта» [Электронный ресурс] – М. Интернет – журнал «Педагогический мир», опубликовано 20.06.2016г. Режим доступа: [http://pedmir.ru /102598](http://pedmir.ru/102598)
7. Леонова О. А. Консультация для педагогов и родителей «Классический логопедический массаж лица без учёта формы и степени выраженности дефекта», Сборник материалов Всероссийской научно – практической конференции, г. Новосибирск, 2016г, том 1, с. 271 - 274.
14. Леонова О.А. Использование оборудования в коррекционной работе. – Москва: журнал «Ребенок в детском саду», № 1, 2011г., с. 70- 72.

15. Леонова О.А. Использование фольклора в работе с детьми с ограниченными возможностями. – Москва: Журнал «Ребенок в детском саду», № 2013г., № 2, с.22- 28.
16. Крупенчук О.И. Научите меня говорить правильно! – Санкт – Петербург: Издательский дом «Литера», 2006 .
17. Материал по логопедии (подготовительная группа) по теме: материал на стенд/ Социальная сеть работников образования, [Электронный ресурс], <http://nsportal.ru>
19. Поваляева М. А. Коррекционная педагогика. Взаимодействие специалистов. Под общ. ред. – Ростов – на – Дону: «Феникс», 2002. -352с.

Экологическое образование дошкольников в России: научные основы, системный подход и разностороннее развитие

Николаева С.Н.
Главный научный сотрудник
ФГБНУ «Института изучения детства, семьи и воспитания РАО»,
доктор педагогических наук,
г. Москва (Россия)

Многолетние исследования позволили выстроить систему экологического образования детей в условиях детского сада. Основопологающей в системе является идея взаимосвязи организма и среды – ее постепенное раскрытие и восхождение: от отдельно взятого организма и условий его существования через сообщество организмов и среду их совместного проживания к биосфере как среде жизни всего планетарного сообщества. Идея включает ряд понятий, особенно значимым является понятие *морфофункциональной приспособленности организма к среде обитания*, которое создает наглядную представленность взаимосвязи всего сущего со средой жизни, демонстрирует их соответствие. На основе теоретического блока выстроена *дидактическая подсистема – программа экологических знаний о жизни растений и животных, находящихся в пространстве жизнедеятельности дошкольников*. Знания раскрывают три аспекта взаимосвязи: как единственно возможный вариант существования живого; протяженную во времени, меняющуюся связь организма со средой в процессе онтогенетического развития; связь, как конвергентное сходство неродственных организмов, проживающих в одинаковой среде. *Знания рассматриваются как средство формирования у детей отношения к природе, которое является конечным результатом экологического воспитания*. В основу подсистемы «методов» положены регулярно повторяющиеся деятельности, осуществляемые совместно воспитателем и детьми. Система включает три группы методов: практические, познавательные (наблюдение, общение, учебный диалог), «отобразительные» (моделирование, игра, изобразительная деятельность). Подсистема «технология» – это совокупность эколого-педагогических мероприятий, выполняемых в период учебного года с детьми каждой возрастной группы. Результатом реализации технологий на протяжении 4-х лет становится личностное новообразование - *начала экологической культуры* у детей, идущих в школу. Подсистема «управление» реализуется на основе инновационной модели - *аналитико-коррекционного взаимодействия (АКВ) методиста с педагогами*. АКВ создает в коллективе атмосферу значимости экологического воспитания, осознанности роли технологий и дисциплинированного их

исполнения, обеспечивает развитие экологической культуры и психолого-педагогической компетентности воспитателей. Представленная система стимулирует разностороннее развитие дошкольников, дает возможность формирования экологической культуры на разной основе – эколого-познавательной, эколого-эстетической, эколого-этической, эколого-экономической: все аспекты развития базируются на экологических закономерностях природы и оформлены в интересные и доступные для детей педагогические мероприятия, входящие в технологии разных возрастных групп.

Литература:

1. Бурлакова, Т.Ю. Развитие экологической культуры воспитателей в процессе аналитико-коррекционного взаимодействия методиста с педагогическим коллективом [Электронный ресурс] / Т.Ю.Бурлакова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2016. - №11.-0,33п.л. Режим доступа http://dom-hors.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/spp/2016/11/pedagogics/burlakova.pdf (Издание, рекомендованное ВАК при Минобрнауки России).
2. Николаева С.Н., Бурлакова Т.Ю. Методическое руководство эколого-педагогическим процессом в дошкольном учреждении как фактор развития экологической культуры педагогов и детей // Современное дошкольное образование: теория и практика, 2016, № 4.
3. Николаева С.Н. Система экологического воспитания дошкольников: Учебное пособие. – 2-е изд. – М.: ИНФРА-М, 2016.- 256 с. – (Высшее образование: Бакалавриат).
4. Николаева С.Н. Юный эколог. Система в подготовительной к школе группе детского сада. Для работы с детьми 6-7 лет. – М.: Мозаика-Синтез, 2016. – 168 с.
5. Реймерс Н.Ф. Природопользование: Словарь-справочник. – М.: Мысль, 1990. – 637 с.

Формирование педагогических компетенций родителей по проблеме речевого развития дошкольников.

Ильина Наталья Викторовна,

Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение № 90 «Ласточка»,

г.. Калуга (Россия)

В современном обществе сложилась такая ситуация, для которой, к сожалению, характерен рост числа детей с речевыми нарушениями. Зачастую проблемы нарушения речи детей лежат на поверхности. Нередко причиной таких проблем является педагогическая запущенность или отсутствие педагогической компетентности родителей в решении этого вопроса. Разбирая свои повседневные проблемы и умиляясь своему малышу, взрослые часто забывают, что ребёнок растёт, развивается, и уже должен говорить правильно и грамотно выстраивать свои мысли, тогда как у малыша ещё доминирует автономная речь.

Период дошкольного детства – это уникальный этап развития ребёнка, в котором закладывается крепкий фундамент всей его будущей жизни. Личность ребёнка складывается из многочисленных кирпичиков, составляя единое целое. Развитие речи выступает частью таких кирпичиков. Речевое развитие дошкольника происходит преимущественно в среде, в которой он находится. А эту среду с самого начала организует семья. Доказано, что речевые функции полноценно сложившиеся на этапе дошкольного детства надёжно закладывают основу для сохранения нервно-психического здоровья и успешной социализации детей, способствуют благополучному становлению учебной деятельности, которая, в свою очередь, обеспечивает успех обучения в школе. На протяжении многих лет дошкольные учреждения брали на себя тяжкий груз ответственности в решении проблем образования и развития детей.

Как показывает практика на сегодняшний день, современные родители, имея неодинаковый уровень образования и разный социальный статус, нуждаются в помощи педагогов и специалистов по вопросам воспитания детей дошкольного возраста, поскольку отсутствие знаний по детской психологии и педагогике часто приводит к ошибкам, к безрезультативному применению педагогических методов. Поэтому дошкольное образование, являясь на сегодняшний день первой ступенью общего образования, берёт на себя ответственность формирования педагогических компетенций родителей по проблеме речевого развития дошкольников. Однако, можно выделить ряд трудностей, с которыми сталкивается педагогический персонал дошкольного учреждения при взаимодействии с современными родителями:

Во-первых, родители часто не признают самоценности дошкольного возраста, нередко завышая требования к ребёнку или наоборот занижая их.

Во-вторых, из наблюдения отмечается низкий уровень социально - психологической культуры родителей.

В-третьих, наблюдается неумение родителей анализировать свою собственную педагогическую деятельность и находить в ней ошибки. Из-за этого родители поздно замечают речевые дефекты детей и не в состоянии их исправить.

В-четвёртых, замечается склонность родителей полностью полагаться на компетентность педагогов, отводя себя на второе место.

В-пятых, наиболее распространённой трудностью является оправдание себя нехваткой времени для занятий с ребёнком, хотя в Федеральном законе «Об образовании» от 29.12.12 № 273 – ФЗ статья 44 сказано: «Родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся ... обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребёнка».

Таким образом, очень значимо организовать работу с родителями таким образом, чтобы они проявляли неподдельную заинтересованность и вовлеченность в деятельность, связанную с развитием детей. Вопросу целенаправленного взаимодействия педагогов и родителей посвящён ряд статей теоретиков и практиков (Е.М. Калинина, Н.Л. Крылова, Н.Я. Ларионова, С.А. Миронова, В.В. Юртайкин и др.) Однако, рассматривая личностно-ориентированный подход, некоторые аспекты работы с родителями остаются неосвещёнными.

Современный мир постоянно информационно усложняется. И на сегодняшний день не достаточно просто получить образование и действовать в рамках тех знаний и умений, которые были получены при обучении. Необходимо расширять свои компетенции по мере профессиональных и социальных взаимодействий. Работа с семьёй так же должна учитывать тенденции современного общества. И одним из главных направлений взаимодействия педагогического персонала дошкольного учреждения наметилось обучение родителей проявлению самостоятельности в решении жизненных задач. Формирование педагогических компетенций родителей предполагает не только получение ими теоретических знаний о развитии речи детей и его этапах, но и овладение умениями правильно наблюдать и анализировать этот процесс, видеть проблемы в речевом развитии, самостоятельно применять педагогические методы и приёмы по профилактике нарушений речи и, возможно, в некоторых случаях, коррекционные методы.

Повышение педагогических компетенций родителей, по мнению О.В. Правдиной и В.И. Селивёрстова, способствует наличие знаний о причинах и факторах риска возникновения речевых нарушений, а так же путей и мер профилактики. При условии, что родители вооружены знаниями таких причин, они могут обеспечить хорошие условия для речевого развития детей. Знание сроков и закономерностей нормального развития детской речи необходимо родителям для раннего выявления возможных отклонений и реализации своевременной помощи ребёнку. На освоение педагогических знаний у родителей так же особое видение. Взрослые учатся, руководствуясь частными, ситуативными мотивами. Однако, новые знания вводят человека в другую социальную реальность: дают новое видение проблемы.

Во ФГОС ДО определён принцип партнёрского взаимодействия с родителями. Стандарт ориентирует их на проявление активности в осуществлении образовательной программы, создании условий для полноценного и своевременного развития ребёнка.

Родители должны быть инициативными участниками образовательного процесса, а не просто сторонними наблюдателями.

Детский сад является первым внешним социальным институтом, первым воспитательно-образовательным учреждением, с которым вступают во взаимодействие родители и где начинается их систематическое педагогическое просвещение, где они получают определённый педагогический опыт и формируют свои педагогические компетенции. Именно от качества совместной работы родителей и педагогов будет зависеть дальнейшее развитие ребёнка.

В основе результативного взаимодействия с родителями лежит личностно-ориентированный подход с учётом конкретных запросов семьи и проблем развития ребёнка. В начале учебного года нами проводилось анкетирование родителей с целью выявить степень важности для родителей мероприятий по формированию у них педагогических компетенций, а также выяснить конкретные запросы семьи по проблемам развития детей.

Анкетирование показало, что 60% родителей - в состоянии действовать самостоятельно, практической помощи им не требуется, а педагоги могут помочь лишь советом, когда это будет необходимо; 30% родителей - выступили за равную ответственность в воспитании и развитии ребёнка; 10% - полностью доверяют дошкольному учреждению и считают, что ответственность за воспитание и развитие детей лежит полностью на дошкольном образовательном учреждении.

Что касается конкретных запросов, то анкетирование показало, что 80% родителей испытывают трудности именно с проблемами развития речи, что и дало нам основание рассматривать проблему формирования педагогических компетенций родителей именно по проблеме речевого развития. Планируя работу с родителями на основе проведённого анкетирования нами были поставлены следующие задачи:

- установить партнёрские отношения с родителями;
- улучшить речевую культуру родителей;
- познакомить с педагогическими методами и приёмами по развитию речи дошкольников через совместную деятельность;
- формировать желание родителей активно участвовать в развитии речи своего ребёнка, а так же в мероприятиях по профилактике речевых нарушений.

Подбирая методы взаимодействия с родителями при решении задачи повышения педагогических компетенций родителей, педагоги дошкольного учреждения должны обогащать родителей такими знаниями, которые послужат конкретным руководством к действию, а не сформируют в их сознании разные абстрактные понятия, оторванные от реальности. Таким образом, в работе с родителями по формированию педагогических компетенций по проблеме речевого развития детей нужно осуществлять деятельностный подход. Помимо этого, формирование педагогических компетенций родителей заключается в развитии у них умения самокритично оценивать себя как воспитателей и смотреть на ситуацию глазами своего ребёнка.

Выбирая формы работы с семьёй по педагогическому просвещению, мы исходили не только из результатов анкетирования, но и из непосредственных запросов родителей, которые получили из письменных пожеланий, поступивших в «родительскую почту», а так же из личных бесед в утренние и вечерние часы. В нашем дошкольном учреждении закладывается своя система работы педагогов с родителями. В настоящее время себя хорошо зарекомендовали следующие формы взаимодействия ДОО с семьёй:

Коллективная форма, в которой можно сотрудничать с большим количеством родителей. К данной форме относятся тематические родительские собрания, мастер-классы с привлечением специалистов, квест-игры, КВН с активным участием родителей, конкурсы, досуги, решение кейс-ситуаций по проблемам речевого развития и т.д.

Индивидуальная форма, которая включает в себя открытые занятия для родителей, консультирование, творческие задания.

Наглядно - информационная форма, к которой можно отнести оформление стендов с рекомендациями, буклеты, памятки, папки-передвижки, размещение актуальной информации на официальном сайте дошкольного учреждения.

Из наблюдений мы пришли к выводу, что родители больше проявляют интерес к проблемам детей, когда сами активно включены в педагогический процесс. Например, перед каждым мероприятием родители получают чёткую инструкцию по предстоящей деятельности. Перед проведением конкурса чтецов необходимо было выучить с ребёнком стихотворение. В связи с этим взрослые получили подробную инструкцию по методике заучивания стихотворений и применили её на практике. Для участия в КВН «Праздник грамотника» родителям было необходимо расширить словарный запас не только ребёнка, но и свой собственный. Так же был дан чёткий алгоритм, как это сделать. Таким образом, осуществляя определённую деятельность, родители осваивают педагогические компетенции.

Ни для кого не секрет, что родители, ссылаясь на нехватку времени, достаточно неохотно посещают мероприятия в детском саду, тем более, если они не связаны с участием детей. Мы совместили коллективные формы сотрудничества с родителями и интерактивные формы работы с детьми. После проведённого анкетирования был составлен план работы с родителями по повышению педагогических компетенций по проблеме речевого развития детей. В план вошли: решение кейс-задач, в которых родители заняли место их детей и ощутили на себе сложности обучения; конкурсы чтецов «Славься, Россия» и «Слава героям войны»; КВН «Праздник грамотника» и «Почемучкина азбука»; творческая гостиная по словотворчеству, а так же мастер-классы с учителем-логопедом.

Подводя предварительные итоги работы, о которой можно судить из наблюдений, по отзывам родителей, по посещаемости мероприятий, видно, что работа приносит положительные результаты. Родители охотно и активно включаются в перечисленные мероприятия. Готовясь к ним, осознанно подбирают методы и приёмы взаимодействия с ребёнком, которые положительно сказываются на развитии детей.

В апреле 2017 года планируется повторное анкетирование родителей с целью проанализировать уровень удовлетворённости родителей их сотрудничеством с педагогами дошкольного учреждения, провести мониторинг социального запроса родителей по проблемам развития детей и наметить пути дальнейшей работы. А так же планируется создание «Родительского клуба» и запуск проекта по сетевому взаимодействию с родителями «Сотрудничество ДООУ и семьи в контексте ФГОС ДО». В настоящее время осуществляется первый подготовительный этап этого проекта.

Литература:

1. Арнаутова Е.П. Опрос как метод изучения семейного воспитания дошкольников. – М.: 2007. – 155 с.
2. Бодрикря И.В. Родительский клуб «Вселенная детства»// Воспитатель. 2013. № 11. – с. 97 – 101.
3. Гавришова Е.В., Миленко В.М. Квест – приключенческая игра для детей и родителей.// Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. 2015, №10.
4. Зверева О.Л., Кротова Т.В. Общение педагога с родителями в ДООУ. Методический аспект. – М., 2010.
5. Козлова А.В., Дешеулина Р.П. Работа ДООУ с семьёй. – М.: Сфера, 2013. – 112 с.
6. Кочетова Н.А. Взаимодействие семьи и ДООУ: программы развития детско-родительских отношений; совместная деятельность педагогов, родителей и детей. – Волгоград: Учитель, 2014. – 218 с.
7. Новый взгляд на родительское собрание. Е. Евдокимова, Е. Кудрявцева. //Дошкольное воспитание. 2007, № 5.
8. Осипова Л.Е. Работа детского сада с семьёй. – М., 2011.
9. Правдина О.В. Логопедия. – М.: Просвещение, 1973. – 272 с.
10. Родительские собрания в детском саду. /Учебно – методическое пособие. Выпуск 4/. Т.Н. Зенина. М., 2014.
11. Рябкова В.Н., Челобытова Е.В. Работа с педагогами по подготовке к эффективному проведению родительского собрания.//Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. 2015, № 8.
12. Сучкова Л.Ф. Сотрудничество с родителями как условие эффективного воспитания детей.//Воспитатель. 2015. № 7. – с. 70 – 77.

Использование мультипликационных фильмов для развития эмоциональной сферы и процессов социализации у дошкольников

*Балова Жанна Ивановна
МДОУ «Детский сад комбинированного
вида № 183»
г. Саратов (Россия).*

Негативное влияние телевидения на развитие и воспитание детей широко обсуждается в научных кругах и СМИ. [9]

Современный ребенок растет в условиях депривации общения с внешним миром, в условиях стереотипной обедненной среды: мало общается с природой, испытывает дефицит эмоционально-личностного и телесного контакта с родителями, не играет с другими детьми без присмотра взрослых, большую часть времени складывает «Лего» и сидит за компьютером или телевизором. Это приводит к модификации, искажению и нарушению церебральных механизмов, вплоть до полной деградации. [10]

Несмотря на обоснованность нашей тревоги все прекрасно понимают, что «в век стремительного развития информационных технологий запретить телевидение просто нереально».

В этой ситуации большую актуальность приобретает вопрос, как «найти разумный баланс, сделать телевизор помощником в развитии ребенка, избежав опасной зависимости от голубого экрана?» [11]

Теоретической основой для поиска ответа на поставленный вопрос могут стать представления о том, что человек может овладевать поведением не только через собственные пробы и ошибки, но и наблюдая за опытом других и теми подкреплениями, сопутствующими тому или иному поведению («научение через наблюдение», «научение без проб»)), активно формировавшиеся еще в 60-е гг. XX в. в рамках социобиохевиоризма. [6]

«Пришествие телевидения необычайно расширило диапазон моделей, доступных для наблюдения и детям, и взрослым. Влияние телемоделей оказывается настолько эффективным, герои экрана так приковывают к себе внимание, что зрители обучаются многому из того, что видят, даже если и не испытывают побуждений к обучению», - отмечает Альберт Бандура в своем труде «Теория социального научения». [4]

Это качество телевидения приобретает бесспорное преимущество как средство передачи ребенку необходимого общественного опыта, так как просмотр телевизора в настоящее время стал наиболее распространенным занятием детей, начиная с раннего возраста. По данным социологов (В.С.Собкин, К.В.Скобельцина, А.И.Иванова, 2013) , от 20 до 40% всего свободного времени ребенок-дошкольник проводит у экрана телевизора (а чаще компьютера), при этом преимущественно дети заняты просмотром мультфильмов. [14]

Мультфильм – рисованное кино или ожившая сказка, – поэтому все, что учеными говорилось о терапевтическом воздействии сказки, и все, что говорилось об эмоциональном воздействии кино, относится и к мультфильму. Более того, совместный со взрослым просмотр правильно подобранного мультфильма – один из самых безопасных видов деятельности ребенка. Вся настороженность, эмоциональное напряжение, раздраженность, негативизм ребенка отступают, эмоциональный фон становится более позитивным, а сам ребенок более восприимчивым к усвоению необходимых для успешной социализации форм поведения. А это немаловажно, учитывая, что в настоящее время может оказаться так, что только на экране ребенок увидит достойные подражания образцы поведения.

Правильно подобранный мультипликационный фильм и правильно организованный просмотр могут «способствовать становлению мировоззрения, самосознания ребенка; понимаю своих переживаний, смыслов». [12]

Результаты, полученные российскими и зарубежными учеными в процессе исследований влияния различной телепродукции на восприятие и развитие ребенка, и многолетний опыт автора по использованию мультипликационных фильмов в работе с детьми [1] позволяют выделить ряд факторов, которые делают просмотр мультипликационных фильмов одним из эффективных средств педагогического и коррекционного воздействия.

Во-первых, соблюдение требований Всемирной организации здравоохранения к организации телепросмотра для детей:

- младенцы и ранний возраст — 0-3 года – ЗАПРЕТ;
- дошкольный возраст (3-7 лет) — до 30 минут в день;
- младший школьный возраст (7-10 лет) — 30-50 минут в день.

Во-вторых, необходимо правильно выбрать мультфильм.

Выбранный для просмотра мультфильм должен соответствовать уровню развития ребенка. [12] А «главными критериями отбора материала должны стать его воспитательная ценность, высокий художественный уровень используемых произведений культуры». [7]

Анализ воспитательного потенциала мультфильмов советского периода и современных отечественных и зарубежных мультфильмов показал, что предпочтение лучше отдавать отечественным мультфильмам, выпущенным до 2000 года. [5]

Опыт работы автора показал, что совместный просмотр отечественных мультфильмов вызывает живой интерес у детей, при этом 73% родителей жаловались на то, что дома их дети не смотрят эти мультфильмы, а с большим удовольствием смотрят продукцию зарубежных аниматоров: «Том и Джерри», «Губка Боб», «Котопес», различные анимационные боевики и т.д.

Анализ подобных высказываний и личных наблюдений позволяет предположить, что просмотр отечественной мультипликации представляет для ребенка достаточно серьезную интеллектуальную деятельность, требует непрерывного сосредоточения на сюжете, без которого невозможно осмысление происходящих событий, их причинно-следственных соотношений. В то время как непрерывно мельтешащие перед глазами фигуры героев, однообразие, скудость и отсутствие глубинного смыслового подтекста сюжетных линий зарубежной анимации не требуют от ребенка каких-либо существенных интеллектуальных усилий, и даже, отвернувшись и поиграв в игру, он может спокойно вернуться к созерцанию происходящего на экране, не задаваясь вопросом: «А что там я пропустил?» [2]

Такое пристрастие детей к зарубежной анимации возможно объясняется, тем, что быстрое мелькание кадров оказывает трансное воздействие на психическое состояние ребенка. «Это сродни наблюдению за серией рекламы. Несколько лет назад газеты, а затем и учебники обошел потрясающий психологический эксперимент – младенцам предъявлялся блок рекламы и наблюдение за отжимом белья в стиральной машинке с окошком – эффект воздействия был сходным». [13]

«Просмотр мультиков для маленьких детей нужно строго дозировать. При этом родители должны помогать малышам осмыслять происходящие на экране события и сопереживать героям фильма». [13]

В-третьих, именно поэтому просмотр мультфильма должен стать совместной деятельностью ребенка и взрослого, а также обязательно включать комментарии взрослого во время просмотра.

Комментирование взрослым событий, происходящих в мультфильме, помогает детям сориентироваться в заданной социальной ситуации, перенять опыт ее оценивания, разобраться в причинно-следственных связях, а также помогает удерживать внимание

ребенка. Комментируя значимые события, особенности поведения героев, а так же обращая внимание на их чувства и причины возникновения этих чувств, высказывая одобрение или порицание действиям героев мультфильма, можно, непосредственно влиять не только на восприятие ребенка, но и закладывать этические установки, определяющие поведение зрелого человека в ситуациях нравственного выбора. [3]

Во время совместного с детьми просмотра мультфильмов автором было сделано интересное наблюдение: чем младше ребенок, тем больше ему требуется комментариев взрослого, с возрастом потребность детей в комментариях взрослого снижается. Такая динамика отслеживалась фиксированием количества вопросов, спонтанно задаваемых детьми разных возрастных групп по мере просмотра мультфильма без сопровождения комментариями взрослого.

Также было замечено, что комментарии матери глубже влияют на сыновей, чем на дочерей, а комментарии отца, наоборот, сильнее воздействуют на дочерей, чем на сыновей.

Пример комментирования мультфильма «Два веселых гуся» для детей 3-4 лет

Вот какой симпатичный домик.

Кто же в нем живет?

А вот кто живет: гуси. Сколько их? Два.

Что это гуси делают? Забор красят. Белый гусь – зеленой краской, а серый – желтой.

А вот и бабуся, что это она делает? Носочек вяжет.

Посмотрите, как дружно гуси работают, все делают вместе, даже думают вместе.

Вот как замечательно придумали: полосатый забор.

После работы надо помыться. Вот какие молодцы: даже лапки моют дружно.

Ой, решили поиграть, а бабуся-то не предупредили!

А бабуся вышла на гусей своих взглянуть, а их нигде нет.

Испугалась бабуся, что гуси ее потерялись, расстроилась, плачет. Вот горе – гуси пропали!

Стыдно гусям, что бабуся так огорчили.

Пришли прощения просить. Вместе.

А бабуся-то все простила от радости, что нашлись ее любимые гуси.

Вот как им весело. Теперь не будут гуси без спроса убежать, да прятаться.

Очень важно взрослому при подготовке к совместному просмотру хотя бы один-два раза посмотреть мультфильм и продумать комментарии, которые необходимо давать детям во время просмотра.

Четвертое, очень важным фактором является обсуждение, проводимое после каждого просмотра мультфильма. Именно обсуждение сказочных историй, позволяет детям «осмысливать жизненные уроки, ища параллели с реальными явлениями». Благодаря обсуждению «... "банк" знаний о Мире переходит в АКТИВНОЕ состояние», становится неотъемлемой частью личного жизненного опыта ребенка. [8]

И пятый фактор – это организация совместной с ребенком деятельности, закрепляющей полученный опыт.

Такой совместной деятельностью могут стать разнообразные игры: дидактические, дидактические с элементами движения, сюжетно-ролевые, подвижные, психологические, музыкальные, хороводные, театрализованные, игры-драматизации, подвижные игры имитационного характера; игры на развитие мимической передачи эмоций, умений распознавать эмоции другого человека.

В игре ребенку предоставляется возможность примерять на себя разные роли, чтобы отреагировать свое эмоциональное состояние, получить «обратную связь» от своих сверстников и значимого взрослого и скорректировать свое поведение, достигая нужного

результата. В игре формируется и оттачивается ориентация на партнера, на потребности другого человека.

Также после просмотра, обсуждения и двигательной разминки можно организовать:

- изготовление предметов для игр;
- познавательно-исследовательскую деятельность, экспериментирование, конструирование;

- рассматривание и обсуждение предметных и сюжетных картинок;

- раскрашивание картинок, рисование.

Такую совместную деятельность взрослого и ребенка может организовать и родитель, и педагог дошкольного образования, и специалист (психолог, социальный педагог, учитель-дефектолог, учитель-логопед) как с группой детей, так и индивидуально.

Алгоритм построения занятия с использованием мультфильма прост и зависит от того, какую цель ставит перед собой взрослый.

Если это педагогическая цель, то есть необходимо познакомить детей с определенной темой или какими-то явлениями, то достаточно:

- определить тему, о которой нужно поговорить с детьми,

- подобрать соответствующий мультфильм и

- составить вопросы, подводящие детей к обсуждению этой темы перед просмотром мультфильма, а также вопросы, помогающие сделать необходимые выводы после просмотра мультфильма.

Пример группового занятия для детей 3-4 лет

1) Тема: Необходимость соблюдения дисциплины.

2) Мультфильм «Колобок».

3) Вопросы перед просмотром мультфильма:

Ребята, поднимите руку, кто из вас самый послушный?

А что значит быть послушным?

Трудно быть послушным?

Сейчас мы посмотрим мультфильм про очень непослушного героя. (Просмотр мультфильма «Колобок».)

4) Вопросы после просмотра мультфильма:

Кого не послушался Колобок?

Какая беда с ним чуть не случилась?

Как вы думаете, теперь Колобок будет слушаться старших?

Ребята, а вы кого должны слушаться?

Почему нужно быть послушным?

Если поставлена коррекционная или развивающая цель, то алгоритм несколько усложнится:

- выявить проблему (диагностика или запрос),

- сформулировать коррекционную или развивающую задачу,

- подобрать мультфильм, содержащий проекцию данной проблемы,

- составить вопросы для обсуждения мультфильма, позволяющие наиболее полно раскрыть взгляды ребенка на причины возникновения проблемы и пути ее решения,

- подобрать упражнение для эмоционального отреагирования проблемы.

Пример группового занятия для детей 6-7 лет

1) Выявление проблемы: обращение педагога по поводу частых вспышек агрессивного поведения в группе.

2) Коррекционные задачи:

Работа с чувствами гнева, обиды.

Создание условий для развития позитивного мышления.

Концентрация внимания детей на позитивном восприятии действительности.

Гармонизация эмоционального состояния.

3) Мультфильм «Дереза» (по мотивам русской народной сказки «Коза-дереза»).

4) Вопросы перед просмотром мультфильма:

Ребята, бывают ли в вашей группе ссоры?

А почему люди ссорятся друг с другом?

Когда мы обижаемся?

А бывает, что люди сначала поссорятся, а потом помиряются?

Сейчас мы посмотрим мультфильм про Козу-Дерезу, про то, как она всех обижала и про то, что из этого получилось. (Просмотр м/ф.)

5) Вопросы после просмотра мультфильма:

Понравилась ли вам Дереза вначале? Почему?

Что помогло героям мультика простить Дерезу?

6) Игра «Ищем хорошее». Всем раздаются игрушки. Задание: рассмотреть доставшуюся игрушку, найти в ней какое-нибудь качество, которое могло бы понравиться.

7) Обсуждение: Удалось ли найти в доставшейся вам игрушке какое-нибудь качество, которое понравилось? Есть такие игрушки, которые совсем не понравились? (Если такие игрушки есть, предложить всей группе найти в них что-то хорошее.)

Целенаправленная работа по развитию эмоциональной сферы и процессов социализации у дошкольников с использованием мультипликационных фильмов, проводимая как в группах общеразвивающей направленности, так и в группах компенсирующей направленности для детей с задержкой психического развития, по мнению педагогов ДООУ и родителей воспитанников, способствует усвоению детьми образовательных областей и стимулирует развитие качеств личности, необходимых для успешной социализации.

Хочется особо отметить, что такая форма работы принимается практически всеми детьми, помогает сконцентрировать их внимание, создает насыщенную положительными эмоциями атмосферу, что облегчает проведение групповых и индивидуальных занятий и достижение как педагогических, так и коррекционных целей.

Библиографический список

1. Балова Ж.И. Мультки + первоклашки=? // Школьный психолог. – 2008. – № 21.

2. Балова Ж.И. Ранняя профилактика социальной дизадаптации и эмоциональных нарушений у детей. Научное издание: Сборник программ победителей V Всероссийского конкурса психолого-педагогических программ «Новые технологии для «Новой школы». – М.: ООО «АВК Пресс», 2013.

3. Балова Ж.И. Развивающие занятия с использованием мультипликационных фильмов по лексическим темам для детей с задержкой психического развития. Научное издание: Сборник программ победителей VIII Всероссийского конкурса психолого-педагогических программ «Новые технологии для «Новой школы»/ Под ред. О.С. Мелентьевой – Москва, 2016.

4. Бандура А. Теория социального научения. – СПб.: ООО Издательская группа «Евразия», 2000. с. 16

5. Бурухина А.Ф. Мультфильм в воспитательно-образовательной работе с детьми// Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. – 2012. – № 10.

6. Вачков И.В. Введение в профессию «психолог»: Учебное пособие /В.И. Вачков, И.Б. Гриншпун, Н.С. Пряжников; Под ред. И.Б. Гриншпуна. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004.

7. Веракса Н. Е., Комарова Т. С., Васильева М. А. ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ШКОЛЫ. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014.
8. Гнездилов А.В. Авторская сказкотерапия. Дым старинного камина (сказки доктора Балю). – СПб.: Речь, 2004.
9. Озерова М. Телевизор и дети. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.mirwomne.ru/deti-starsche-3/articles/psihologiya/televizor/>
10. Семенович А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста: Учебное пособие. – М.: Генезис, 2008.
11. Скуратовская М.Л. Влияние телевидения на детей. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://megapoisk.com/deti-i-televizor-kak-poborot-telemaniju>
12. Смирнова Е.О., Соколова М.В., Матушкина Н.Ю., Смирнова С.Ю. Исследование возрастной адресации мультфильмов // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 4. С. 27—36.
13. Смирнова Е.О., Соколова М.В. Развивающие фильмы для малышей: двигатель развития или его тормоз?// Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2009. – №2. – С.68–73.
14. Собкин В.С., Скобельцина К.Н. Иванова А.И. Структура досуга современного дошкольника: мнение родителей. – Социология образования. М. ЦСО РАО. 2012. с. 32-47

Выходные данные:

Материалы Конференции: Сборник статей

517 страниц

Издательство «МОЗАИКА-СИНТЕЗ»

Подписано в печать 28.04.2017

Тираж 700 экз.

ISBN 978-5-4315-1160-8