

The background of the cover is an abstract composition of flowing, wavy lines in shades of blue, orange, yellow, and green. Scattered throughout are numerous white circles of varying sizes, some of which are semi-transparent, creating a sense of depth and movement.

ДЕТСТВО В УСЛОВИЯХ ПРОВИНЦИАЛЬНОГО СОЦИУМА

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«МОРДОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ М. Е. ЕВСЕВЬЕВА»

ДЕТСТВО В УСЛОВИЯХ ПРОВИНЦИАЛЬНОГО СОЦИУМА

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

Текстовое электронное издание

САРАНСК 2021

- © ФГБОУ ВО «Мордовский
государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева», 2021
- © Авторский коллектив, 2021

УДК 373.2(076)

ББК 74.102

Д 38

Авторский коллектив

*М. В. Антонова, М. В. Алаева, С. И. Васенина, Н. В. Винокурова,
С. Н. Горшенина, Л. В. Карпушкина, Н. В. Кондрашова, С. В. Кудряшова,
И. А. Неясова, Л. А. Серикова, Н. Г. Спиренкова, Н. Ф. Сухарева,
С. Л. Уланова, Ю. Г. Ширяева, Н. И. Щередина, А. Н. Яшкова*

Рецензенты:

кафедра дошкольного и начального образования

Центра непрерывного повышения профессионального мастерства
педагогических работников – «Педагог 13.ру»;

С. В. Лезина, кандидат психологических наук,
заместитель директора по учебно-воспитательной работе
Средней общеобразовательной школы № 27 г. о. Саранск;

О. В. Фадеева, кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии Мордовского государственного педагогического
университета имени М. Е. Евсевьева

Рекомендовано к изданию научно-методическим советом
Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева

Исследование выполнено при финансовой поддержке

*Министерства просвещения РФ в рамках Государственного задания ФГБОУ ВО «Мордов-
ский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» на 2021 год.*

*Проект «Дети и детство. Повседневная жизнь ребенка в условиях провинциального
социума», договор № 073-03-2021-021/2 от 18.01.2021 г.*

Д 38 **Детство в условиях провинциального социума** : учебное
пособие / под редакцией М. В. Антоновой, Н. Г. Спиренковой,
Н. Ф. Сухаревой ; Мордовский государственный педагогический
университет. – Саранск : РИЦ МГПУ, 2021. – 1 электрон. опт. диск. –
ISBN 978-5-8156-1391-1. – Текст : электронный.

В учебном пособии рассматриваются теоретико-методологические аспек-
ты и практические проблемы современного детства в провинциальном социуме.
Оно содержит задания для самостоятельной работы студентов, список рекомен-
дуемой литературы.

Предназначено для студентов, обучающихся по направлениям подготовки
Педагогическое образование, Психолого-педагогическое образование, Психоло-
гия работников системы образования (педагогов, психологов, руководителей),
преподавателей.

Минимальные системные требования:

IBM PC – совместимые; ОЗУ 512 Мб; 100 Мб на жестком диске; Windows (XP, Vista,
Windows 7, 8); видеосистема: от 128 Мб и выше; Adobe Reader

- © ФГБОУ ВО «Мордовский
государственный педагогический
университет имени М. Е. Евсевьева», 2021
- © Авторский коллектив, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие

Глава 1. Модель исследования психолого-педагогических характеристик детства и повседневных социокультурных практик детей в условиях провинциального социума (М. В. Антонова, Н. В. Винокурова, Н. В. Кондрашова, И. А. Неясова, Н. Г. Спиренкова, Н. Ф. Сухарева)

Глава 2. Феномен детства в контексте сравнительно-исторического изучения (Н. Г. Спиренкова)

Глава 3. Методы исследования психолого-педагогических характеристик детства в условиях провинциального социума (И. А. Неясова, Л. А. Серикова, С. Н. Горшенина)

Глава 4. Детская художественно-графическая одаренность: сущность понятия, критерии диагностики, особенности работы педагога (С. И. Васенина, Н. В. Винокурова)

Глава 5. Сотрудничество и общение дошкольников в воспитательном пространстве дошкольной образовательной организации и семьи (Л. В. Карпушкина)

Глава 6. Интерактивные формы и методы воспитательной работы с детьми старшего дошкольного возраста (С. В. Кудряшова)

Глава 7. Особенности взаимодействия ДОО и семьи по вопросам воспитания дошкольников (Н. В. Кондрашова)

Глава 8. Технология познавательно-исследовательской деятельности детей дошкольного возраста (Ю. Г. Ширяева)

Глава 9. Метод проектов как инновационная форма организации целостного педагогического процесса в дошкольной образовательной организации (Н. И. Щереди́на)

Глава 10. Создание декоративных композиций по мотивам мордовской вышивки детьми старшего дошкольного возраста (С. Л. Уланова)

Глава 11. Система комплексного психолого-педагогического сопровождения замещающих семей: на примере Республики Мордовия (А. Н. Яшкова, Н. Ф. Сухарева)

Глава 12. Диагностический инструмент для оценки замещающих семей (М. В. Алаева)

Сведения об авторах

ПРЕДИСЛОВИЕ

Детство – это особый период человеческого развития, когда ребенок учится понимать окружающий мир, тренирует необходимые навыки в разных видах деятельности, усваивает культуру своего общества. Уникальность человеческого детства заключается в особом месте детства в социокультурной системе. Именно детство определяет бытие культурного целого и судьбу отдельного индивида.

Детство как социально-культурный феномен – это социальное явление, определяющее роль, место и положение детей в целом в данном государстве и обществе, состояние и уровень отношения государства, общества и мира взрослых к детям, создание достаточных условий для выживания и развития детей, для защиты прав каждого ребенка, прежде всего, посредством формирования и реализации адекватной социальной политики государства.

Значение дошкольного детства трудно переоценить. Ребенок в этот период приобщается к богатству духовной и материальной культуры, созданной обществом, приобретает специфические для человека способности и нравственные качества личности.

Современное состояние детства обусловлено большим числом процессов, происходящих в мире. Эти процессы можно определять как политические, социальные, экономические, культурные, и все они создают уникальную конфигурацию факторов, оформляющих современное детство.

Психологический и социокультурный анализ современного детства показывает необходимость расширения рамок его понимания. Для настоящего времени характерны попытки переосмыслить предназначение мира детства и базовые ценности отношения к нему мира взрослости. Идет поиск новых подходов к построению взаимоотношений взрослых и детей, отвечающих потребностям и интересам каждого ребенка, определение пространства, содержания, способов их взаимодействия.

В соответствии с этим актуальной является разработка психолого-педагогических основ конструирования мира детства, позволяющих выстраивать целесообразные стратегии взаимодействия детей и взрослых и осуществлять отбор воспитательных технологий, методов, адаптированных к современным социальным потребностям подрастающего поколения.

Учебное пособие является результатом работы коллектива авторов по проекту «Дети и детство. Повседневная жизнь ребенка в условиях провинциального социума» Министерства просвещения РФ в рамках Государственного задания ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» на 2021 год.

Результаты исследования отчетливо продемонстрировали наиболее острые проблемы современного детства в провинциальном социуме, прослеживающиеся во многих субъектах Российской Федерации: недостаточное социально-культурное развитие подрастающего поколения; отсутствие условий для полноценного всестороннего развития ребенка в силу труднодоступности образовательных услуг для детей в сельской местности; появление и быстрое распространение новых рисков, связанных с интенсивной информатизацией и цифровизацией современного общества; снижение уровня когнитивного развития детей, мотивации к чтению; неудовлетворенная потребность в общении с родителями и, как следствие, распространение «социального сиротства»; уменьшение игровых интерактивных форм совместной деятельности детей и др.

Эти актуальные проблемы обуславливают необходимость их оперативного решения на основе взаимодействия государства и общества. Их игнорирование может привести к нарушению психологического здоровья и благополучия целых поколений детей, к общему снижению их качества жизни. Общество при этом лишается возможности воспитания духовно-богатых, культурных, незаурядных, креативных личностей, которые в дальнейшем могли бы созидать на пользу общества.

В учебном пособии освещаются теоретико-методологические аспекты и практические пути решения актуальных проблем современного детства в провинциальном социуме. Полученные результаты позволяют осмыслить и выстроить систему работы специалистов с детьми и взрослыми, занимающимися их воспитанием. Первостепенной задачей психологов и педагогов является внимательное, действенное отношение к каждому ребенку как к наивысшей ценности общества: выявление его задатков, создание благоприятных условий для их развития, удовлетворение как духовных, так и материальных потребностей, формирование гармоничной, высоконравственной личности.

ГЛАВА 1

МОДЕЛЬ ИССЛЕДОВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ

ХАРАКТЕРИСТИК ДЕТСТВА И ПОВСЕДНЕВНЫХ

СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ПРАКТИК ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ

ПРОВИНЦИАЛЬНОГО СОЦИУМА

*М. В. Антонова, Н. В. Винокурова,
Н. В. Кондрашова, И. А. Неясова,
Н. Г. Спиренкова, Н. Ф. Сухарева*

Происходящие в обществе процессы обуславливают существенные изменения психолого-педагогических характеристик современного детства. Особую значимость приобретает социальная среда провинции, где обнаруживается отличная от социумов мегаполисов специфика жизненного мира и социокультурных практик детей, из которых происходит «сборка» настоящего и будущего жизненного пути человека.

Современные дети не становятся хуже или лучше, они становятся другими, не похожими на предыдущее поколение. В связи с этим в теории и образовательной практике актуализируется поиск новых подходов к изучению детей и детства, технологий педагогической работы в изменяющемся информационном пространстве, организации социокультурных практик детей в условиях провинциального социума.

В современных условиях одной из комплексных проблем является проблема детства как особой социокультурной, психологической, педагогической, медицинской и физиологической категории. Необходимость междисциплинарного синтеза, с помощью которого возможно создание целостной панорамы представлений о закономерностях становления личности ребенка в обществе, высказана многими известными учеными: Р. Заззо, Э. Эриксоном, С. Московичи, В. В. Зеньковским, Я. Корчаком, А. В. Петровским, Д. И. Фельдштейном, Д. Б. Элькониным, Ш. А. Амонашвили, В. Т. Кудрявцевым и др. Совершенно отчетливо видно, что проблемы современного детства находятся на стыке наук: философии и психологии, социологии и археологии, антропологии и этнографии, истории культуры.

Проблемы детства в региональном социуме с разным количеством жителей, трансформации социальных отношений под воздействием урбанизационных процессов представлены в работах Л. Вирта, Э. Дюркгейма, Г. Зиммеля, Р. Парка, П. Сорокина, В. Пирогова, Ф. С. Файзуллина, О. Н. Яницкого и др.

В работах П. Бурдье, Э. Гидденса, Г. Зиммеля и др. нашло отражение исследование повседневных социокультурных практик детей, особенно-

стей их жизнедеятельности в городском пространстве в аспекте описания условий возникновения и трансформации социального пространства.

Однако следует отметить, что проблема исследования детства и психолого-педагогических характеристик в условиях провинциального социума является малоизученной, о чем свидетельствует ограниченное количество работ по данной проблематике.

Актуальность и своевременность работы определяются необходимостью разрешения противоречий между объективной потребностью в комплексном осмыслении научных основ изучения специфики детства в условиях провинциального социума, анализа современных концепций и моделей исследования дошкольного детства в провинции, определения методов и методик исследования психолого-педагогических характеристик современного детства и повседневных практик детей с учетом социокультурной ситуации в провинциальных селах и городах и недостаточной разработанностью этих вопросов.

В связи с этим возникает необходимость в разработке современной модели исследования психолого-педагогических характеристик детства и повседневных социокультурных практик детей в условиях провинциального социума.

Данная модель позволяет выявить физиологические, психологические и социальные особенности развития детей в конкретный возрастной период, определить динамику, количественные и качественные изменения профиля детства; раскрыть источники и факторы саморазвития ребенка; провести анализ развивающего потенциала социокультурных практик в условиях повседневного социума, определить влияние витагенных условий на социализацию детей, обозначить основные направления научно-методического сопровождения развития детей.

Описанные подходы и принципы послужили основанием для построения модели исследования психолого-педагогических характеристик детства и повседневных социокультурных практик детей в условиях провинциального социума, которая представлена в виде таких структурных компонентов (рис. 1).

1. Теоретико-методологический блок включает в себя целевой компонент, который детерминирован целью исследования и имеет сквозное значение для других компонентов. Раскрывает основные теоретико-методологические подходы, принципы.

2. Критериально-диагностический блок предусматривает определение критериев и показателей эмпирического исследования, применение адаптированного диагностического инструментария для исследования психолого-педагогических характеристик детства и повседневных социокультурных практик детей.



Рис. 1. Модель исследования психолого-педагогических характеристик детства и повседневных социокультурных практик детей в условиях провинциального социума

3. Процессуальный блок является системообразующим, обеспечивающим упорядоченность и целостность изучения психолого-педагогических характеристик детства и повседневных социокультурных практик детей в условиях провинциального социума, в рамках которого апробируется психолого-педагогический инструментарий в сетевом взаимодействии с субъектами РФ, осуществляются обработка, анализ и верификация полученных данных, обобщение и диссеминация результатов исследования.

4. Результативный блок: описание психолого-педагогических характеристик детства и социокультурных практик в условиях провинциального социума.

1. Теоретико-методологический блок.

Цель: создать модель исследования психолого-педагогических характеристик детства и повседневных социокультурных практик детей в условиях провинциального социума.

В качестве *объекта* выступает детство как социокультурный феномен.

Предмет – психолого-педагогические характеристики детства и повседневных социокультурных практик детей в условиях провинциального социума.

Задачи исследования:

1. Определить теоретико-методологические основания модели исследования психолого-педагогических характеристик детства и повседневных социокультурных практик детей в условиях провинциального социума.

2. Определить структурные компоненты модели исследования психолого-педагогических характеристик детства и повседневных социокультурных практик детей в условиях провинциального социума.

3. Обосновать и определить психолого-педагогический инструментарий исследования характеристик детства и повседневных социокультурных практик детей в условиях провинциального социума.

4. Апробировать психолого-педагогический инструментарий исследования психолого-педагогических характеристик детства и повседневных социокультурных практик детей в условиях провинциального социума в не менее 7 субъектах Российской Федерации.

В основе исследования феномена детства лежат идеи его уникальности, особого места в социокультурной среде, самооценности детства, субъектности ребенка, его имманентно заложенной способности к саморазвитию.

В качестве общей методологии исследования рассматриваются социокультурный, деятельностный, герменевтический подходы.

Социокультурный подход дает возможность изучить детство не изолированно, а во взаимодействии с социокультурной средой, выявить интегративные системные свойства определенного возрастного периода и его качественные характеристики в зависимости от условий провинциального социума, составить портфель детства как социокультурного феномена.

Деятельностный подход в исследовании психолого-педагогических характеристик детства ориентирован на принятие ребенка как активного субъекта, способного не только накапливать социокультурный опыт, но и преобразовывать социальную действительность, включая элементы детской субкультуры.

Ключевым ориентиром при реализации *герменевтического подхода* в процессе исследования психолого-педагогических характеристик детства с учетом условий провинциального социума является анализ ключевых, наиболее выраженных ресурсов личности, внутренних, потенциальных возможностей, способностей, индивидуальных особенностей, уникальности ребенка.

Исследование психолого-педагогических характеристик детства опирается на ряд основополагающих принципов:

1) Комплексный подход к диагностике предполагает всестороннее обследование и оценку особенностей развития ребенка в условиях провинциального социума.

В изучении человека различают следующие плоскости данных:

- биологическая (соматическая): на первом плане стоят соматические процессы, которые можно зафиксировать физическими и химическими способами;
- психическая (психологическая): акцент делается на индивидуальном переживании и поведении, включая деятельность;
- социальная: акцент на межличностных системах, социальных условиях;
- экологическая: в центре внимания находятся материальные условия.

Абсолютизация какой-либо из плоскостей не может дать полной картины при изучении психики.

2) Целостное и системное изучение ребенка предполагает исследование трансформации внутренних факторов развития, определение внешних факторов воздействия и их взаимосвязи.

Принцип целостности и системности проявляется в четком определении основных объектов и целей диагностики, их иерархизации путем моделирования, в структурировании критериев и индикаторов диагностирования данных целей, подборе и разработке адекватных диагностических комплексов. Он предусматривает обследование всех сфер психики ребенка (когнитивной, эмоционально-волевой, поведенческой). Кроме того, необходимо установление взаимосвязей между отдельными показателями психического развития (особенностями восприятия, памяти, других функций), поскольку психологическое заключение не может складываться из суммы изолированных друг от друга показателей.

А. Л. Венгер отмечает, что для описания особенностей ребенка следует использовать не перечень отдельных показателей (симптомов), а более крупную единицу – синдром – комплекс органически связанных между собой симптомов, имеющий свое происхождение и историю развития. В качестве ядра синдрома предлагается рассматривать три блока: 1) психологические особенности ребенка; 2) зависящие от них особенности его деятельности; 3) складывающиеся в этой деятельности взаимоотношения с окружающими людьми. Взаимоотношения, в свою очередь, влияют на ход дальнейшего психического развития. Так замыкается обратная связь, обеспечивающая целостность синдрома (точнее, его ядра) и определяющая направление его развития.

Психологические синдромы складываются в основном в кризисные возрастные периоды и, по-видимому, в значительной мере определяются общими закономерностями, характеризующими эти периоды. Можно по-

лагать, что в каждый возрастной период формирование психологических синдромов связано преимущественно с той сферой, которая в этом возрасте является ведущей. Вместе с тем данные исследований свидетельствуют о том, что, раз возникнув, синдром часто оказывается очень устойчивым и окрашивает собой все последующее развитие ребенка.

3) Динамическое изучение ребенка – прослеживание изменений, которые происходят в процессе развития ребенка в условиях провинциального социума, учет текущего состояния, качественных возрастных новообразований и их своевременная реализация. В основе данного принципа лежит концепция Л. С. Выготского о двух уровнях психического развития ребенка – актуального и потенциального. Данный принцип требует учета при диагностике зоны ближайшего развития.

4) Выявление актуальных проблем современного детства в условиях провинциального социума, определение стратегии и основных способов их разрешения.

При исследовании психолого-педагогических характеристик детства и повседневных социокультурных практик детей необходимо придерживаться ряда основополагающих принципов.

5) Принцип научной обоснованности теории и методики диагностики проявляется в построении диагностирования на основе генетического и системного анализа целостных объектов, в конкретизации понятийного аппарата, критериев и индикаторов диагностики, контроле надежности и достоверности, проверке на валидность, а также в оперативном вводе диагностических данных в научный оборот.

6) Принцип оптимизации форм и методов исследования ориентирует на оптимизацию системы целей диагностики, ее критериев и показателей, процедур обработки, анализа результатов. Реализуется путем подбора наиболее сочетающихся и эффективных, экономичных методик, рационализации трудозатрат и функционального распределения обязанностей между участниками диагностирования, выборе наиболее рациональных (необходимых и достаточных) программ и процедур обработки и анализа информации, ее представления.

7) Принцип последовательности и преемственности предполагает поэтапное построение системы диагностики, углубление (по мере необходимости) диагностических этапов в причинно-следственном анализе результатов диагностирования.

8) Принцип прогностичности диагностики проявляется во включении прогнозов в процедуру анализа результатов диагностирования, в разработке прогнозов сложившихся тенденций, прогнозов оптимального развития диагностируемых объектов и явлений.

Использование указанных принципов дает возможность адекватно оценить не только актуальное состояние и уровень развития ребенка, но и

качественные характеристики формирования основных составляющих психического развития и потенциальный уровень их развития.

Установлено, что для комплексного изучения особенностей современных детей и феномена детства в условиях провинциального социума, наряду с перечисленными ранее подходами, целесообразно использование системного, структурно-функционального, феноменологического, гуманитарного, культурологического методологических подходов.

Системный подход интегрирует некоторые аспекты теоретического знания и позволяет комплексно оценить провинциальный социум и место детства в нем, а также дать анализ внутренним и внешним связям в данном образовании. Системный подход обеспечивает процесс познания ребенка в системной целостности, определяет наличие совокупности компонентов (элементов, подсистем), взаимосвязь и взаимодействие которых обуславливают целостность системного видения предмета исследования.

Структурно-функциональный подход позволяет проанализировать жизнедеятельность детей в условиях социальных институтов (семья, детский сад, школа, культурно-просветительские учреждения и др.), каждый из которых, обладая специфичными функциями, позволяет удовлетворять разнообразные потребности и интересы детей, являясь, по сути, структурным элементом современного общества. Выполняя эти функции, каждый человек вступает в определенные отношения в процессе совместной деятельности, демонстрируя сформированные образцы действий и поведения.

Феноменологический подход используется для анализа повседневных практик детей, в процессе которых проявляются мотивы их деятельности, представления о мире, основные понятия и смыслы, индивидуальный жизненный мир. Жизненный мир каждого ребенка объединяет индивидуальное, объективное и субъективное измерения реальной повседневной жизни провинциального социума. В пространстве города или села у детей формируются социальные знания, опыт, умения и навыки, которые они демонстрируют при взаимодействии с другими детьми и взрослыми в соответствии с моделями повседневности данного региона.

Гуманитарный подход, по мнению А. Г. Гогоберидзе, О. В. Сонцевой, – совокупность культуроориентированных и человекоориентированных взглядов. Это подход, изучающий ребенка как субъекта, интегрирующегося в человеческую культуру и одновременно обогащающего ее. В методологии гуманитарного подхода появляется возможность:

- рассматривать самого ребенка как сложную открытую систему, для которой характерна нелинейность развития. Это означает многовариантные и альтернативные пути развития каждого конкретного ребенка, его права на индивидуальный темп и качество становления;

- рассматривать педагогические проблемы с точки зрения культуры, в культурологическом контексте. Этот подход позволяет в целостности

объединить и педагогический процесс, и культурное пространство социализации и культурации ребенка.

Гуманитарный подход в исследовании психолого-педагогических характеристик детства ориентирован на принятие ребенка как активного субъекта, способного не только накапливать социокультурный опыт, но и преобразовывать социальную действительность, включая элементы детской субкультуры.

Культурологический подход представляет мир детства через взаимодействие с системой культурных ценностей, отражающих богатство общечеловеческой и национальной культур. Ключевыми ориентирами при реализации личностно-ориентированного подхода в процессе исследования психолого-педагогических характеристик детства с учетом условий провинциального социума являются анализ ключевых, наиболее выраженных ресурсов, которые могут при правильном их использовании не только способствовать повышению эффективности деятельности, но и компенсировать недостаток тех или иных качеств; учет контекста ситуации.

Хронотоп детства конкретизируется в социокультурных практиках детей, действиях по отношению к ним.

Понятие «*социокультурные практики*» относительно детей дошкольного возраста слабо представлено в науке, кроме того, в работах педагогов-практиков данное понятие нередко употребляется как синоним термина «*культурные практики*». Это явление вполне объяснимо тем, что культурные практики наиболее связаны с образовательной областью ФГОС ДО «Социально-коммуникативное развитие».

Наиболее полно данное понятие характеризует общее образование, где оно определяется как:

- процесс практического преобразования социокультурного опыта, в результате которого человек становится субъектом собственной жизни;
- деятельность, направленная на развитие человека в соответствии с общекультурными цивилизационными нормами и способствующая его социокультурному преобразованию в контексте будущей жизни.

В работе Ю. М. Резника уточнено понятие «повседневные социокультурные практики». Автор описывает данный термин как разные способы духовного освоения социального мира, осуществленные в реальной жизни.

В рамках исследования понятие «*повседневная социокультурная практика*» применительно к дошкольному возрасту определяется как ежедневные, осуществленные в реальной жизни, разнообразные, основанные на текущих и перспективных интересах ребенка виды самостоятельной деятельности, направленные на усвоение норм и ценностей, принятых

в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками.

Охарактеризуем специфику детских социокультурных практик:

- жизнедеятельность детей в социуме;
- субкультура детей;
- предметно-пространственная среда;
- взаимодействие детей друг с другом и взрослыми;
- создание условий для гармоничного развития детей;
- система отношений в обществе.

Определение концепции повседневных социокультурных практик дошкольников основывается на теории практик А. А. Дьякова. Автор определяет основные компоненты, характеризующие смысловое содержание практики: наличие смыслового основания, «ядра» практик; разделение данного регулярно воспроизводимого способа действия неким сообществом; регулярная повторяемость определенных действий.

Раскроем содержание данных компонентов применительно к повседневным социокультурным практикам дошкольников. Смысловое содержание практик считаем целесообразным определять как деятельность в двух направлениях: 1) усвоение культурных норм и ценностей, принятых в обществе; 2) развитие навыков общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками.

В современных научно-исследовательских работах находим указание на то, что одной из ведущих тенденций развития образовательной ситуации становится переход к ценностной парадигме, основывающейся на таком интегральном феномене, как результат образования в совокупности его мотивационно-ценностных и когнитивных аспектов.

Большинство исследователей считают, что ценности – это не объект, а положительное отношение человека к объекту и к самому себе. Следует сказать, что положительное отношение возникает в случае, если человек видит в объекте средство удовлетворения каких-либо своих желаний и потребностей. Тем самым можно утверждать, что ценности влияют на поведение человека: если человеку нравится объект и вызывает у него положительные эмоции, то он стремится к нему.

В научной литературе достаточно подробно описаны классификации ценностей. Этому вопросу посвящены работы Г. Риккерта, Г. Мюнстерберга, Б. Ерасова, Г. Выжлецова, М. С. Кагана. Говоря о ценностях в периодах дошкольного возраста, мы подразумеваем ценностные представления, позволяющие ребенку сориентироваться в мире ценностей и сформировать потребность и способность в самопознании и самоопределении. Проанализировав предложенные классификации, мы выделили следующие ценности:

- витальные, связанные с обеспечением здорового образа жизни, безопасности;
- социальные, способствующие приобретению собственного нравственного, эмоционального опыта сопереживания, заботы, эмпатии, помощи;
- этические, направленные на усвоение новых способов и форм деятельности и поведения в целях удовлетворения разнообразных потребностей и интересов;
- эстетические, способствующие познанию ребенком мира культуры.

Повседневные ценности закладываются в раннем детстве. В культурологии к таким ценностям относят любовь матери, взаимоотношения в семье (взрослый – взрослый, взрослый – ребенок). Именно взаимоотношения с близкими закладывают направления, в которых будут формироваться культурные ценности личности ребенка.

По мере взросления на ценностное отношение ребенка к себе и к окружающим влияет повседневный социум. Он определяет быт ребенка, его пространственно-временные условия жизни; человеческие взаимоотношения, регулируемые морально-нравственными ценностями и нормами. Согласно И. А. Новиковой, И. Л. Борзенко, норма – определенные образцы, правила поведения или действия, представления о том, что хорошо или плохо в каждой конкретной культуре.

Усвоение общественных норм и правил поведения может происходить посредством формирования и применения навыков поведения на улице, в общественных местах родного города, села, поселка, т. е. в условиях региона.

Второе немаловажное направление деятельности социокультурной практики – это развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками. Через общение ребенок может соотносить свое поведение с действиями других людей, значимую помощь в этом оказывает взрослый. Немаловажное значение в развитии навыков общения дошкольников со сверстниками имеет развитие полоролевых представлений и норм поведения, свойственных мальчикам и девочкам. Первоначально данные представления формируются в семье, поэтому ценности семьи и семейного образа жизни играют существенную роль в формировании личности ребенка и ее социализации.

Второй компонент социокультурной практики предполагает разделение данного регулярно воспроизводимого способа действия неким сообществом. Региональный социум индивидуален: образы, правила нравственности, ценности, искусство, литература. Тип личности ребенка формируется, основываясь на культуре, присущей тому или иному региону. В современных условиях регионы России представляют собой разнообразие

этносов. В этой связи основная задача дошкольного образования – формирование личности ребенка, способного взаимодействовать в этнокультурном и поликультурном сообществе. Социализация дошкольника должна представлять собой процесс и результат усвоения индивидом социокультурного опыта этносов, их духовно-нравственных ценностей в ходе приобщения к этническим культурам, обеспечивающих становление его как представителя этноса, готового к социальной деятельности в этнокультурном и поликультурном пространстве, к межэтническому и межкультурному взаимодействию и сотрудничеству. В этой связи усвоение культурных норм и ценностей должно осуществляться с учетом этнической культуры региона. Например, в Республике Мордовия объединенными усилиями педагогов дошкольного образования и родителей в содержание социокультурных практик включено:

- ознакомление с народами, населяющими Мордовию (мордва – мокша и эрзя, татары, русские и др.), их национальными праздниками, традициями и обычаями; формирование представлений об этнической принадлежности, воспитание толерантного отношения к людям разных национальностей; развитие чувства гордости за достижения уроженцев Мордовии, которые внесли неоценимый вклад в развитие культуры, образования, искусства, спорта, за подвиги земляков;

- знакомство с устным народным творчеством и детской литературой;

- ознакомление с мордовскими народными играми, которые способствуют усвоению валеологических ценностей мордовского народа – ловкости, силы, быстроты, присущих людям, которые заботятся о своем здоровье.

Учитывая региональные особенности, важно в организации социокультурной практики вовлечь во взаимодействие взрослых и детей разной национальной принадлежности. В этом случае ребенок сможет не только самоидентифицировать себя, но и принять другого человека, независимо от происхождения. Ознакомление с национальными языками способствует формированию представлений об особенностях и отличиях людей разных этносов.

Третий компонент – регулярная повторяемость определенных действий. Поскольку социокультурные практики направлены на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, необходимо, чтобы дошкольники не просто знали их, а были мотивированы действовать в соответствии с принятыми правилами и нормами. Учитывая, что ведущей психической деятельностью в дошкольном возрасте является игра, в основе социокультурной практики должна лежать игра с правилами, основанная на характере действия. Для того, чтобы избежать стереотипизации детской дея-

тельности, необходимо изменять правила и давать возможность детям самостоятельно устанавливать новые правила, обмениваться идеями.

Процесс проектирования социокультурной практики, как и любой другой детской деятельности, включает несколько этапов:

- разработка смыслового содержания социокультурной практики;
- выбор форм и технологий включения детей в процесс восприятия информации;
- обеспечение интериоризации детьми определенных моделей поведения и ценностных представлений как объекта самоидентификации;
- рефлексия.

Таким образом, социокультурные практики являются неотъемлемой частью процесса воспитания дошкольников. При этом приоритеты развития личности ребенка становятся главной задачей взаимодействия семьи и детского сада.

Таким образом, проведенный анализ источников позволил определить основные характеристики детства:

- встраивание в существующий мир культуры и индивидуальный опыт ее освоения;
- период формирования системы ценностей, механизмов саморегуляции, способности к саморазвитию;
- разнообразие детских миров;
- эмоциональная уникальность.

2. Критериально-диагностический блок.

При разработке модели исследования психолого-педагогических характеристик детства и повседневных социокультурных практик детей мы опирались на периодизацию психического развития детства Д. Б. Элькина, основанную на выделенных Л. С. Выготским критериях – социальная ситуация развития и психическое новообразование, а также на критерии, обоснованном А. Н. Леонтьевым, – ведущая деятельность как механизм развития. Этапы психического развития представлены в таблице 1.

Общая схема возрастного развития от рождения до начала юности

Возрастной период	Ведущая деятельность	Система отношений	Центральное новообразование	Другие важнейшие новообразования	Социальная ситуация развития
Кризис новорожденности					
Младенчество (от рождения до 1 года)	Непосредственно эмоциональное общение с матерью	Человек – человек	Потребность в общении со взрослым	Дифференцированные ощущения и эмоциональные состояния; восприятие объектов; начальные формы наглядно-действенного мышления	Общая жизнь ребенка с матерью (ситуация «Мы»)
Кризис 1 года					
Раннее детство (1–3 года)	Предметно-манипулятивная деятельность	Человек – предмет	Самосознание	Прямохождение; активная речь; овладение предметными действиями (соотносящими и орудийными); наглядно-действенное мышление	Познание мира окружающих вещей в совместной со взрослым деятельности
Кризис 3 лет					
Дошкольное детство (3–7 лет)	Сюжетно-ролевая игра	Человек – человек	Соподчинение мотивов	Усвоение нравственных норм, ценностей; развитая произвольная память; начало развития произвольной памяти; наглядно-образное мышление; творческое воображение	Познание мира человеческих отношений и их имитация в игре

Кризис 7 лет					
Младший школьный возраст (7–11 лет)	Учебная деятельность	Человек – предмет	Произвольность, рефлексия, внутренний план действий	Словесно-логическое мышление (с опорой на наглядность); произвольная смысловая память; произвольное внимание; учебные мотивы; адекватная самооценка	Социальный статус школьника (ситуация обучения)
Кризис 11 лет (подростковый / пубертатный кризис)					
Подростковый возраст (11–15 лет)	Интимно-личностное общение со сверстниками	Человек – человек	Чувство взрослости (младший подростковый возраст); «Я-концепция» (старший подростковый возраст)	Теоретическое рефлексивное мышление; интеллектуализация восприятия и памяти; гипертрофированная потребность в общении со сверстниками	Эмансипация от взрослых и группирование со сверстниками
Кризис 15 лет					
Старший школьный возраст (ранний юношеский возраст) (16–17 лет)	Учебно-профессиональная деятельность	Человек – предмет	Профессиональное и личностное самоопределение	Дифференциация способностей; юношеский максимализм; жизненные планы; мировоззрение	Первоначальный выбор жизненного пути
Кризис 17 лет					

Структурные характеристики детства определяются следующими параметрами:

- различия в характеристиках сельского и городского поселения (численность населения, комфорт, безопасность, качество жизни, образования, объектов культуры и медицинского обслуживания);
- виды семей по составу, уровню доходов;
- участие в деятельности образовательных и культурно-просветительских учреждений.

Функциональными характеристиками детства являются следующие аспекты:

- наличие детей в семье, их количество;
- создание условий для детей в семье;
- система здравоохранения, образования, безопасности;
- пропаганда ценностей семьи и детства;
- включение детей в культурные практики в соответствии с их возрастными возможностями;
- оценка реализации родительских обязанностей;
- самостоятельность детей в конкретных условиях жизнедеятельности.

В эпоху Интернета не только взрослые, но и дети используют его для создания своего мира, его представления и идентификации. Обезличенность присутствия в виртуальном мире детства при обмене информацией приводит к сокращению социальной дистанции между детьми, объединению их на основе других признаков.

Информационно-коммуникационные характеристики детства можно определить в следующих аспектах:

- детско-родительские отношения;
- деятельность культурно-просветительских учреждений для демонстрации социальных норм и правил коммуникации;
- особенности взаимодействия детей;
- модернизация детства в направлении использования ИКТ в деятельности и общении;
- информированность взрослых о контактах ребенка, открытость / закрытость коммуникации для взрослых;
- введение фильтров от нежелательной информации для детей;
- рефлексия доверительности отношений взрослого и ребенка.

Исследование психолого-педагогических характеристик детства и повседневных социокультурных практик детей включает целый ряд этапов.

1. *Анамнестический метод*, включающий систему сведений медицинского, психологического, социального, педагогического характера. В анамнез включаются:

- общие сведения о ребенке (состав семьи, социальный статус родителей, причины обращения за консультацией и др.);
- сведения о протекании беременности (наличие токсикозов, угрозы выкидыша, заболевания матери, профессиональные вредности, стрессовые ситуации и т. д.);
- сведения о родах (доношенность – недоношенность, родовые травмы, асфиксия, стимуляция родов, продолжительность родов, оценка по шкале Апгар и др.);
- раннее развитие ребенка (начало сидения, ходьбы; гуление, лепет, время появления первых слов и фразовой речи, заболевания ребенка, травмы головы, обмороки, припадки, тики, нарушения сна и т. д.);
- диспансерный учет (указывается, у каких специалистов и в течение какого периода ребенок состоял на диспансерном учете);
- характерологические особенности ребенка (спокойный – беспокойный, общительный – замкнутый, агрессивный – добродушный и др.);
- посещение детских учреждений (ясли) с указанием трудностей адаптации в детской группе и др.

2. *Изучение документации* ребенка (медицинская карта из детской поликлиники, история болезни ребенка, результаты медицинского обследования у разных специалистов и др.).

3. *Изучение продуктов деятельности* (если таковые имеются и возможны для ребенка данного возраста).

4. *Наблюдение* за деятельностью и поведением ребенка. Наиболее важным является наблюдение за игрой, поведением, общением и работоспособностью ребенка.

Возрастные нормы психического развития относительны, индивидуальный темп развития может иметь много вариантов, оставаясь при этом в границах нормы. Поэтому сделать обоснованный вывод по какому-то показателю может только специалист. Однако предварительное внимательное наблюдение родителей и педагогов может стать ценным источником дополнительной информации о развитии ребенка.

5. *Беседа* с родителями или ребенком проводится по специально составленной программе. Она может быть использована как начальный этап исследования в целях установления контакта или как вспомогательный метод исследования.

6. *Экспериментальное изучение* особенностей психического развития ребенка с использованием качественно-количественных методов оценки развития.

На основе полученных диагностических данных формулируется психолого-педагогическое заключение, которое включает в себя диагноз и прогноз развития ребенка.

Опишем более подробно психолого-педагогический инструментарий исследования психолого-педагогических характеристик детей дошкольного возраста и их повседневных социокультурных практик (табл. 2).

Таблица 2

Психолого-педагогический инструментарий исследования характеристик детства и повседневных социокультурных практик детей в условиях провинциального социума

Исследуемый параметр	Показатели	Диагностический инструментарий
Личностное развитие	Эмоциональное состояние	Тест М. Люшера «Метод цветowych выборов». Методика «Волшебная страна чувств». Методика «Линеограмма». Наблюдения, свободные беседы с детьми и родителями
	Тревожность, страхи	Тест тревожности Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен. Тест «Страхи в домиках». Наблюдения, свободные беседы с детьми и родителями
	Агрессивность, конфликтность	Тест «Несуществующее животное». Тест «Руки Э. Вагнера». Тест «Кактус» М. А. Панфиловой. Методика «Дом – Дерево – Человек» Дж. Бука. Наблюдения, свободные беседы с детьми и родителями
	Самосознание, самооценка, отношение к себе	Методика «Лесенка» Н. В. Нижегородцевой. Экспресс-диагностика самоидентичности «Дерево». Автопортрет. Методика «Разноцветные домики». Наблюдения, свободные беседы с детьми и родителями
	Мотивы, потребности	Детский апперцептивный тест (ДАТ). Наблюдения, свободные беседы с детьми и родителями
	Ценностные ориентации	Тест личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики» О. А. Ореховой. Методика «Комплексное изучение самооценки и ценностных ориентаций» И. П. Шаховой.

		Наблюдения, свободные беседы с детьми и родителями
	Нравственные представления	Методика «Незаконченные истории» Г. А. Урунтаевой (в модификации Л. Ю. Соломиной). Методика «Оцени поведение» (модификация теста А. Л. Венгера, разработана и апробирована под руководством Т. Д. Марцинковской, М. Митру). Методика «Изучение осознания детьми нравственных норм» Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной. Наблюдения, свободные беседы с детьми и родителями
Социальное развитие	Коммуникативные умения	Методика «Диагностика развития общения со сверстниками» И. А. Орловой, В. М. Холмогоровой. Карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников А. М. Щетининой, М. А. Никифоровой. Методика для выявления уровня развития коммуникативной деятельности М. И. Лисиной. Наблюдения, свободные беседы с детьми и родителями
	Внутрисемейные отношения	Методика «Рисунок семьи». Методика «Семья в образах животных». Методика «Три дерева». Социометрическая проба «День рождения» М. А. Панфиловой. Методика «Цветик-восьмицветик». Методика «Эмоциональные отношения в семье» Е. Бене-Антони
	Межличностные отношения со сверстниками	Методика «Межличностные отношения ребенка» Р. Жия. Социометрическая проба «День рождения» М. А. Панфиловой. Методика «Завершение предложения» (вариант В. Михала). Наблюдения, свободные беседы с детьми и родителями
	Психолого-педагогическая компетентность родителей	Методика незаконченных ситуаций (МНС). Анкетирование. Свободные беседы с родителями

	Тип семейного воспитания	Опросник стиля родительского воспитания Э. Г. Эйдемиллера и В. В. Юстицкиса
	Родительские установки	Методика изучения родительских установок (PARI)
	Особенности детско-родительских отношений	Цветовой тест отношений А. М. Эткинда. Методика «Определение нарушения привязанности у ребенка». Модифицированная методика «Родительское сочинение» О. А. Карабановой. Наблюдения, свободные беседы с детьми и родителями
Когнитивное развитие	Восприятие: • цвета, • формы, • величины, • пространства, • времени	Методика «Чего не хватает на этих рисунках?» Методика «Узнай, кто это». Методика «Какие предметы спрятаны в рисунках?»
	Внимание: • концентрация, • устойчивость, • объем, • распределение, • переключение	Методика «Найди и вычеркни». Методика «Проставь значки». Методика «Запомни и расставь точки»
	Память: • запоминание, • сохранение, • воспроизведение, • забывание	Методика «10 слов». Методика Д. Векслера на зрительную память. Методика опосредованного запоминания А. Н. Леонтьева. Методика «Образная память»
	Мышление: • анализ и синтез, • обобщение и конкретизация, • сравнение и противопоставление, • абстрагирование и понимание	Цветные прогрессивные матрицы Равена. Методика «Перцептивное моделирование» Л. А. Венгера. Методика «Схематизация» («Лабиринты») Тест Ф. Гудинафа «Нарисуй человека». Методика «Классификация». Методика «Лишний предмет»
Познавательная деятельность	Воображение: • репродуктивное, • продуктивное	Диагностика художественного воображения «Рисунок». Диагностика речевого воображения «Вербальная фантазия». Методика «Спросить и угадать».

		Методика «На что похоже?» Методика «Необычное использование». Методика «Солнце в комнате» (авторы: В. Б. Синельников, В. Т. Кудрявцев)
	Речь: • способность построить речевое высказывание, • умение сформулировать вопрос, • использование лексико-грамматических средств, • словарь	Методика Ю. С. Ляховского, Ч. Осгуд на изучение словарного запаса. Методика «Классификация понятий». Методика «Подбор синонимов». Методика «Подбор определений»
	Готовность к школьному обучению: • мотивация, • познавательное развитие, • произвольность, • мелкая моторика	Методика Д. Б. Эльконина «Графический диктант». Методика Н. И. Гуткиной «Домик». Методика «Рисование по точкам» или «Образец и правило»
	Мотивация, интерес	Наблюдение за познавательной деятельностью детей, беседа с детьми, педагогами и родителями, диагностические методики: «Графический диктант», «Домик», «Рисование по точкам», «Образец и правило» (диагностическая карта)
	Понимание задач и указаний	
	Учебные действия	
	Элементы планирования	
	Контроль	
	Оценка	
Игровая деятельность	Замысел игры	Наблюдение за свободной игрой детей, опрос (беседа и интервьюирование) педагогов и родителей (диагностическая карта)
	Сюжет игры	
	Роли	
	Игровые действия	
	Атрибуты, символы, игрушки	
	Взаимоотношения	
	Речевое сопровождение	
Продуктивная деятельность	Рисование	Наблюдение за продуктивной деятельностью детей, анализ продуктов деятельности, беседа с детьми (диагностическая карта)
	Лепка	
	Конструирование	
	Аппликация	
	Создание поделок из природного и бросового материала	
Трудовая деятельность	Самообслуживающий труд	Наблюдение за трудовой деятельностью детей, анализ продуктов деятельности, беседа с детьми, педагогами и родителями (диагностическая карта)
	Хозяйственно-бытовой труд	
	Труд в природе	

	Ручной труд	
Культурно-досуговая деятельность	Отдых	Наблюдение за культурно-досуговой деятельностью детей, беседа с детьми, педагогами и родителями (диагностическая карта)
	Развлечения: • театрализованные, • познавательные, • спортивные, • музыкальные, • литературные, • забавы	
	Праздники	
	Самообразование	
	Творчество	
Навыки самообслуживания	Навыки приема пищи	Наблюдение за сформированностью навыков: держать правильно ложку и вилку, пользоваться салфеткой по мере необходимости, убирать за собой посуду, задвигать стул и др. (диагностическая карта)
	Навыки одевания и раздевания	Наблюдение за сформированностью навыков: самостоятельно одеваться и раздеваться в определенной последовательности, размещать свои вещи в шкафу, складывать одежду перед сном, аккуратно ставить обувь и др. (диагностическая карта)
	Навыки умывания	Наблюдение за сформированностью навыков: намыливать руки до образования пены и тщательно смывать ее, мыть лицо и насухо вытирать полотенцем, регулярно утром и вечером чистить зубы, мыть руки после посещения туалета и по мере необходимости и др. (диагностическая карта)
	Навыки заправки кровати	Наблюдение за сформированностью навыков: расстилать и поправлять простыню, накрывать кровать покрывалом, класть подушку и др. Сформированность каждого навыка оценивается следующим образом. Выполняет самообслуживание самостоятельно, с хорошим качеством, при небольшой помощи взрослого или сверстника. Активно отстаивает самостоятельность, обнаруживает устойчивое стремление к оказанию помощи взрослому и сверстнику (диагностическая карта).

Таким образом, описанный психолого-педагогический инструментарий исследования характеристик детства и повседневных социокультурных практик детей в условиях провинциального социума представляет собой конструкт, в котором к каждому исследовательскому параметру подобран комплекс диагностических методов. Стандартизированные методы, используемые в исследовании, дают количественные результаты, характеризующие отдельные стороны развития современного ребенка дошкольного возраста – его личностное, социальное, когнитивное развитие. Они позволяют соотнести их у детей, проживающих в разных социокультурных условиях, а также в разные временные эпохи. Нестандартизированные методы направлены как на изучение отдельных сторон развития современного ребенка – особенностей его игровой, продуктивной, культурно-досуговой, трудовой деятельности, так и на получение целостного представления о психолого-педагогических особенностях современного детства. В совокупности эти методы позволяют не только исследовать психолого-педагогические характеристики детства и повседневных социокультурных практик детей в условиях провинциального социума, но и описать трансформацию детской жизни и субкультуры, обусловленную современными тенденциями развития информационного и культурного пространства детства.

3. Процессуальный блок.

В рамках процессуального блока апробируется психолого-педагогический инструментарий (табл. 3) в рамках сетевого взаимодействия с субъектами РФ, осуществляются обработка, анализ и верификация полученных данных, обобщение и диссеминация результатов исследования.

Таблица 3

Психолого-педагогический инструментарий

Исследуемые параметры	Диагностический инструментарий
Личностное развитие	Методика «Волшебная страна чувств», экспресс-диагностика самоидентичности «Дерево», детский апперцептивный тест (ДАТ), методика «Комплексное изучение самооценки и ценностных ориентаций» И. П. Шаховой и др.
Социальное развитие	Диагностическая карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников А. М. Щетиной, М. А. Никифоровой, методика изучения коммуникативной деятельности М. И. Лисиной, методика «Эмоциональные отношения в семье» Е. Бене-Антони, методика «Межличностные отношения ребенка» Р. Жилия; анкетирование, беседа, опросник стиля родительского воспитания

	Э. Г. Эйдемиллера и В. В. Юстицкиса, модифицированная методика «Родительское сочинение» О. А. Карабановой и др.
Когнитивное развитие и познавательная деятельность	Методика «Узнай, кто это», методика «Найди и вычеркни», методика опосредованного запоминания А. Н. Леонтьева, цветные прогрессивные матрицы Равена, методика «Перцептивное моделирование» Л. А. Венгера, методика «Схематизация» («Лабиринты»); диагностическая карта наблюдений за деятельностью детей, диагностические методики: «Графический диктант», «Домик», «Рисование по точкам», «Образец и правило» и др.
Игровая деятельность	Диагностическая карта наблюдений за основными компонентами структуры игры: замыслом, сюжетом, ролью, игровыми действиями, речевым сопровождением
Продуктивная деятельность	Диагностическая карта наблюдений за продуктивной деятельностью детей, анализ продуктов деятельности и др.
Культурно-досуговая деятельность	Диагностическая карта наблюдений за деятельностью детей, опросники для педагогов и родителей и др.
Трудовая деятельность	Диагностическая карта наблюдений за трудовой деятельностью детей, анализ продуктов деятельности, опросники для родителей и др.
Навыки самообслуживания	Диагностическая карта наблюдений за сформированностью навыков самообслуживания

В рамках исследования в целях апробации, обобщения и диссеминации результатов исследования, а также изучения опыта деятельности общеобразовательных организаций региональных образовательных систем целесообразно проведение Всероссийской научно-практической конференции «Дети и детство в современном провинциальном социуме», которая является площадкой для обсуждения в педагогическом сообществе страны стратегии развития дошкольного образования, обсуждения проблемного поля исследования современного детства и повседневной жизни ребенка в условиях провинциального социума. Она дала возможность ученым, педагогам, студентам поделиться накопленным опытом. География конференции представлена участниками из Нижегородской, Ульяновской, Саратовской, Московской, Ленинградской и Мурманской областей, Краснодарского края, Республики Мордовия.

По результатам исследования опубликованы 3 статьи в научных журналах, индексируемых в международных базах научного цитирования Scopus; 6 публикаций в журналах, индексируемых в российских и международных информационно-аналитических системах научного цитирования (Российский индекс научного цитирования, Google Scholar, European Reference и др.); 6 статей в научных журналах, входящих в ядро РИНЦ; изданы монография «Паттерн дошкольного детства в условиях провинци-

ального социума», учебное пособие «Детство в условиях провинциального социума», сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции «Дети и детство в современном провинциальном социуме».

4. Результативный блок.

Включает понятийное описание эмпирического материала и объекта исследования, получение информации о реальном педагогическом объекте (например, о детских предпочтениях современных дошкольников в провинции, распространенности повседневных, культурных и социокультурных практик и проч.), описание психолого-педагогических характеристик детства, многообразия видов изучаемых повседневных, культурных и социокультурных практик современных дошкольников в условиях общественного и семейного воспитания провинциального социума и проч.

Описание психолого-педагогических характеристик детства

Когнитивное развитие (восприятие, внимание, мышление, память, воображение, речь, готовность к обучению в школе).

Личностное развитие (эмоциональное состояние, тревожность, страхи, агрессивность, конфликтность, самосознание, самооценка, отношение к себе, мотивы, потребности, ценностные ориентации, нравственные представления).

Социальное развитие (коммуникативные умения, внутрисемейные отношения, межличностные отношения со сверстниками).

Навыки самообслуживания (приема пищи, одевания и раздевания, умывания, заправки кровати).

Игровая деятельность (наблюдение за основными компонентами структуры игры: замыслом, сюжетом, ролью, игровыми действиями, речевым сопровождением).

Продуктивная деятельность (рисование, лепка, аппликация, конструирование, создание поделок из природного и бросового материала).

Трудовая деятельность (самообслуживание, хозяйственно-бытовой труд, ручной труд, труд в природе).

Культурно-досуговая деятельность (отдых, развлечения, праздники, самообразование, творчество).

Познавательная деятельность (мотивация, интерес, понимание задач, учебные действия, элементы планирования, контроль, оценка).

Воспитание в семье (психолого-педагогическая компетентность родителей, тип семейного воспитания, родительские установки, особенности детско-родительских отношений).

Описание социокультурных практик в условиях провинциального социума

Основные параметры изучения социокультурных практик в условиях провинциального социума:

– прослеживаемая в провинциальном социуме и семье трансформация детской жизни и субкультуры, детерминированная современными тенденциями развития виртуального социума и проч., протекающая, однако, не столь динамично, нежели в крупных городах и мегаполисах;

– отмечается ранняя доступность к различным цифровым ресурсам;

– игровая деятельность остается важным аспектом жизнедеятельности дошкольников;

– игровая культура детства начинает изменяться, и начинает намечаться очевидная тенденция, связанная с вытеснением сюжетно-ролевой игры; преобладающими в домашних условиях стали подвижные и настольные игры (в жизни детей уже появились, но пока не доминируют и компьютерные игры);

– среди повседневных практик дошкольников есть иницилируемые как детьми, так и взрослыми;

– разнообразные повседневные практики детей (практики общения со взрослыми, арт-педагогические практики, практики семейного чтения, коллекционирования, игровые практики, практики творчества и проч.);

– предпочтительными для большинства дошкольников являются не одиночные виды деятельности, а практики сотрудничества, игрового или вербального взаимодействия со сверстниками или взрослыми;

– многие виды досуга соответствуют возрастным особенностям дошкольников, удовлетворяя потребность в общении, двигательной и игровой деятельности, познании и проч.;

– взрослый пока не перестал быть важным личностным ориентиром, посредником, приобщающим к культурному наследию поколений, личностью, открывающей для детей новое, и проч.;

– широко распространенными являются следующие виды семейного досуга: прогулки на природе, просмотр ТВ и мультфильмов, рисование, занятия спортом или подвижные игры, чтение книг и настольные игры.

Виды изучаемых повседневных, культурных и социокультурных практик современных дошкольников в условиях общественного и семейного воспитания провинциального социума:

– практики закладывания основ правовой культуры;

– практики закладывания основ читательской культуры;

– практики закладывания основ игровой культуры;

– практики формирования основ культуры общения;

– практики формирования культуры поло-ролевого поведения;

– практики формирования культуры поведения в общественных местах;

– практики формирования основ информационной и медиа культуры;

– практики формирования основ культуры внешнего вида;

- практики формирования основ культуры досуга;
- практики формирования основ культуры еды и питания;
- практики формирования основ культуры здоровья;
- практики формирования основ экономической культуры;
- практики, содействующие закладыванию основ экологической культуры;
- речевые практики формирования основ культуры межнационального общения и проч.

При этом приоритетны два направления исследования и описания практик современных дошкольников:

1) изучение деятельности педагогического сообщества по организации культурных и социокультурных практик дошкольников, в первую очередь обеспечивающих формирование у воспитанников основ культуры личности, определению лучших практик, их воспитательного потенциала и проблемных аспектов и пр.;

2) изучение многообразия семейных практик и определение воспитательного потенциала, рассмотрение сущности и содержания этнокультурных и социокультурных практик дошкольников с учетом специфики родного города или села и проч.

Это необходимо для осмысления и понимания паттерна дошкольного детства в условиях провинциального социума, определения приоритетов последующих дополнительных исследований в этой области, направленных на изучение социально-воспитательных возможностей сельского и городского социума и семьи и решение иных исследовательских задач.

Использование данной модели позволит внести определенный вклад в понимание проблем современного детства как особой социокультурной, психологической, педагогической категории и тем самым способствовать охране и укреплению психологического здоровья подрастающего поколения.

Задания для самостоятельной работы

1. Дайте характеристику основных новообразований дошкольного детства. Проанализируйте возможные факторы, способствующие и препятствующие их полноценному развитию с учетом места проживания ребенка (мегаполис / небольшой провинциальный город / село).

2. Проведите диагностику особенностей продуктивных видов деятельности у детей старшего дошкольного возраста с учетом условий провинциального социума. Представьте основные выводы по результатам диагностики.

3. Составьте авторскую анкету по исследованию культурно-досуговой деятельности семьи детей старшего дошкольного возраста в условиях провинциального социума.

4. Нарисуйте и представьте модель, иллюстрирующую взаимодействие ребенка дошкольного возраста с разными сферами культуры.

5. Составьте вопросы для интервьюирования педагогов детского сада, позволяющие изучить элементы культуры взаимодействия в детском саду.

6. Подготовьте коллаж, показывающий при помощи иллюстраций, постеров обогащенное развитие ребенка в одном из видов детской деятельности (сюжетно-ролевая игра, элементарная трудовая деятельность, художественно-продуктивная деятельность и проч.). Докажите влияние выбранного вами вида деятельности на развитие наглядно-образного мышления и творческого воображения, социальных чувств (в соответствии с концепцией амплификации детского развития А. В. Запорожца).

7. Представьте свой вариант методики изучения уровня сформированности читательской культуры дошкольников на основе изучения диагностических сборников и материалов педагогов-практиков.

8. Изучите влияние предметно-развивающей среды на развитие навыков общения дошкольников с взрослыми и сверстниками. Подготовьтесь обосновать свои выводы.

9. Проанализируйте психолого-педагогическую литературу, посвященную проблеме детской игры. Докажите, что детские игры во все времена имели социальный характер.

10. Проведите наблюдение за игровой деятельностью детей дошкольного возраста (с использованием видеосюжетов), оформите протокол наблюдения.

Список использованных источников

1. Бурлачук, Л. Ф. Психодиагностика : учебник для вузов / Л. Ф. Бурлачук. – Санкт-Петербург : Питер, 2012. – 378 с.

2. Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 528 с.

3. Венгер, А. Л. Структура психологического синдрома / А. Л. Венгер // Вопросы психологии. – 1994. – № 4. – С. 82–92.

4. Гогоберидзе, А. Г. Проблема исследования и познания ребенка дошкольного возраста как субъекта деятельности и поведения / А. Г. Гогоберидзе // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. – 2009. – № 100. – С. 29–37.

5. Гордеев, В. И. Качество жизни. Методы исследования развития ребенка: новый инструментарий оценки развития детей / В. И. Гордеев, Ю. С. Александрович. – Санкт-Петербург : Речь, 2001. – 200 с.

6. Исследование проблем дошкольного детства в поликультурном пространстве российских городов. Результаты межрегионального исследования / под редакцией А. Г. Гогоберидзе. – Санкт-Петербург : Издательство Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена, 2008. – 514 с.

7. Лаак, Я. Т. Психодиагностика: проблемы содержания и методов / Я. Т. Лаак. – Москва : Институт практической психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 384 с.

8. Офат, И. В. Психолого-педагогические компетенции родителей: термин, структура, компоненты. Диагностика уровней сформированности психолого-педагогических компетенций у родителей детей дошкольного возраста / И. В. Офат // Образование и воспитание. – 2020. – № 3 (29). – С. 75–82. – URL: <https://moluch.ru/th/4/archive/168/5360/>

9. Психодиагностика. Теория и практика : учебник для бакалавров / под редакцией М. К. Акимовой. – Москва : Юрайт, 2014. – 631 с.

10. Психологическое тестирование / составители А. Анастаси, С. Урбина. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 688 с.

ГЛАВА 2 ФЕНОМЕН ДЕТСТВА В КОНТЕКСТЕ СРАВНИТЕЛЬНО-ИСТОРИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ

Н. Г. Спиренкова

Современное изменение действительности обуславливает новые параметры жизни подрастающего поколения. Это ставит перед педагогической наукой новые задачи, связанные с необходимостью осмысления процесса формирования и открытия феномена детства как особой субкультуры жизни ребенка, которая представляет собой неотъемлемую часть жизни общества, имеющей свою логику развития. Более того, проблема феномена детства в совокупности его истории и современности имеет непосредственную связь с таким знаковым для педагогики понятием, как «смена педагогических парадигм». «Она выразилась в отказе от принципов традиционного, предметно-ориентированного образования в пользу идей личностно ориентированной педагогики, нацеленной на актуализацию и самовыражение личностных способностей в процессе обучения и воспитания. Однако это событие нельзя рассматривать как результат только внутренней дискуссии в педагогическом сообществе, продолжающейся в течение последних столетий. Оно обусловлено духом времени, общественным мировоззрением и, что особенно следует подчеркнуть, спровоцировано изменением типов философского мышления: от классической метафизики к логике постметафизики» [10, с. 7].

Научное исследование проблемы детства, по мнению С. А. Ганиной, не представляется возможным без изучения его истории. Детство – традиционный и один из наиболее важных предметов социально- и историко-антропологического изучения культур прошлого и настоящего. Оно представляет собой проблему, решение которой лежит в сфере междисциплинарных исследований. Современное отношение к детям и потомству со стороны взрослых декларируется как отношение, пронизанное любовью и бескорыстием. Прецеденты, противоречащие этому, вызывают недоумение, неодобрение и осуждение со стороны общества. В современном обществе господствуют идеи детоцентризма и индивидуализма, ценности и неповторимости каждой детской души [8, с. 64]. Ценную научную информацию по данной теме дает ознакомление с исследованиями в различных областях научного знания – в педагогике, психологии развития, социологии воспитания, истории семьи, культурологической и психологической антропологии (этнографии), социальной философии, истории литературы и других дисциплин. Осмысление детства как ценностного феномена российской действительности в контексте сравнительно-исторического изучения предполагает углубленный анализ всех характеристик детства.

Многие отечественные и зарубежные ученые определяют Новое время (XVII–XVIII вв.) появлением нового образа детства, ростом интереса к ребенку в сферах образования и культуры. Вопросы детства привлекали зарубежных ученых прошлого. Значительную роль в восприятии феномена детства сыграло произведение Ж.-Ж. Руссо «О воспитании». В нем мы находим истоки гуманного подхода к детству, который впервые открывает период детства как самобытный этап человеческой жизни. Ж.-Ж. Руссо первым обратил внимание на то, что его современники не знают детства, поэтому в ребенке ищут взрослого, не думая о том, чем он бывает прежде, чем стать взрослым. С. И. Гессен, исследуя идеалы свободного образования, отмечает, что Ж.-Ж. Руссо в парадоксальной формуле «уметь ничего не делать с воспитанником – вот первое и наиболее трудное искусство воспитателя» [5, с. 30] выразил классическую мысль всей последующей педагогики, что находит свое отражение в настоящее время в развитии личностно ориентированной педагогики как науки свободы и гуманности.

Настоящий научный интерес к проблемам детства возник в середине XIX в., когда именно педагогика и психология занялись проблемами детского развития. Интерес к изучению детского возраста в это время был обусловлен успехами эволюционной биологии. Под влиянием Ч. Дарвина возникла детская психология как отдельная отрасль психологической науки. Впоследствии новые психологические концепции строились на основании законов детского развития [4, с. 31].

В дальнейшем появляется множество исследований, которые проводятся в форме наблюдения за развитием ребенка (К. Бюлер, К. Гросс, В. Прейер, Дж. Семил, С. Холл, В. Штерн и др.). В. Прейер в 1881 г. опубликовал книгу «Душа ребенка», которая явилась итогом многолетних наблюдений за развитием ребенка. Принципиально новым в его трактовке было обращение к фактору наследственности, которому отводилась такая же важная роль, как и активности самого ребенка. Исследование В. Прейера показало путь приобретения точных научных данных о психическом развитии ребенка, стало образцом для организации объективного наблюдения и положило начало систематическому изучению психологии детского возраста.

З. Фрейд впервые отметил, что раннее детство, его впечатления, его опыт имеют действительно огромное влияние в жизни человека, и устанавливает связь с тем, что именно в раннем детстве формируются те «комплексы», которые образуют в подсознательной сфере исходную точку будущих невротических симптомов. Детство как бы «связано» этими комплексами, мы не можем вспоминать детство в подробностях, потому что все в наших воспоминаниях окрашено чувствами, которые были в свое время вытеснены из души. В забывании детских переживаний

З. Фрейд видит ключ к пониманию тех амнезий, которые лежат в образовании всех невротических симптомов человека. «Детские воспоминания» индивидов приобретают, как правило, значение «воспоминаний покрывающих» и приобретают при этом замечательную аналогию с воспоминаниями детства народов, закрепленными в сказаниях и мифах.

Важнейшим этапом в развитии психоаналитического направления явилось появление теорий учеников и последователей З. Фрейда, которые расширили, пересмотрели классический подход к пониманию личности и отошли от него. Э. Эриксон существенно отступает от позиций классического психоанализа в понимании природы личности и детерминант ее развития. Им была разработана эпигенетическая теория развития личности. Рассматривая проблему отношений «детство – общество», ученый анализирует зарождение в психоаналитической практике и теории понимания длительного неравенства ребенка и взрослого как одного из фактов существования, которому «способствует эксплуатируемость, равно как и развитие технической и культурной виртуозности человеческой жизни» [14, с. 310]. Понимание развития ребенка в пространстве и времени культуры строится на основе «взаимопроникновения биологического, культурного и психологического» [14, с. 96].

Шведский педагог Э. Кей в 1900 году выразила надежду на то, что новое столетие станет веком ребенка – интересы и потребности детей займут должное место и смогут воплотиться в жизнь. Ее книга «Век ребенка» казалась новой вехой в становлении свободного воспитания. Основную идею Э. Кей выразила формулой «исходя из ребенка». Она активно выступала за признание обществом, государством социальной важности материнских функций, оказание государственной помощи многодетным матерям, полный отказ от эксплуатации детского труда и самые широкие меры по охране материнства и детства.

Представители экспериментальной педагогики начала XX в. (Э. Мейман и В. А. Лай в Германии, А. Бине во Франции, О. Декорли в Бельгии, Э. Торндайк в США) провели исследования, которые позволили выдвинуть на первый план психологию ребенка, чтобы из нее с математической точностью определить то воспитательное воздействие, которому он должен быть подвержен. Основная направленность экспериментальной педагогики – стремление найти средства воздействия на душу ребенка, которые бы с наибольшим эффектом применялись в целях воспитания.

Идея практической педагогики наиболее ярко воплотилась в деятельности Д. Дьюи. Одним из исходных положений прагматизма является представление о деятельной сущности человеческой личности, согласно которому человек изменяет окружающую среду на основе получаемого практического опыта, активно приспосабливаясь к ней, здесь истиной является то, что полезно. Главная цель воспитания – способствовать саморе-

ализации личности в русле удовлетворения ее практических интересов. Для этого необходимо создать условия, соответствующие детскому периоду развития ребенка, содействующие развитию навыков мыслительной деятельности, с тем, чтобы дети сами могли решать вставшую перед ними проблему.

Большое влияние на педагогику оказал американский психолог А. Геззел. В своей работе «Биологический смысл детства» он рассматривает развитие ребенка в сравнении с развитием детенышей животных. Ученый определяет детство как продукт эволюции: у самых низших животных детство практически отсутствует; период детства тем длиннее, чем выше на эволюционной лестнице располагается данный вид. А. Геззел делает важные открытия о том, что у человека не только самое длинное детство, но оно качественно отличается от животного детства.

Психоаналитическое направление, впервые поставившее вопрос о необходимости исследования процесса формирования личности детей, обогатило детскую психологию многими важными фактами. Но этот подход игнорировал изучение таких важнейших фактов, как качественное своеобразие личности каждого ребенка, возможность сознательно и целенаправленно развивать определенные стороны «образа «Я» и строить взаимоотношения с окружающими. Вызывала возражения ученых и идея психоанализа о том, что развитие личности ребенка останавливается уже в дошкольном возрасте, так как экспериментальные материалы показывали, что становление личности – это процесс, который происходит в течение всей жизни.

Не мог быть признан удовлетворительным и подход к исследованию личности, развиваемый в рамках бихевиористического направления. Эти работы, сосредоточиваясь на изучении ролевого поведения, игнорировали вопросы внутренней мотивации, переживаний личности, так же, как и исследование тех врожденных качеств, которые накладывают отпечаток на ролевое поведение ребенка.

Осознание этих недостатков традиционных психологических направлений привело к возникновению гуманистической психологии. Это направление, появившееся в США в 40-х гг., строилось на основе философской школы экзистенциализма. Большое влияние на формирование методологических принципов этого направления оказали работы Г. Олпорта и А. Маслоу. Хотя ни Олпорт, ни Маслоу не занимались специально исследованиями личности детей, их идеи послужили стимулом для экспериментального изучения этого вопроса в работах К. Роджерса.

Одним из главных постулатов теории Г. Олпорта, изложенных им в книге «Личность: психологическая интерпретация» (1937), было положение о том, что личность представляет собой открытую и саморазвивающуюся систему. Он исходил из того, что человек – это, прежде всего, со-

циальное, а не биологическое существо и потому не может развиваться без контактов с окружающими людьми, обществом. Отсюда его резкое неприятие положения психоанализа об антагонистических, враждебных отношениях между личностью и обществом. Утверждая, что личность – это открытая система, он как бы подчеркивал значение окружающего для ее развития, открытость человека для контактов и влияния внешнего мира. При этом Г. Олпорт утверждал, что это общение личности с обществом представляет собой стремление не к уравниванию со средой, но к взаимообщению, взаимодействию [11].

Особое внимание на проблему развития личности обращал А. Маслоу. Одним из самых больших недостатков психоанализа, с его точки зрения, является не столько стремление принизить роль сознания человека, сколько тенденция рассматривать психическое развитие с точки зрения адаптации организма к окружающей среде. В то же время одной из главных идей А. Маслоу была мысль о том, что, в отличие от животных, человек не стремится к равновесию со средой, а, наоборот, хочет взорвать это равновесие, так как оно грозит смертью для личности. Равновесие, адаптация, укорененность в среде уменьшают или совсем уничтожают стремление к самоактуализации, которая и делает человека личностью. Поэтому только стремление к развитию, к личностному росту, т. е. к самоактуализации, есть основа развития и человека, и общества [9].

Теоретические положения Г. Олпорта и А. Маслоу были применены К. Роджерсом к анализу процесса формирования личности ребенка. Говоря о структуре «Я», К. Роджерс пришел к выводу о том, что внутренняя сущность человека, его Самость выражаются в самооценке, которая отражает истинную суть данной личности, ее «Я». У маленьких детей эта самооценка бессознательна и представляет собой скорее самоощущение. Тем не менее уже в раннем возрасте она руководит поведением человека, помогая понять и отобрать из окружающего то, что присуще именно данному индивиду, – интересы, профессию, общение с определенными людьми и т. д. В более старшем возрасте дети начинают осознавать себя, свои стремления, способности и строить свою жизнь уже в соответствии с осознаваемой оценкой себя. В том случае, если поведение выстраивается именно на основе самооценки, оно выражает истинную суть личности, ее способности и умения, а потому приносит наибольший успех человеку. Результаты своей деятельности дают ему удовлетворение, повышают его статус в глазах других, и такому человеку не надо вытеснять свой опыт в бессознательное, так как его мнение о самом себе, мнение о нем других и его реальная Самость соответствуют друг другу, приводя к полной конгруэнтности.

Идеи К. Роджерса о том, какими должны быть истинные взаимоотношения между ребенком и взрослым, легли в основу работ известного

ученого Б. Спока, который в своих книгах писал о том, как родители должны ухаживать за детьми, не нарушая их истинной самооценки и помогая их социализации.

Однако родители, по мнению обоих ученых, не так часто соблюдают эти правила и не прислушиваются к своему ребенку. Поэтому уже в раннем детстве ребенок может отчуждаться от своей истинной самооценки, от своей Самости. Чаще всего это происходит под давлением взрослых, у которых имеется свое собственное представление о ребенке, его способностях и предназначении. Свою оценку они навязывают ребенку, стремясь, чтобы он ее принял и сделал своей самооценкой. Некоторые дети начинают протестовать против навязываемых им действий, интересов и представлений, вступая в конфликт с окружающими, что рождает негативизм и агрессию. Стремление во что бы то ни стало отстоять себя, преодолеть давление взрослых также может нарушить истинную самооценку, так как в своем негативизме ребенок начинает протестовать против всего, что идет от взрослого, даже в том случае, если это соответствует его истинным интересам. Естественно, что такой путь развития не может быть позитивным, и необходимо вмешательство психотерапевта, чтобы наладить общение ребенка с окружающими.

Оценивая гуманистические теории детского развития, необходимо отметить, что в них впервые было обращено внимание не только на отклонения, трудности и негативные стороны личности, но и на позитивные стороны личностного развития. В работах ученых этой школы исследовались позитивные достижения личного опыта, были раскрыты механизмы формирования личности и пути для саморазвития и самосовершенствования детей.

Особое значение в утверждении ценности детства имеет педагогика Я. Корчака, в которой была признана абсолютная ценность детства. Я. Корчак был убежден в полноценности ребенка как человека и самооценности детства как подлинного, а не предварительного этапа будущей и настоящей жизни. Исходный пункт педагогической концепции Я. Корчака – ребенок как личность и его благо. Детство – это сама жизнь, поэтому Я. Корчак требует признания права ребенка на уважение, признания права на ошибки, непослушание, потому что ребенок – человек. Поэтому к воспитателю он обращается словами: «Познай себя прежде, чем захочешь познать детей. Прежде чем наметать круг их прав и обязанностей, отдай себе отчет в том, на что ты способен сам. Ты сам тот ребенок, которого должен раньше, чем других, узнать, воспитать, научить» [7, с. 112]. Его работы в самый сложный исторический предвоенный период развития европейского общества были настоящей сенсацией в педагогической мысли, утверждавшей высшую ценность ребенка и его жизни в период детства. Теоретические и практические разработки гуманистического направления в

русской педагогике и философии представлены в работах выдающихся деятелей просвещения: П. Ф. Лесгафта, Н. И. Пирогова, Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского и др. В это время в России была проведена крестьянская реформа. Отмена крепостного права существенно повлияла на нравственный климат общества. В общественном мнении утвердилась мысль о равноправии всех людей, достоинстве личности человека, необходимости гуманного отношения друг к другу. В педагогических журналах этого периода – «Журнал для воспитания», «Учитель», «Семья и школа», «Педагогический вестник» актуализируются педагогические проблемы, связанные с детством и систематическим изучением внутреннего мира ребенка. Общее состояние научной и педагогической мысли оказало влияние на становление отечественной психологии развития. Распространение генетического принципа в науке создало возможность изучения основных ступеней развития человека, начиная с раннего детства. Изучение детства привлекло особое внимание исследователей по целому ряду причин: описывая процесс психического развития человека в первые годы жизни, ученые пытались понять тенденции его биологического и социального созревания, историю его умственного развития, разобраться в психологии взрослого человека. Особые надежды на познание детства возлагала общественность на педагогику, было признано, что без знания закономерностей детского развития невозможно совершенствовать педагогическую практику [3].

Крупнейший педагог-философ К. Д. Ушинский впервые объединил в педагогике достижения антропологических наук и осуществил поразительный по своему объему педагогический синтез научных знаний о человеке, кардинально менявший традиционные взгляды на задачи и содержание педагогики. К. Д. Ушинский впервые в России попытался создать обобщенный труд о природе человека, его физиологии, психических процессах, душевных чувствах и духовных особенностях, который бы способствовал тщательному изучению личности воспитанника.

Существенно новым для отечественной педагогики того времени было положение о том, что ребенка нужно понимать и не нарушать гармонию его детского мира. «Ошибка и родителей, и наставников, что они, не в пору устарев, забыли про тот мир, в котором они сами некогда жили... и в несообразностях действий ребенок еще не перестает казаться именно тем, что он есть, потому что он живет в собственном своем мире, созданном его духом, и действует, следуя законам этого мира. Чтобы судить о ребенке справедливо и верно, нам нужно не переносить его из сферы в нашу, а самим переселяться в его духовный мир...» [12, с. 97–98].

Антропоцентрированная педагогика Н. И. Пирогова обращается к внутренней природе ребенка, отмечает его чистоту и своеобразие, стремится пробудить его собственные силы. Данные идеи принципиально

близки смыслу современного личностно ориентированного образования, раскрывающемуся в отношении к ребенку как субъекту жизни и помощи ему в разрешении жизненных проблем. Взрослые насильственно врываются в детский мир, отмечал Н. И. Пирогов, переносят ребенка «на каждом шагу, к себе, в наш свет. Мы спешим внушить наши взгляды, наши понятия наши сведения, приобретенные вековыми усилиями уже зрелого человека. Мы от души восхищаемся нашими успехами, полагая, что ребенок нас понимает, и сами не хотим понять, что он понимает нас по-своему» [12, с. 98]. Смелым было его высказывание о том, что личность одинаково неприкосновенна и в ребенке, и во взрослом.

Руководствуясь принципами естественнонаучного подхода, заложенного И. М. Сеченовым и В. М. Бехтеревым, существенный вклад в исследование вопросов психофизического развития детей внес П. Ф. Лесгафт. Основываясь на представлении о неразрывной связи между физическим и духовным развитием, он рассматривал физическое воспитание в качестве важнейшего средства всестороннего развития человека и считал, что физическое воспитание тесным образом связано с умственным, нравственным и эстетическим воспитанием. Эти положения П. Ф. Лесгафта позволяют рассматривать период детства как сложный период в жизни человека, который предполагает целостный подход к организации процесса воспитания с учетом уровня умственного, нравственного и эстетического развития ребенка.

Пропагандистом свободного воспитания в истории развития педагогической мысли вы ступает К. Н. Вентцель. Его педагогическая концепция отражает понимание самобытности и самоценности детства как важнейшего этапа человеческой жизни, он видел основу создания нового общества в духовном и нравственном усовершенствовании людей. Поэтому его работы пронизаны стремлением найти новые пути воспитания, отличные от тех, которые признавала авторитарная педагогика. К. Н. Вентцель воплотил свою идею, основанную на принципе свободного воспитания в организации «Дома свободного ребенка», где обучение «будет иметь благотворное влияние на все его духовное развитие и особенно на развитие его воли, на выработку из него свободного человека» [1]. К. Н. Вентцель впервые создает в России «Декларацию прав ребенка», в которой он провозгласил для детей равные со взрослыми права на развитие способностей и дарований, воспитание и образование, при этом он отмечает, что «ни один ребенок не может быть насильственно принуждаем к посещению того или другого воспитательного или образовательного учреждения» [1].

С. Т. Шацкий одним из принципов реформирования школы считал «возвращение детям детства». По мысли ученого, детей необходимо не просто любить, но и активно изучать всю детскую жизнь. С. Т. Шацкий установил, что в содержание детской жизни входят физическое развитие и

физический труд, искусство, игра, умственная и социальная деятельность, деятельность по охране здоровья, сочетание всех видов деятельности определяет полноту детской жизни, ее содержательность и обеспечивает всестороннее развитие ребенка.

В. В. Зеньковский органично соединил в своем творчестве европейскую науку XX в. и отечественные духовно-нравственные традиции. Непременное значение имеет работа ученого «Психология детства», где он поднимает вопросы психологии детства, раскрытия смысла, наполненности детства, изучения психического своеобразия. Соглашаясь с Фрейдом, В. В. Зеньковский также делает акцент на впечатлениях и опыте, полученных в детстве, влияющих и порой определяющих последующую жизнь человека. Так, нередко горький жизненный опыт особенно тяжело отражается в душе ребенка – «он старит дитя». В. В. Зеньковский отмечает главную ошибку, допускаемую взрослыми в отношении детей, – в восприятии «детской души» как «души взрослой в миниатюре», как раннюю стадию ее развития. Ученый прорабатывает все стороны взросления и проявления пространства детства, поэтому «детство, – пишет В. В. Зеньковский, – есть особая фаза не только в психологическом..., но и в социальном созревании человека» [6, с. 24–25].

Методологическим основанием для изучения периода детства как культурного феномена выступает мировоззрение, выработанное гуманистической философией серебряного века, которое привнесло радикальные изменения в представление человека о самом себе, о своем отношении к окружающему миру, о высших целях своего бытия (В. Соловьев, С. Н. Гессен, Н. А. Бердяев, С. Н. Булгаков, Ф. М. Достоевский, Н. О. Лосский, В. В. Розанов, П. Флоренский, С. Франк, Л. Шестов и др.). Это мировоззрение находит свое развитие в педагогике, становлении новой парадигмы воспитания, воспринятой в начале XX в. не только русской, но и мировой педагогической мыслью. В русской постклассической педагогике были сформулированы принципы связи образования и культуры (С. Н. Гессен), целостности образовательного процесса, единства типа культурных впечатлений, поддержки индивидуальности (В. В. Розанов), свободы и творчества (Н. И. Бердяев), приоритета воспитания перед обучением (В. В. Зеньковский) и другие положения, которые раскрывают понимание образования как культуросообразного процесса.

Поддержка уникальной личности каждого ребенка стала основой творчества В. А. Сухомлинского. Ученый обращается к духовному миру ребенка, который понимает как тончайшее чувствование детского познания мира – познания умом и сердцем. В противовес тенденциям авторитарного воспитания, характерного для школы 50–60 гг., В. А. Сухомлинский утверждал гуманистическую педагогику, возвышающую человека

над коллективом. В «Школе радости» ребенка погружали в мир труда, творчества, музыки, красоты, созидания.

Значительное влияние, в том числе и на межкультурное изучение феномена детства, оказала культурно-историческая концепция Л. С. Выготского о природе психики человека и ее развитии. Исходным пунктом данной теории развития является идея о соотношении (различении) двух линий психического развития ребенка, соответствующих двум линиям филогенеза: биологическое и историческое, натуральное и культурное развитие поведения. Принципиальная новизна идеи Л. С. Выготского заключается в том, что в его понимании социальная среда, культура выступают не столько как условия или факторы развития, а скорее, как источники психического развития. Сущность культурного развития раскрывается в том, что человек овладевает процессами собственного поведения, но необходимой предпосылкой для овладения является образование личности, и поэтому развитие той или иной функции всегда производно от развития личности в целом и обусловлено им.

В процессе культурного развития ребенок усваивает не только содержание культурного опыта, но и приемы и способы культурного поведения и мышления: овладевает особыми культурными средствами, созданными человечеством в процессе исторического развития, например, языком, арифметическими символами и т. д. Л. С. Выготский отмечает, что каждая культурная форма поведения возникает прежде как форма сотрудничества с другими людьми, как подражание другому или обращение к взрослому, и только на следующем этапе эта форма становится индивидуальной функцией самого ребенка [2, с. 45].

Д. Б. Эльконин с позиций культурно-исторической теории провел психологический анализ игры, выделив ее роль в процессе развития ребенка. Становление человеческого детства было неразрывно связано с развитием труда, изменением характера его орудий. Именно от этого процесса зависело появление условий, породивших детскую игру. Благодаря особому воспроизведению отношений между людьми данного общества ребенок в ходе игры выделяет и усваивает задачи и мотивы разных форм человеческой деятельности, в том числе и трудовой [13, с. 7–13].

На современном этапе развития образования, в контексте гуманистической модели культуросообразного типа приоритетными ценностями и целями являются воспитание духовно развитого и свободного человека, способного к культурному творчеству и социальной активности, ответственного за свои деяния перед обществом (Е. В. Бондаревская, Т. И. Власова, М. С. Каган, И. Б. Котова, В. С. Мухина, М. В. Осорина, В. А. Петровский, Т. П. Скрипкина, Д. И. Фельдштейн, Р. М. Чумичева, Е. Н. Шиянов и др.). Идеи свободы, творчества и детства становятся центральными в теории воспитания. Современная педагогическая наука интегрирует до-

стижения отечественной философской мысли и воссоздает само мыслительное пространство понимания образования, его сущности как части культуры.

Современная концепция детства, по мнению Е. В. Бондаревской, основывается на необходимости осмысления мира детства как культурно-педагогического явления, становления представления о гуманистической стратегии и тактики построения диалога мира детства и мира взрослых. Исключительно важна позиция, которую взрослый занимает по отношению к детям в целом, – это позиция посредника между культурой и развивающейся личностью. Однако, выполняя свою посредническую роль, взрослый занимает совершенно определенную позицию ведущего, организующего, обучающего и практически относится к ребенку как к объекту воздействия, а не к субъекту отношений.

Развитие человеческой цивилизации приводит к постоянному усложнению всей системы многоплановых человеческих отношений, где проблема взаимодействия взрослых и детей приобретает особую остроту и значимость. Важно переосмысление позиции отношений мира взрослых к детству не как к сообществу детей разных возрастов за рубежом взрослого мира (которых надо растить, воспитывать и обучать), а как к субъекту взаимодействия, как к особому состоянию, которое общество проходит в своем постоянном воспроизводстве.

То, как общество воспринимает и воспитывает своих детей, является основной из главных характеристик культуры в целом, изменения в данном положении могут прояснить многие другие глубинные макросоциальные сдвиги. Являясь сложным, самостоятельным организмом, детство представляет собой неотъемлемую часть жизни общества, выступает как особый обобщенный субъект многоплановых, разнохарактерных отношений.

Задания для самостоятельной работы

1. Подготовьте реферативное выступление на тему «История детства в философских исследованиях».
2. Подготовьте реферативное выступление на тему «История детства в педагогических исследованиях».
3. Подготовьте реферативное выступление на тему «История детства в психологических исследованиях».
4. Выделите в «Программах» воспитания и обучения детей в детском саду доказательства принадлежности их к той или иной концепции. Обоснуйте примерами.
5. Нарисуйте и представьте модель, иллюстрирующую взаимодействие ребенка дошкольного возраста с разными сферами культуры.

6. Раскройте основные позиции инновационных технологий в современном дошкольном образовании.

7. Сравните альтернативные системы дошкольного образования по следующим параметрам: понимание природы ребенка, создание развивающей среды в детском саду, способы взаимодействия педагога и ребенка в детском саду.

8. Определите основные направления гуманизации целей и принципов образовательной работы с детьми дошкольного возраста.

9. Выделите особенности программно-методического потока на современном этапе развития теории и практики дошкольного образования.

10. Напишите эссе, отражающее вклад ученого прошлого в исследование феномена детства. Найдите его высказывание, которое вы сделали бы эпиграфом. В эссе важно отразить взгляды ученого на детство и детей, задачи воспитания, обучения, развития детей, предлагаемые пути их решения; доказать их актуальность для сегодняшнего уровня развития педагогической науки и практики. Подготовьтесь к устному обсуждению содержания эссе на занятии.

Список использованных источников

1. Вентцель, К. Н. Как создать свободную школу (Дом свободного ребенка) / К. Н. Вентцель. – 2-е издание. – Москва : Типо-литография т-ва И. Н. Кушнерев и К., 1908. – 63 с.

2. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: психологический очерк / Л. С. Выготский. – Москва : Просвещение, 1967. – 93 с.

3. Ганина, С. А. Концепция свободного воспитания: опыт социально-философской рефлексии феномена детства / С. А. Ганина // Общество. Среда. Развитие. – 2012. – № 1. – С. 183–186.

4. Ганина, С. А. Философские и естественнонаучные основания феномена детства в рамках биогенетической концепции развития личности / С. А. Ганина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – Томск, 2012. – Выпуск 6. – С. 31–36.

5. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – Москва : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.

6. Зеньковский, В. В. Психология детства / В. В. Зеньковский. – Москва : Академия, 1996. – 346 с.

7. Корчак, Я. Как любить ребенка: книга о воспитании / Я. Корчак ; перевод с польского. – Москва : Политиздат, 1990. – 493 с.

8. Левашкина, З. Н. Жестокое отношение к детям в варварский период в западной истории / З. Н. Левашкина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – Томск, 2012. – Выпуск 3. – С. 64–69.

9. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 352 с.

10. Окушева, Г. А. Смена педагогических парадигм как методологический резонанс изменения типов философского мышления / Г. А. Окушева // Вестник Томско-

го государственного педагогического университета. – Томск, 2005. – Выпуск 2. – С. 7–11.

11. Олпорт, Г. Становление личности: избранные труды / Г. Олпорт ; перевод с английского Л. В. Трубицыной и Д. А. Леонтьева ; под общей редакцией Д. А. Леонтьева. – Москва : Смысл, 2002. – 462 с.

12. Пирогов, Н. И. Быть и казаться. Избранные педагогические сочинения / Н. И. Пирогов. – Москва : Педагогика, 1985. – 496 с.

13. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – Москва : Педагогика, 1989. – 560 с.

14. Эриксон, Э. Детство и общество / Э. Эриксон ; перевод с английского. – 2-е издание, переработанное и дополненное. – Санкт-Петербург : Летний сад, 2000. – 416 с.

ГЛАВА 3

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ДЕТСТВА

В УСЛОВИЯХ ПРОВИНЦИАЛЬНОГО СОЦИУМА

*И. А. Неясова,
Л. А. Серикова,
С. Н. Горшенина*

В основе исследования психолого-педагогических характеристик детства в условиях провинциального социума лежит психолого-педагогическая диагностика.

В рамках диагностики психолого-педагогических характеристик детства и повседневных практик решается ряд исследовательских задач.

1. Установление наличия у ребенка того или иного психологического свойства или особенности поведения в условиях провинциального социума.

2. Определение степени развитости данного свойства, ее выражение в конкретных количественных и качественных показателях.

3. Описание диагностируемых психологических и поведенческих особенностей ребенка в условиях провинциального социума в тех случаях, когда это необходимо.

Основываясь на анализе психолого-педагогической литературы (Е. В. Гончарова [6], Т. А. Дергунова [6], М. М. Дудина [2], Н. Л. Жмакина [6], К. П. Зайцева [3], Ф. Т. Хаматнуров [2] и др.), выделены оптимальные методы исследования психолого-педагогических характеристик детства.

Одним из эффективных методов исследования психолого-педагогических характеристик детства и повседневных практик является наблюдение.

Наблюдение – метод, который используется при изучении внешних проявлений поведения человека, по которым можно составить представление о нем.

Для обеспечения объективности наблюдения рекомендуется придерживаться следующих правил.

1. Наблюдение должно иметь цель – чем точнее определена цель наблюдения, тем легче регистрировать результат и получать достоверные выводы.

2. Наблюдение должно осуществляться по заранее намеченному плану, в котором детализируются отдельные вопросы, по которым желательно получить нужные сведения.

3. Количество диагностируемых признаков должно быть четко определено и быть оптимальным для анализа. Чем точнее определены характе-

ристики для наблюдения, тем более точно можно дать их описание. Чем более точно зафиксированы эти характеристики, тем легче их анализировать и интерпретировать.

4. Психолого-педагогическое наблюдение лучше осуществлять в естественных для ребенка условиях – это дает возможность увидеть естественное поведение учащихся.

Для того, чтобы достаточно квалифицированно вести наблюдение, необходимы умение четко и однозначно поставить вопрос, на который исследователь ищет ответ, плановость наблюдения, способность разложить процесс восприятия на этапы; умение сопоставлять факты и делать умозаключения, не принося дополнительной информации и не подменяя факты их оценочной характеристикой.

Наблюдение требует определенной подготовки: чтобы успешно изучать исследуемое явление, нужно выработать умение точно наблюдать все внешние проявления (действия, движения, речь, мимика), а главное, научиться правильно истолковывать их педагогическое значение.

Можно выделить следующие этапы наблюдения.

1. Определение цели и задач (для чего ведется наблюдение, на решение каких конкретных задач исследования оно направлено). Задачами наблюдения могут быть предварительная ориентировка в объекте, выдвижение гипотезы, ее проверка, уточнение результатов, полученных с помощью других методов.

2. Выбор объекта, предмета и ситуации наблюдения.

Объектом наблюдения в контексте исследования психолого-педагогических характеристик детства в приоритете выступают дети в различных ситуациях взаимодействия и общения. Предметом наиболее часто выступают различные поведенческие и коммуникативные ситуации, в которых проявляются специфические характеристики ребенка.

3. Выбор способа наблюдения, наименее влияющего на исследуемый объект и оптимальным образом обеспечивающего сбор необходимой информации (включенное или невключенное, открытое или скрытое, сплошное или выборочное и т. п.).

4. Определение единиц наблюдения. Что регистрируется: действия наблюдаемого, его эмоции, другие реакции, способы воздействия, характер общения и т. п.

5. Выбор способов регистрации наблюдаемого (протокольная запись, дневник, видеосъемка и т. п.) и подготовка необходимых форм (например, протокольных таблиц) и оборудования.

6. Проведение наблюдения с параллельной регистрацией его результатов.

7. Обработка и интерпретация полученной информации. Результаты наблюдения подвергаются классификации, группировке, математическому

анализу, сопоставлению с результатами, полученными другими исследователями и другими методами.

При наблюдении заполняются карты наблюдения. Карта наблюдения позволяет осуществлять диагностику системно и целенаправленно. Метод наблюдения предусматривает, прежде всего, качественную интерпретацию данных.

Преимущества наблюдения как метода исследования психолого-педагогических характеристик детства в условиях провинциального социума заключаются в непосредственности фиксации уникальных факторов реального поведения; естественности поведения испытуемых; возможности более адекватно характеризовать реальные ситуации, чем через собственные оценки и мнения респондентов, и перепроверять соотношение декларируемых ценностей и реального поведения; возможности непосредственного анализа сравнительного поведения детей; в возможности свободного изменения (расширения, углубления) поля наблюдения.

К основным недостаткам наблюдения можно отнести подверженность исследователя ситуативным состояниям, влияющим на качество и объем собираемой информации; влияние установок исследователя на оценочный характер фиксируемых факторов, их восприятие и отбор; сложность отбора необходимых, запрограммированных единиц наблюдения в реальной, комплексной ситуации; однократность, неповторимость многих наблюдаемых ситуаций, единичность фиксируемых актов (что затрудняет суждение об их репрезентативности для устойчивого поведения); скрытость ряда мотивов поведения.

В практике диагностики психолого-педагогических характеристик детства и повседневных практик в условиях провинциального социума широко могут применяться методы опроса, к которым относятся беседа и интервью. В основе этих методов лежит совокупность вопросов, с помощью которых осуществляется сбор информации. Отвечая на вопросы или определяя свое отношение к приведенным суждениям, ребенок сообщает о своем мнении, самочувствии, о возможном поведении в различных ситуациях, взаимоотношениях с окружающими и т. п.

Метод интервью представляет собой хорошо разработанный и технически оснащенный метод беседы, являющейся одним из главных приемов при диагностике уровня воспитанности. Интервью – это, как правило, устный опрос «лицом к лицу». Главным отличием от беседы является то, что беседа носит характер взаимного обмена информацией, а в интервью один спрашивает другого, воздерживаясь от собственных высказываний по поднятому вопросу, чтобы не повлиять на собеседника. Это односторонняя беседа, направляемая педагогом на проблемы, которые его интересуют, проводить интервью достаточно сложно.

По признаку участвующих в интервью лиц различают индивидуальные и групповые интервью. Групповое интервью проводится одновременно с небольшой группой людей, например, с семьей, группой учащихся и т. д. Чаще всего при этом отбирается однородная группа, если только не ставится специальная задача – сравнить мнение об одном предмете разных людей, например, учителей и родителей, учителей и учащихся.

Групповые интервью распространены меньше, чем индивидуальные, прежде всего из-за сложности фиксации материала и его анализа. Дело в том, что члены группы вольно или невольно влияют друг на друга. Это влияние может быть положительным, что порождает конформизм во мнениях, и отрицательным, когда кто-нибудь начинает утверждать противоположное просто из чувства противоречия.

Беседа – метод получения и корректировки информации на основе вербальной коммуникации.

Интервью и беседа имеют следующие преимущества: возможность учета индивидуального уровня развития опрашиваемого для оперативной корректировки формы и стиля предъявления вопросов; фиксация мимических реакций опрашиваемого как дополнительной информации о его отношении к проблематике опроса и отдельным вопросам; возможность непосредственного уточнения позиции опрашиваемого (уточняющие и дополняющие вопросы, их лексическая корректировка с учетом возрастных и индивидуальных особенностей ребенка).

В систему профессионально значимых качеств исследователя при использовании метода включаются умение расположить и «разговорить» ребенка или взрослого, высокая степень эмпатии, владение приемами динамичной, гибкой техники общения с представителями различных возрастных групп. Проводящий беседу или интервью должен уметь переводить прямые вопросы в косвенные.

В настоящее время беседа широко применяется как диагностический метод. Распространенность эта объясняется его универсальностью. Если при наблюдении исследователь только фиксирует акты реального поведения ребенка, то при беседе можно получить информацию о мотивах поведения, его намерениях, планах на будущее. Беседа как диагностический метод по сравнению с другими методами психолого-педагогической диагностики обладает меньшей строгостью и большими возможностями субъективного влияния диагноста на обследуемого.

Вопросы должны обеспечивать максимальное участие респондентов в беседе. При составлении вопросов рекомендуют придерживаться следующих правил.

1. Вопрос не должен носить случайный характер, а должен быть направлен на достижение поставленной цели диагностики.

2. Более простые и понятные респонденту вопросы задаются в начале беседы, а более трудные – позднее.

3. Вопросы должны быть лаконичными, конкретными и понятными отвечающему.

4. Задаваемые вопросы должны отвечать требованиям педагогического такта и соответствовать профессиональной этике.

5. Часть вопросов следует составить так, чтобы посредством их можно было бы проверить объективность ответов респондентов на предыдущие вопросы.

При исследовании психолого-педагогических характеристик детства могут использоваться письменные опросы, в которых применяется такой инструмент диагностики, как анкета.

Анкета (от фр. *enquête* – «список вопросов») – серия тематически взаимосвязанных вопросов. Профессионально составленные анкеты создаются на основе заранее разработанного конструкта, моделирующего диагностируемое явление, существенные признаки и формы поведения опрашиваемого. Они позволяют получать качественную и количественную информацию при массовых опросах.

Анкетирование – технология сбора информации в массовом опросе с помощью *анкет*. Этот метод широко используют для массового сбора информации. К преимуществам анкетирования относятся:

- быстрота применения (за короткое время можно получить много сведений);

- получение письменных ответов на вопросы, которые по различным субъективным причинам при устном опросе остаются без ответа.

Анкета как диагностический инструмент, прежде всего, используется для сбора общей информации. Для психолого-педагогической диагностики анкеты целесообразно использовать в тех случаях, когда необходимо:

- 1) получить какие-либо фактические данные – о поле, возрасте, образовании и т. п.;

- 2) выяснить отношение опрашиваемого к какой-либо проблеме или явлению – интересы, ценностные ориентации и т. п.;

- 3) получить единственно возможные и очень конкретные ответы;

- 4) оценить какие-либо явления и назвать их в порядке предпочтения.

Принято выделять три типа вопросов анкет: закрытые, открытые, полужакрытые (смешанные).

Закрытые вопросы построены как выборочные задания и предусматривают необходимость обязательного выбора респондентом одного или нескольких (если это оговорено в инструкции к ответу на вопрос) вариантов ответа из предложенного списка. По сравнению с открытыми вопросами они лучше поддаются количественной обработке, но могут не со-

держат всего спектра возможных ответов, который можно получить в открытых вопросах.

Открытые вопросы предусматривают необходимость ответа респондента в специально оставленном месте. По сравнению с закрытыми, они хуже поддаются количественной обработке, так как требуют предварительного анализа и классификации полученных ответов. Зато они содержат, в отличие от закрытых, весь спектр возможных ответов, который можно получить. Применяются преимущественно для получения особо значимой информации.

Вопросы полузакрытые (смешанные) – один из основных видов вопросов анкеты, они похожи по форме построения на закрытые вопросы, но отличаются от них тем, что предусматривают для респондента возможность дописать свой ответ. Дописанные таким способом ответы обрабатываются по правилам, принятым для открытых вопросов.

Правила составления анкеты

1. Прежде чем запускать анкету, рекомендуется предварительно ее испытать путем пилотажа, т. е. пробного анкетирования на нескольких испытуемых, с последующей доработкой.

2. Еще на этапе разработки вопросов следует представить себе способы обработки анкеты и способы представления результатов обследования.

3. В начале анкеты обязательно должно быть помещено обращение (адресность), т. е. указание на то, кому адресована анкета.

4. Заканчивается анкета словами благодарности за помощь и согласие участвовать в опросе.

Анкета считается надежным инструментом, если она обоснована относительно поставленных целей, дает достоверную информацию и полученные данные устойчивы при повторных опросах в аналогичных условиях.

При исследовании психолого-педагогических характеристик детства анкетирование проводится с родителями, с администрацией и воспитателями дошкольной организации.

Тестирование широко используется в психолого-педагогической диагностике. Оно предполагает наличие стандартизированных заданий, составленных по определенным правилам. Тесты как инструменты должны отвечать общим требованиям, предъявляемым к их разработке и процедуре использования.

Психологическое тестирование заключается в том, что оно проводится с целью диагностирования и в его ходе оцениваются качества и свойства личности. Педагогическое тестирование, как правило, используется для диагностики сформированности результатов, полученных в про-

цессе обучения и воспитания, – знаний, умений, навыков, а в последнее время – компетенций.

Стандартизированный тест в обязательном порядке сопровождается руководством, содержащим основные сведения о нем и рекомендации по организации процедур тестирования, анализа и обработки данных.

Руководство к тесту – основное информационно-методическое обеспечение диагноста. Оно включает в себя следующие элементы:

- полное название теста;
- характеристика его диагностических целей, задач;
- сведения о разработчиках;
- описание структуры теста (иногда и его спецификация);
- сведения о модернизации (модификациях, версиях) теста, имеющиеся у его издателя;
- сведения о репрезентативности выборки апробации, ее сильных и слабых сторонах (какие подгруппы проектируемого контингента обследуемых отражены хуже или лучше;
- сведения о надежности и методах ее проверки (в том числе применительно к подгруппам обследованного контингента);
- сведения о валидности.

Эксперимент предполагает активное вмешательство исследователя в деятельность испытуемого с целью создания условий, в которых выявляется психологический факт. Исследователь намеренно создает и изменяет условия, в которых находится ребенок, ставит задачи и по результатам судит о психологических особенностях испытуемого.

Метод экспертной оценки обеспечивает «внешний» взгляд на характеристику поведения учащегося.

В настоящее время под методом экспертной оценки понимается любая процедура, с помощью которой производится классификация объектов или оценка степени выраженности какого-либо качества путем опроса экспертов.

Сущность метода экспертных оценок заключается в проведении субъективного интуитивно-логического анализа проблемы с количественной оценкой и формальной обработкой результатов.

Анализ продуктов деятельности. Различные рисунки, аппликации, сочинения отражают особенности восприятия ребенком предметов или людей из окружения. Также поделки ребенка позволяют судить о степени развития его умственных способностей. Изделие, выполненное по заданию взрослого, говорит о понимании данных указаний, способности выполнить задачу, добросовестности, внимательности.

Успешность проведения диагностики психолого-педагогических характеристик детства зависит от правильного подбора диагностического инструментария (методик). *Диагностические методики* – конкретная,

частная процедура или система действий, предназначенная для получения информации о конкретном психическом свойстве (предмете обследования) в определенном классе ситуаций (условия обследования) для решения определенных задач (цель обследования).

Методики обладают следующими особенностями: 1) позволяют собрать диагностическую информацию в относительно короткие сроки; 2) представляют информацию о конкретных особенностях ребенка; 3) информация поступает в виде, позволяющем дать качественное и количественное сравнение обследуемого индивида с окружающими; 4) информация, получаемая с помощью психодиагностических методик, полезна с точки зрения выбора средств вмешательства, прогноза их эффективности, а также прогноза развития, общения, эффективности того или иного вида деятельности ребенка.

При проведении диагностики необходимо соблюдение ряда требований. Требование – это условие, выполнение которого обязательно для обеспечения результативности метода. Выделяют требования процедурные и содержательные, внутренние и внешние. Процедурные требования регулируют диагностическую деятельность процессуально. К содержательным требованиям относится стандартизация инструмента измерения, в основе которой лежат понятия нормы, надежности и валидности. Внутренние требования выражены в принципах диагностики, вытекающих из объективных закономерностей. Внешние требования – это правила организации диагностики.

Особое место в решении задач изучения психолого-педагогических характеристик детства на современном этапе занимает старший дошкольный возраст. Это период постепенного вхождения ребенка в мир конкретных социальных отношений, осознания социокультурных связей, «пробы» себя в социокультурном пространстве, замещения когнитивного освоения социальной действительности на осознаваемую социализацию. Преобразования общества на современном этапе существенно меняют объективные условия развития детей старшего дошкольного возраста, что требует научного осмысления, необходимого для учета влияния новых реалий социокультурной среды. Вместе с тем остаются малоисследованными проблемы, касающиеся изучения развития познавательной, эмоциональной сфер личности ребенка, особого внимания заслуживают вопросы изучения социального развития детей старшего дошкольного возраста в конкретных социокультурных условиях. Данный аспект актуализирует проблему подбора диагностического инструментария, позволяющего комплексно исследовать психолого-педагогические характеристики современного детства, в частности, особенности их проявления в старшем дошкольном возрасте.

В данной главе предпринята попытка подбора диагностического инструментария (Н. Д. Денисова [1], И. О. Карелина [4], Н. В. Микляева [5], Н. Я. Семаго, М. М. Семаго [7], М. В. Суровицкая [8], Г. А. Урунтаева [9], А. М. Щетиниана [10]) для определения психолого-педагогических характеристик современного детства в условиях провинциального социума.

Подобранный диагностический инструментарий позволяет определить особенности общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становления самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развития социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, уровень сформированности готовности к совместной деятельности со сверстниками, проявления уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых; наличие позитивных установок к различным видам труда и творчества; уровень усвоения норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности, особенности развития психических процессов и т. д.

Особое внимание при исследовании психолого-педагогических характеристик детства в условиях провинциального социума следует уделить социальному развитию детей старшего дошкольного возраста, так как данный процесс характеризуется высокой степенью интенсивности. На данном возрастном этапе ребенок активно начинает выстраивать отношения с окружающими людьми, познавать социальную действительность, при этом сохраняется сильное воздействие внешних факторов на изучаемый процесс. В связи с этим возникает острая необходимость изучения специфики вхождения ребенка данной возрастной группы в разноплановые социальные отношения, особенностей социального поведения старших дошкольников, влияния внешних факторов на социальное развитие детей с учетом социокультурных условий.

В качестве диагностического инструментария могут выступать следующие методики: методика «Изучение осознания нравственных норм» (Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина) позволяет изучить особенности принятия и осознания детьми нравственной нормы; методика «Неоконченное предложение» дает возможность выявить уровень сформированности представлений, понятий, знаний о социальной действительности; методики «Закончи историю» и «Сюжетные картинки» (Р. Р. Калинина) нацелены на изучение осознания детьми таких нравственных норм, как доброта – злость, щедрость – жадность, трудолюбие – лень, правдивость – лживость; методика одномоментных срезов (Т. А. Репина, М. В. Веракс) выявляет общую картину реального общения в каждой возрастной группе, дает возможность обнаружить микрообъединения детей, которые возникают при свободном общении в группе (в том числе наиболее устойчивые), определить численный и половой состав этих объединений, а также вы-

явить детей, которые чаще остальных играют в одиночку; методика «Диагностика способностей детей к партнерскому диалогу» (А. М. Щетинина) позволяет изучить особенности проявления партнерского диалога детей дошкольного возраста.

Исследовать особенности социального развития детей старшего дошкольного возраста позволяют методика «Беседа» (Г. М. Фригман, Т. А. Пушкина, И. А. Каплунович), методика изучения особенностей восприятия и понимания дошкольниками эмоционального состояния изображенного человека (А. М. Щетинина); методика «Картинки» (Р. Жиль); опросник «Характер проявлений эмпатических реакций и поведения у детей» (А. М. Щетинина); методика «Секрет» Т. А. Репиной, методика «Сюжетные картинки» (Г. Матвеева, И. В. Выборщик), методики «Незаконченные предложения», «Мое отношение к людям» (Н. Е. Богуславская); методика «Мозаика» Т. А. Абрамовой; методика «Картинки» Е. О. Смирновой, Е. А. Калягиной; методика «Изучение навыков культуры общения» (Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина); методика «Братья и сестры» (Ж. Пиаже); методика терпимого отношения детей (В. Г. Маралов), методика «Игровая комната» (А. М. Щетинина); карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников (А. М. Щетинина, М. А. Никифорова); методика для выявления уровня развития коммуникативной деятельности (М. И. Лисина); методика «Капитан корабля» (П. Экблад).

Выявить особенности взаимодействия детей дошкольного возраста со сверстниками и взрослыми в условиях провинциального социума позволяют ниже представленные методики.

Методика «Диагностика развития общения со сверстниками» (И. А. Орлова, В. М. Холмогорова) нацелена на выявление уровня сформированности коммуникативного навыка детей со сверстниками; методика «Карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников» (А. М. Щетинина, М. А. Никифорова) определяет коммуникативные способности у дошкольников; «Методика для выявления уровня развития коммуникативной деятельности» (М. И. Лисина) предполагает определение ведущей формы общения ребенка со взрослыми; методика «Два домика» (И. Вандвик, П. Экблад) нацелена на выявление уровня популярности ребенка в группе; методика «Лабиринт» (Л. А. Венгер) позволяет изучить коммуникативные умения в общении со сверстниками, определить тип взаимодействия и сотрудничества.

Методика «Игровая комната» (О. М. Дьяченко) предполагает выявление особенностей общения детей в процессе игровой деятельности; методика «Маска» (А. М. Щетинина) позволяет исследовать общение ребенка со сверстниками, определить его статусное место в группе; методи-

ка «Выбор в действии» (Я. Л. Коломенский) нацелена на изучение и оценку межличностных отношений в группе детей дошкольного возраста.

Представленные ниже диагностические методики нацелены на изучение самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий: «Карта проявлений самостоятельности» (А. М. Щетинина), «Особенности проявления воли дошкольников» (Р. М. Геворкян), «Тест на развитость самоконтроля» (А. М. Щетинина), «Изучение произвольности и контроля у детей» (Ю. А. Афонькина, Г. А. Урунтаева).

Экспериментальная игра «Секрет» (Т. А. Репиной) выявляет систему существующих между детьми избирательных отношений; методика особенностей межличностных отношений ребенка (Р. Жиль) позволяет исследовать социальную приспособленность ребенка, сферу его межличностных отношений и их особенности, его восприятие внутрисемейных отношений, некоторые характеристики его поведения. Таким образом, данные методики позволяют изучить отношение ребенка к своей семье и к сообществу детей и взрослых.

«Методики изучения особенностей восприятия и понимания дошкольниками эмоционального состояния изображенного человека» (А. М. Щетинина) является многофункциональной и позволяет выявить особенности восприятия и понимания детьми эмоционального состояния радости, печали, гнева, страха, удивления, интереса изображенных людей при разных условиях восприятия: опознание эмоционального состояния, переданного только мимикой; опознание эмоционального состояния, переданного мимикой и позой, определить зависимость успешности опознания эмоции от характера поставленной перед ребенком задачи, определить возрастные закономерности и различия в типах восприятия и уровнях понимания детьми разных эмоциональных состояний изображенного человека, установить, существуют ли различия в восприятии дошкольниками эмоционального состояния детей и взрослых людей и в чем эти различия обнаруживаются, выявить зависимость восприятия и понимания детьми разных эмоциональных состояний человека от имеющегося у них запаса знаний и владения соответствующими словесными обозначениями.

Методика «Оценка эмоциональной ориентации ребенка на сверстника в детской группе» (И. О. Карелина) предполагает в ходе наблюдений во всех типах деятельности (деятельность в режимные моменты, организованная, неорганизованная) определение особенности проявления эмоциональной ориентации ребенка на сверстника в детской группе.

Методика «Оценка эмоциональных проявлений ребенка в детской группе» (Г. Б. Степанова, модификация И. О. Карелиной) позволяет определить диапазон переживаемых и выражаемых детьми эмоциональных состояний, ситуации их возникновения, особенности эмоционального реагирования в различных ситуациях социального взаимодействия.

Беседа, нацеленная на осознание детьми собственных эмоций (Т. А. Данилина, В. Я. Зедгенидзе, Н. М. Степина, уровневая дифференциация И. О. Карелиной), позволяет выявить уровень осознания детьми собственных эмоциональных состояний; определить ситуации, объекты, действия, которые вызывают переживания детей.

Методика «Эмоциональная идентификация» (Е. И. Изотова) нацелена на решение нескольких задач – выявление особенностей идентификации эмоций различных модальностей у детей дошкольного возраста, индивидуальных особенностей эмоционального развития; выявление сформированности двух компонентов процесса опознания эмоций – восприятия и понимания эмоциональных состояний; определение уровня произвольного выражения эмоций различной модальности, выявление объема эмоционального опыта и эмоциональных представлений, выявление фактора эмоциональной напряженности.

Методика «Изучение особенностей понимания детьми основных эмоциональных состояний» (И. О. Карелина) предполагает определение уровня сформированности у детей понимания основных эмоциональных состояний (радости, печали, страха, злости, удивления, самодовольства).

В ходе проведения экспериментальной методики «Изучение эмоциональных проявлений детей при разыгрывании сюжетных сценок» (А. Д. Кошелева) определяется адекватность понимания и воспроизведения детьми эмоциональных состояний при разыгрывании сюжетных сценок.

Выявление особенностей осознания детьми собственных эмоциональных состояний является целью методики «Дневник настроений» (И. О. Карелина).

Уровень сформированности социальных эмоций у детей позволяет определить методика «Изучение социальных эмоций» (Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина, уровневая дифференциация И. О. Карелиной).

Наряду с перечисленными методиками, позволяющими определить особенности эмоционального развития детей дошкольного возраста, возможно применение анкетирования родителей. Среди приоритетных можно выделить следующие: «Анкета для родителей на выявление особенностей сформированности у ребенка представлений о собственных эмоциональных состояниях» (И. О. Карелина); «Анкета для родителей на выявление особенностей проявления у ребенка эмпатии» (И. О. Карелина), «Опросник для родителей на выявление особенностей сформированности у ребенка идентификации эмоций» (И. О. Карелина), «Опросник для воспитателей» (И. О. Карелина).

Особого внимания заслуживает диагностика познавательной сферы ребенка. При анализе выполнения того или иного задания, направленного

на исследование познавательной сферы, с нашей точки зрения, необходима оценка следующих показателей.

1. Адекватность поведения – в первую очередь в самой ситуации обследования.

2. Мотивационный аспект выполнения задания – принятие задания, формы, в которой происходит его подача, для того чтобы ребенок это задание «принял».

3. Целенаправленность деятельности – возможность удержания задания на протяжении всей работы или, наоборот, импульсивность при его выполнении. Также необходимо учитывать динамику изменения характера деятельности в зависимости от различных условий обследования, в том числе и его длительности, а также степени мотивированности ребенка.

4. Доступность задания в целом, в том числе и собственно понимание инструкций.

5. Доступный уровень сложности задания, которое выполняет ребенок, должен соотноситься со средними возрастными результатами выполнения, т. е. оцениваться с точки зрения соответствия возрасту.

6. Общая результативность выполнения предъявляемых заданий и ее соответствие возрастным нормативам.

7. Стратегия деятельности ребенка является не менее важным показателем при оценке и анализе выполнения заданий интеллектуального плана.

В этой связи могут быть выделены и проанализированы следующие виды стратегии деятельности:

– хаотическая, т. е. деятельность без учета результативности выполнения собственных попыток, ошибок, проб;

– действия методом «проб и ошибок», т. е. достаточно целенаправленные действия (может, даже и неверные), но с частичным учетом проведенных проб и сделанных ошибок;

– целенаправленное выполнение с контролем деятельности.

Для исследования операциональных характеристик используется методика Пьерона-Рузера, целью которой является исследование и оценка таких параметров внимания, как его устойчивость, возможность переключения, распределения, а также особенности темпа деятельности, вратываемость в задание, проявление признаков утомления.

Методика М. В. Когана предназначена для выявления параметров внимания: удержания внимания, возможности распределения внимания по одному, двум или трем признакам одновременно, переключения внимания. Также методика позволяет выявить особенности работоспособности, другие динамические характеристики психической деятельности.

Методика «Запоминание двух групп слов» направлена на исследование скорости и объема слухоречевого запоминания, влияния фактора ин-

терференции при запоминании материала, проблем избирательности мнестических следов, возможностей удержания порядка предъявляемого материала.

Методика «Запоминание 10 слов» (А. Р. Лурия) направлена на исследование объема и скорости слухоречевого запоминания определенного количества слов, возможностей и, соответственно, объема отсроченного воспроизведения. Использование методики дает дополнительную информацию о доступности целенаправленной и длительной работы ребенка со слухоречевым материалом.

Методика «Доски Сигена» используется для исследования сформированности наглядно-действенных форм мышления, специфики конструктивной деятельности, позволяет анализировать сформированность представлений о форме, особенности зрительно-пространственной ориентировки. Методика дает возможность оценить доступность простых целенаправленных действий, а также конструктивные возможности, обучаемость (возможность переноса типа конструктивных действий на аналогичный конструктивный материал, объем и вид необходимой ребенку помощи).

Методика «Разрезные картинки» применяется для выявления особенностей развития познавательной сферы, в частности, перцептивно-конструктивного моделирования.

Методика А. А. Венгер «Включение в ряд» направлена на установление контакта ребенка со взрослым и выявление уровня развития зрительного восприятия, а именно – ориентировки на величину.

Методика «Построй из палочек» (лесенка) направлена на выявление уровня развития конструктивных способностей, умения работать по памяти, по образцу.

Методика «Сгруппируй картинки» (по цвету и форме) направлена на проверку уровня развития восприятия и наглядно-образного мышления (ориентировка на цвет и форму, умения группировать картинки по образцу, переключаться с одного принципа группировки на другой, объяснять принцип группировки).

Методика «Сравни» (сюжетные картинки «Летом») направлена на выявление уровня развития наглядно-образного мышления (восприятия целостной ситуации, изображенной на картинках), умения сравнивать и понимать динамическое изменение события, изображенного на картинках.

Таким образом, при диагностике психолого-педагогических характеристик детства необходимо использование разнообразных методов исследования (наблюдение, эксперимент, метод экспертных оценок, анализ продуктов деятельности, тестирование и т. д.). Основными правилами в проведении диагностики выступают комплексный подход к диагностике; целостное и системное изучение ребенка, динамическое изучение ребенка,

учет возрастных особенностей развития, качественный анализ результатов диагностики.

Задания для самостоятельной работы

1. Составьте кластер понятия «методы психолого-педагогического исследования».

2. Сформулируйте основные требования к использованию метода наблюдения при организации психолого-педагогического исследования.

3. Подберите диагностический инструментарий для изучения уровня социального развития детей старшего дошкольного возраста.

4. Подберите комплекс диагностических методик для изучения особенностей когнитивной сферы детей старшего дошкольного возраста.

5. Представьте алгоритм проведения диагностических процедур на примере одной из предложенных методик.

6. Составьте анкету для педагогических работников по выявлению особенностей взаимодействия с детьми дошкольного возраста в условиях провинциального социума.

7. Предложите комплекс диагностических методик для родителей детей старшего дошкольного возраста для выявления особенностей взаимодействия в системе «ребенок – взрослый» с учетом условий провинциального социума.

8. Проведите диагностическое обследование на выявление особенностей межличностного взаимодействия детей старшего дошкольного возраста со сверстниками.

9. Определите вид наблюдения как метода психолого-педагогического исследования.

В группе детского сада работает студент-практикант, выполняющий функции воспитателя, который наблюдает следующую ситуацию. В группу заходит незнакомый ребенку взрослый (новый воспитатель). Двухлетний Денис сразу же подходит к нему, протягивает свой мячик, взрослый включается в игру, они несколько раз передают мяч друг другу в руки, затем взрослый подбрасывает его вверх и предлагает малышу сделать то же самое, но мальчик прячет руки за спину, опускает глаза и тихо шепчет: «Я не умею». Взрослый предлагает свою помощь и, держа руки ребенка в своих руках, подбрасывает мячик. Денис виновато смотрит на него и повторяет: «Не могу». Студент-практикант успокаивает малыша.

Список использованных источников

1. Денисова, Н. Д. Диагностика эмоционально-личностного развития дошкольников 3–7 лет / Н. Д. Денисова. – Волгоград : Учитель, 2020. – 196 с.
2. Дудина, М. М. Основы психолого-педагогической диагностики : учебное пособие / М. М. Дудина, Ф. Т. Хаматнуров. – Екатеринбург : Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета, 2016. – 190 с.
3. Зайцева, К. П. Педагогическая диагностика сформированности коммуникативных способностей детей 6–7 лет / К. П. Зайцева. – Челябинск : Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2021. – 48 с.
4. Карелина, И. О. Средства диагностики развития социально-перцептивной способности у детей старшего дошкольного возраста : учебно-методическое пособие / И. О. Карелина. – Ярославль : Издательство Ярославского государственного педагогического университета, 2009. – 107 с.
5. Микляева, Н. В. Комплексная диагностика адаптации, социализации и социального интеллекта детей дошкольного возраста / Н. В. Микляева // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2017. – № 4. – С. 91–102.
6. Педагогика периода дошкольного детства : учебное пособие / Е. В. Гончарова, Т. А. Дергунова, Н. Л. Жмакина. – Нижневартовск : Нижневартовский гуманитарный университет, 2008. – 227 с.
7. Семаго, Н. Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – Санкт-Петербург : Речь, 2005. – 384 с.
8. Сборник диагностик, направленных на выявление уровня сформированности социально-коммуникативного развития / составитель М. В. Суровицкая. – Камышлов : Камышловский педагогический колледж, 2017. – 70 с.
9. Урунтаева, Г. А. Дошкольная педагогика : учебное пособие / Г. А. Урунтаева. – Москва : Академия, 2006. – 336 с.
10. Щетинина, А. М. Диагностика социального развития ребенка : учебно-методическое пособие / А. М. Щетинина. – Великий Новгород : Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, 2000. – 88 с.

ГЛАВА 4

ДЕТСКАЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКАЯ ОДАРЕННОСТЬ: СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ, КРИТЕРИИ ДИАГНОСТИКИ, ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПЕДАГОГА

С. И. Васенина, Н. В. Винокурова

Рассматривая понятие детской художественно-изобразительной одаренности, охарактеризуем, прежде всего, ее развитие в период дошкольного детства. Данный возраст характеризуется сенситивными периодами для развития творческих способностей и одаренности, выделяемых многими исследователями. Так, Е. П. Торренс указывает на возможность выявления способностей после 5 лет [17]. По данным исследований О. М. Дьяченко, А. И. Кирилловой, пик развития творческих способностей приходится на 3–6 лет, хотя в возрасте 4–5 лет наблюдается его спад, который объясняется освоением норм и правил поведения, социальной ориентацией в культуре [6]. Д. Б. Богоявленская определяет нижние границы возрастного развития творческих способностей и относит его к младшему школьному возрасту (6 лет). Верхние границы развития творческих способностей ею не выделяются, так как динамика, по ее мнению, наблюдается и в студенческие годы [1]. Исследования детской художественно-изобразительной одаренности, проведенные Р. Г. Казаковой, показали, что отдельные показатели художественной одаренности, заложенные у ребенка от природы, можно развивать уже в раннем детстве (с первого года жизни) [7].

Все эти различия в трактовке сенситивных периодов во многом объясняются нестабильностью, динамикой развития творческих способностей в детском возрасте, обусловленными гетерохронностью психического развития, что вызывает трудности в их прогнозе.

Изучение детской художественной одаренности в педагогической науке строилось на данных психологии и имеет несколько подходов. Одно из направлений рассматривает одаренность как сплав отдельных художественных способностей, развивающихся в процессе художественно-творческой деятельности. Другим подходом является понимание одаренности как сочетания предпосылок, имеющихся у каждого ребенка, раннее выявление и развитие которых является основой изобразительного творчества. Придерживаясь второго подхода, детскую художественно-изобразительную одаренность можно определить как яркое проявление ребенком определенных качеств, склонностей, способностей в области изобразительного искусства, как способность активизировать общекультурный опыт, заложенный генетически, и оригинально трансформировать

его в процессе продуктивной деятельности. Рассмотрим оба подхода подробнее.

Изучением детского рисунка, развития ребенка в процессе ознакомления с изобразительным искусством занимались различные ученые: А. В. Бакушинский, Е. А. Флерина, Н. П. Сакулина, Т. С. Комарова, Р. Г. Казакова, Т. Г. Казакова, Е. И. Игнатъев, В. И. Кириенко, В. С. Мухина, О. М. Дьяченко и др.

Так, А. Г. Ковалев [9], исследователь детского творчества, раскрывая структуру художественно-творческих способностей в обучении дошкольников изобразительному искусству, выделяет в ней два компонента. Первый компонент включает ведущее свойство – художественное воображение, без которого невозможны развитие и воплощение замысла; опорное свойство – острая зрительная чувствительность (чувство линии, чувство пропорции, чувство симметрии). Второй компонент – специальная умелость руки, высокое развитие моторной функции с обобщенными умениями, закрепившимися в системах движений. Основным фоном способности является эмоциональная настроенность, легко возникающая благодаря наличию у художника высокой эмоциональной чувствительности.

В исследованиях психологов Л. С. Выготского [3], Е. И. Игнатъева [6], Б. М. Теплова [13] особое место отводится воображению и эмоциям в творчестве детей дошкольного возраста в продуктивных видах деятельности, так как без них творчество вообще невозможно. Процесс творчества связан с чувствами. Отмечаемые психологами взаимосвязь, взаимовлияние воображения и чувств особенно ярко проявляются в творческой деятельности.

Представить проявление художественного воображения и эмоциональной чувствительности можно, проанализировав структуру творческого акта в процессе изобразительной деятельности детей. Применительно к зрелой художественной деятельности выявлена примерная модель творческого акта, в результате которого создается художественный образ.

Изучая специфику творческого процесса у детей, исследователи, сравнивая его с творчеством взрослых (Н. А. Ветлугина [2], Л. С. Выготский [3], Е. И. Игнатъев [6], Н. П. Сакулина [12] и др.), подчеркивают реалистическую основу детского изобразительного творчества: окружающий мир, впечатления о природе, рукотворные предметы, люди. При изучении развития личности ребенка в изобразительном творчестве ими также выделяется чувство как отдельный структурный элемент, поскольку в творчестве детей дошкольного возраста необходимо наличие положительных эмоций, на основе которых возникают чувства, побуждающие дошкольника к созданию оригинальных образов. Это, прежде всего, чувство любви к красоте, прекрасному, увлечение образом, мыслью, удовлетворение от самого процесса.

Выделяют следующие условия, благоприятствующие развитию детского творчества:

- побуждение детей к художественному творчеству путем постановки разнообразных творческих заданий;
- учет индивидуальных интересов, склонностей и способностей детей;
- установление правильных взаимосвязей между учебными и творческими заданиями на занятиях;
- варьирование творческих заданий в зависимости от возраста детей и различных видов художественной деятельности [2].

Анализируя разные общественные функции рисунка и определяя среди них две главные – изобразительную и выразительную, Н. П. Сакулина, соответственно, выделяет две группы способностей к изобразительному творчеству: способность к изображению и способность к художественному выражению [12].

Способность к изображению состоит из трех компонентов.

1. Восприятие и связанное с ним представление. Чтобы научиться изображать, надо овладеть особым способом восприятия: видеть предмет в целом, а форму – в то же время расчлененно (строение, цвет, положение в пространстве, относительную величину).

2. Овладение средствами графического воплощения образа (овладение комплексом умений и навыков изображения формы, строения, пропорциональных отношений, положения в пространстве).

Без овладения этими графическими навыками, умениями нельзя сформировать способность к изображению.

3. Овладение техникой рисунка. Технические умения и навыки тесно слиты с графическими, являются их составной частью.

Из трех компонентов способности к изображению центральным является овладение графическими умениями. Показателем уровня развития способности к изображению, по мнению Н. П. Сакулиной, является степень реальности изображения [12].

Охарактеризуем качества, составляющие способность к образному (художественному) выражению.

1. Эстетическое восприятие явлений реального мира, которое включает в себя сенсорное восприятие, необходимое для изображения, и эстетическую оценку воспринимаемого явления, эмоциональный отклик на него. Это, как отмечает Н. П. Сакулина, более высокая ступень, чем выполнение графического изображения, так как в этом свойстве проявляются ценностные ориентиры и мотивы личности [12].

2. Интеллектуальная активность, которая проявляется в переработке впечатлений, отборе того, что поразило сознание, чувство, в направленности ребенка на создание нового, оригинального художественно-

выразительного образа. Исследователем выделяются такие свойства, как активность воображения, образного мышления, чувств, восприятия. Необходимым условием этой активности является наличие осознанной цели (стремление создать оригинальный образ и овладеть системой изобразительных умений и навыков).

Исследователи полагают, что нестандартное, оригинальное образное восприятие окружающего мира является высшим уровнем развития художественно-творческих способностей.

В работе Н. А. Ветлугиной художественно-творческие способности рассматриваются в комплексе. Она выделяет:

- способность воспринимать и чувствовать прекрасное в жизни и произведениях искусства, которая выражается в эмоциональном отклике ребенка на все красивое;
- способность претворять элементы красивого в жизнь и быт (выразительно читать стихи, находить естественные движения для передачи образа в игре-драматизации, проявлять творческую инициативу);
- способность оценивать красивое в окружающем, различать содержание и средства художественной выразительности в литературной, изобразительной и театрализованной деятельности [2].

Следует выделить компоненты разных видов художественных способностей дошкольников:

- изобразительные и декоративно-прикладные способности включают чувство композиции, цвета, форм;
- музыкальные способности составляют мелодический и ритмический слух, чувство лада;
- театрально-речевые способности предполагают поэтический слух, выразительность интонации и мимики [14].

Важным моментом в развитии художественных способностей детей исследователи считают их комплексность – одновременное совершенствование нескольких взаимодополняющих друг друга способностей. В связи с этим они ищут механизмы творческого создания художественного образа на основе взаимодействия выразительных средств различных искусств: музыки, живописи, литературы, театра, т. е. их синтеза. По этому поводу Р. М. Чумичева отмечает, что все большее внимание специалистов привлекают не отдельные виды искусства, а художественная культура в целом как сильнейший эмоциональный фактор и как среда формирования личности ребенка [11]. Исследования показывают, что взаимосвязь разных видов художественной деятельности дошкольников (музыкальной, изобразительной, театрализованной, литературной) в процессе обучения значима для общего творческого развития личности.

При развитии у ребенка творчества в процессе обучения изобразительному искусству педагоги опираются на уже имеющиеся у него врож-

денные предпосылки, раннее развитие которых способствует, в свою очередь, развитию одаренности ребенка. К предпосылкам художественно-изобразительной одаренности относятся острая зрительная чувствительность, художественно-творческое воображение, эстетическое содержание детских рисунков, чувство пространства, художественное восприятие, восприятие и изображение в рисунке объемности предметов средствами светотени, эмоциональная чувствительность. Предпосылки, данные от природы, помогают ребенку ярче проявить свое творчество в рисовании, лепке и других видах. В то же время выделенные предпосылки успешной деятельности требуют развития и не всегда совпадают с возрастными особенностями детей, которые в современной педагогике изучены и представлены как норма уровня развития детей раннего, младшего, среднего, старшего дошкольного возраста.

Таким образом, современное разработанное содержание и методика дошкольного образования не учитывают отдельных качеств детской одаренности, полученных ребенком от природы, а следовательно, у многих детей без дополнительного образования они не развиваются, а некоторые даже угасают под воздействием «фронтального» обучения в детском саду.

Итак, содержание понятия художественной одаренности включает в себя незаурядные способности к созданию воображаемого «реального мира», действующие в единстве с хорошо развитыми специальными способностями и техникой мастерства. Общим моментом художественной одаренности рассматривается художественно-творческое воображение, дополнительными компонентами являются особое эстетическое отношение человека к жизни, развитое художественное восприятие и внимание.

Детская художественная одаренность, включает врожденные предпосылки к успешному усвоению готового, накопленного человечеством художественного опыта, а также к подражанию, комбинированию, импровизации и интерпретации художественных закономерностей и средств в детском изобразительном творчестве. Основными показателями художественно-изобразительной одаренности детей служат острая зрительная чувствительность, художественно-творческое воображение, эстетическое содержание детских рисунков, чувство пространства, художественное восприятие, восприятие и изображение в рисунке объемности предметов средствами светотени. В основе детского изобразительного творчества лежат врожденные задатки к усвоению художественного опыта, его интерпретации, развитие которых мы и определяем как «дар», который следует развивать в процессе художественно-творческой изобразительной деятельности. Старший дошкольный возраст является сенситивным к развитию природного «дара» средствами изобразительного искусства, т. е. художественными средствами. Это и есть процесс развития детской худо-

жественной одаренности. Именно этот процесс обуславливает успешность в изобразительном творчестве.

Создание изостудий в ДОО, организация кружковой работы дают широкие возможности для свободного выбора каждым ребенком области деятельности, учитывая его индивидуальные способности. Важную задачу кружковой работы – выявление, развитие и поддержку одаренных детей – позволяет решить личностно-ориентированный характер образовательной деятельности. На первый план выходит личность ребенка. Это означает индивидуальный подход к деятельности педагога и ребенка в раскрытии тех задатков, что есть в ребенке от природы.

Одаренные дети отличаются способностью к неординарному мышлению, у них могут возникать трудности от определенного неприятия их со стороны ровесников, что развивает негативное отношение их к самим себе. И педагогу необходимо помочь таким детям прожить детские годы с ощущением радости от полноты приложения своих дарований.

В дошкольный период формируются такие качества личности, как способность к творчеству, в связи с этим особую роль в этот момент играет художественно-изобразительная деятельность. Чем разнообразнее детская художественно-изобразительная деятельность, тем успешнее идет разностороннее развитие ребенка, выявляется его уникальность.

Художественно-изобразительная деятельность отличается от других видов деятельности, и главная задача воспитания и развития художественно одаренных детей в развитии творческой и познавательной активности. Занимаясь художественно-изобразительной деятельностью на занятиях в дошкольном образовательном учреждении (далее – ДОУ) или в студии ДОУ во внеурочное время, ребенок опирается на имеющиеся у него представления об окружающей действительности.

Разнообразие современных художественно-изобразительных техник, многообразие нетрадиционных художественных материалов способствуют развитию неординарного мышления. Воображение – важнейшая сторона жизни одаренного ребенка. Для того, чтобы развивать и поддерживать творческое воображение у одаренных детей, необходима особая организация изобразительной деятельности.

Для создания творческой работы ребенку необходимо приложить усилия, потрудиться, овладевая определенными техниками выполнения. Сначала способствуют возникновению у детей интереса к движению красок на листе бумаги, к следам, оставляемым на бумаге с помощью кисти, штампов или рук. Лишь постепенно появляется мотивация к творчеству – желание получить результат, создать определенное изображение, иногда даже непохожее на то, что можно видеть в обычной жизни. И чем богаче, разнообразнее жизненные впечатления ребенка, тем ярче, неординарнее его воображение, тем вероятнее, что интуитивная тяга к искусству станет

со временем осмысленнее. Занимаясь творческой деятельностью в изостудии, одаренные дети овладевают навыками самостоятельной работы, ощущают вкус творчества, обретают радость познания.

Применение в работе с одаренными детьми нетрадиционных техник (использование собственных ладошек, различных трафаретов, печаток и др.) позволяет развивать сенсорную сферу не только за счет изучения свойств изображаемых предметов, выполнения соответствующих действий, но и за счет работы с разными изобразительными материалами. Происходит развитие наглядно-образного и словесно-логического мышления, активизация самостоятельной мыслительной деятельности, которая так важна для одаренного ребенка. Создавая творческие работы, ребенок отражает в них свое понимание жизненных ценностей, свои личностные свойства, по-новому осмысливает их, проникается их значимостью и глубиной.

На занятиях в группе и изостудии очень важно создать условия для развития одаренных детей, включая тех, чья одаренность в настоящее время еще не проявилась, и просто способных детей, подающих надежды на дальнейший рост их творческого потенциала.

Выделяют различные формы работы с детьми в изостудиях: индивидуальный подход на занятиях, использование элементов дифференцированного обучения, проведение нестандартных форм занятий: творческих мастерских; занятий-путешествий, занятий-праздников; занятий проектной деятельностью; конкурсов различного уровня, выставок; творческих и интеллектуальных марафонов; использование современных информационно-коммуникационных технологий (Интернет, электронная энциклопедия); создание детских портфолио. Все это способствует эмоциональному обогащению занятий, психологически облегчает усвоение, пробуждает живой интерес к предмету познания и расширяет общий кругозор детей.

Таким образом, для успешной работы по развитию детской одаренности в дошкольный период педагогу необходимо сформировать у себя следующие компоненты готовности:

- специальные: владеть различными техниками изображения объектов предметного мира, в том числе нетрадиционными; умение осуществлять художественно-эстетическое развитие ребенка, видеть в нем субъекта педагогического взаимодействия, оценивать и применять современные образовательные технологии при обучении детей старшего дошкольного возраста изобразительному искусству; умение применять концептуально-теоретические знания в организации художественно-эстетической деятельности детей;

- организаторские: умения строить педагогический процесс в группе, направленный на развитие показателей художественно-изобразительной одаренности, организовывать взаимоотношения между детьми, между

детьми и воспитателями на основе знаний о закономерностях становления личности и индивидуальности дошкольника; создавать развивающую среду для познавательной, художественно-эстетической и творческой деятельности;

- конструктивно-проектировочные: планировать собственную деятельность в качестве педагога и исследователя; ставить в группе цели и задачи воспитательно-образовательной работы, адекватные развитию показателей художественной одаренности в изобразительной деятельности; отбирать содержание, формы, методы и средства обучения изобразительному искусству в их оптимальном сочетании; планировать систему приемов стимулирования активности дошкольников в изобразительной деятельности; проектировать художественно-развивающую эстетическую среду в группе ДОО;

- коммуникативные: воспринимать и адекватно интерпретировать информацию о сигналах от партнеров по общению, получаемых в ходе совместной деятельности; устанавливать взаимоотношения с детьми, воспитателями, родителями, администрацией ДОО; владеть педагогической техникой (умение выбирать правильный стиль и тон в обращении с детьми, управлять их вниманием, располагать к себе собеседника, образно передавать информацию);

- гностические: проводить диагностические обследования физического и психического развития ребенка; анализировать уровень развития знаний, умений ребенка; на этой основе корректировать собственную педагогическую деятельность и воспитательно-образовательный процесс; сопоставлять практическую работу в ДОО (дошкольном образовательном учреждении) с теоретической готовностью к профессиональной деятельности; выделять и устанавливать взаимосвязи между педагогическими явлениями.

В работе с детьми по развитию творчества и показателей одаренности необходимо:

- планировать разные формы работы – занятия, игры, беседы в свободное время, экскурсии, экспериментирование с материалами;

- подбирать игровые задания, позволяющие детям освоить различные способы изображения предметов и проявить свое отношение к изображаемому;

- предлагать детям на выбор разные варианты способов изображения; изобразительные материалы;

- проводить оценку детских рисунков с учетом успешности их выполнения, т. е. положительную;

- использовать собственные рисунки, рисунки, выполненные детьми на предыдущих занятиях или в свободное время;

– использовать вариативные программы, допускаемые дошкольным учреждением и руководителем изостудии.

Готовность к развитию детской художественной одаренности предусматривает также умение анализировать детские рисунки с учетом диагностических методик, определяющих уровень развития качеств детской художественно-изобразительной одаренности. При анализе детских рисунков (выполненных по замыслу) обращается внимание на:

- образное содержание рисунков;
- гармоничное цветовое решение (мазками, точками, пятнами, заливкой);
- стиль детского рисования (ассоциативный, декоративный, абстрактный);
- отражение законов композиции (смысловой центр, глубина пространства, ритм, акцент, элементы перспективы);
- выбор изобразительного материала;
- выбор выразительных средств изображения;
- способность к комбинированию знакомого материала для передачи образа;
- способность комбинировать способы конструирования для передачи образа;
- уровень проявления интереса к теме рисования и вообще к данному виду деятельности (его постоянство, глубина увлечения);
- уровень свободного владения детьми выбранными материалами и техниками.

В целом критериями оценки детской художественной одаренности являются:

- при диагностике эстетического отношения к действительности – характеристика, данная ребенком воспринимаемому предмету или явлению, которая может ограничиваться описанием их внешних свойств или выявить их внутренние качества и свойства, основной эмоциональный тон, образное сходство с другими предметами или явлениями;
- при диагностике способностей к творческо-продуктивной деятельности – наличие творческой инициативы, обнаруживающееся в самостоятельно найденном образном решении; содержательность, выразительность и разработанность творческого замысла; умение создать выразительную художественную форму, используя на практике полученные знания, заимствованные или собственные варианты композиционных решений.

Диагностика детской художественной одаренности может осуществляться с использованием психологических методик, опирающихся на принципы комплексного оценивания, долговременности, использования тренинговых методов, учета потенциальных возможностей ребенка, уча-

ствия разных специалистов и самих детей в оценке собственной одаренности; педагогических методик, основанных на целостно-личностном подходе, выявляющих в процессе обучения ребенка не отдельные его способности, а ядро художественной одаренности, его компоненты – эмоционально-волевой, креативный, формообразующий.

Задания для самостоятельной работы

1. С опорой на современные исследования одаренности и способностей раскройте значение развития художественно-творческих способностей в дошкольный период.
2. Сравните понятия «одаренность», «талант», «способности», «детская одаренность», «художественно-изобразительная одаренность».
3. Проанализируйте роль знаний педагога дошкольного образования в области искусства в развитии художественно-творческих способностей детей дошкольного возраста.
4. Раскройте понятие «педагогическая готовность». Рассмотрите компоненты педагогической готовности специалиста к развитию детской художественно-изобразительной одаренности.
5. Проанализируйте содержание подготовки специалиста к развитию детской художественно-изобразительной одаренности детей в дошкольный период.
6. Проанализируйте современные диагностические методики ранней одаренности.
7. Подберите анкеты и методики, способствующие определению готовности педагога к работе по развитию детской одаренности. Обоснуйте свой выбор.
8. Проанализируйте работы по развитию художественной одаренности дошкольников как истоков изобразительного творчества.
9. Проанализируйте роль детских изобразительных студий в развитии художественной одаренности.
10. Рассмотрите проблемы диагностики одаренности, требования к диагностике способностей детей в дошкольных образовательных учреждениях.
11. Опишите основные показатели детской художественно-изобразительной одаренности, выделенные Р. Г. Казаковой, А. А. Меликом-Пашаевым и др.
12. Раскройте особенности выявления и развития предпосылок художественно-изобразительной одаренности у детей старшего дошкольного возраста.

Список использованных источников

1. Богоявленская, Д. Б. Исследования творчества и одаренности / Д. Б. Богоявленская // Основные современные концепции творчества и одаренности / под редакцией Д. Б. Богоявленской. – Москва : Молодая гвардия, 1997. – С. 333–347.
2. Ветлугина, Н. А. Художественное творчество и ребенок / Н. А. Ветлугина. – Москва : Педагогика, 1972. – 284 с.
3. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк : книга для учителя / Л. С. Выготский ; послесловие В. В. Давыдова. – 3-е изд. – Москва : Просвещение, 1991. – 93 с.
4. Григорьева, Г. Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Г. Г. Григорьева. – Москва : Академия, 1999. – 344 с.
5. Дьяченко, О. М. О некоторых особенностях развития воображения у детей дошкольного возраста / О. М. Дьяченко, А. И. Кириллова // Вопросы психологии. – 1980. – № 2. – С. 107–114.
6. Игнатьев, Е. И. Теоретические вопросы исследования процесса рисования по представлению / Е. И. Игнатьев // Вопросы психологии. – 1957. – № 1. – С. 3–9.
7. Казакова, Р. Г. Актуальные проблемы развития детской художественно-изобразительной одаренности / Р. Г. Казакова. – 2-е изд. – Москва : МПГУ, 2004. – 67 с.
8. Качество знаний учащихся и пути их совершенствования / И. Я. Лернер, Л. Я. Зорина, Г. И. Батурина [и др.] ; под редакцией М. Н. Скаткина, В. В. Краевского. – Москва : Педагогика, 1978. – 208 с.
9. Ковалев, А. Г. К вопросу о структуре способности к изобразительной деятельности / А. Г. Ковалев // Проблемы способностей. – Москва : Педагогика, 1962. – 142 с.
10. Программа «Одаренный ребенок» (основные положения) / Л. А. Венгер [и др.]. – Москва : Новая школа, 1995. – 61 с.
11. Ребенок в мире культуры / Л. В. Абдульманова [и др.] ; под общей редакцией Р. М. Чумичевой. – Ставрополь : Ставропольсервисшкола, 1998. – 558 с.
12. Сакулина, Н. П. Рисование в дошкольном детстве : монография / Н. П. Сакулина. – Москва : Просвещение, 1965. – 214 с.
13. Теплов, Б. М. Психология индивидуальных различий / Б. М. Теплов. – Москва : Просвещение, 1985. – 305 с.
14. Томчикова, С. Н. Подготовка студентов педвуза к развитию творческих способностей дошкольников в театрализованной деятельности : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 13.00.08 / С. Н. Томчикова ; Магнитогорский государственный университет – Магнитогорск, 2002. – 20 с.
15. Юревич, С. И. Организационно-педагогические требования подготовки учителя к профессионально-творческой деятельности в условиях современной школы : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / С. И. Юревич. – Магнитогорск, 1998. – 169 с.
16. Torrance, E. P. Scientific views of creativity and factors affecting its growth / E. P. Torrance. – Daedalus : Creativity and Learning, 1965. – P. 663–679.

ГЛАВА 5

СОТРУДНИЧЕСТВО И ОБЩЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ

В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ДОШКОЛЬНОЙ

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬИ

Л. В. Карпушкина

1. Развитие общения у детей в младенческом и раннем возрасте

Овладение ребенком любой деятельностью возможно только в общении со взрослыми, во взаимодействии с ними и под их постоянным руководством. Поэтому общение со взрослыми – необходимое условие психического и личностного развития ребенка, его первая социальная потребность. Особенное значение удовлетворение этой потребности имеет в младенческом возрасте, когда ребенок нуждается в заботе и ласке взрослых, в эмоциональном контакте с ними.

Согласно концепции общения, разработанной в психологии (А. А. Леонтьев, А. В. Запорожец, М. И. Лисина), в первом полугодии жизни ведущей деятельностью является ситуативно-личностное общение. Один из результатов общения – формирование у ребенка представления о себе. У младенца в процессе общения со взрослыми формируется определенное целостное психическое образование, как бы централизующее его психическую жизнь и опосредующее его поведение в ответ на воздействие внешней среды. Это центральное психическое образование обеспечивает также целостность внутренней, субъективной жизни ребенка, выступая в форме эмоционального ощущения.

В. С. Мухина считает, что ведущим, определяющим фактором становления самосознания ребенка является его общение со взрослым. Связь становления самосознания, самопринятия личности с влиянием окружения взрослых отмечалась многими классиками психологической науки: П. Гальпериным, Ж. Пиаже, С. Л. Рубинштейном, Э. Эриксоном и др. Так, С. Л. Рубинштейн, анализируя динамику развития самосознания, писал: «Известно, что ребенок не сразу осознает себя как «Я»: в течение первых лет он сам сплошь и рядом называет себя по имени, как называют его окружающие; он существует даже для самого себя скорее как объект для других людей, чем как самостоятельный по отношению к ним субъект» [10, с. 239].

Данной проблеме уделяет пристальное внимание в своих работах и М. И. Лисина. Самосознание она определяет как образ самого себя, который является, по ее мнению, продуктом общения. Образ самого себя – аффективно-когнитивный образ, два аспекта которого могут быть разде-

лены лишь в абстракции: аффективная часть – самооценка ребенка, а когнитивная часть – представления ребенка о себе.

По мнению М. И. Лисиной, становление и развитие образа самого себя определяют следующие факторы.

1. Опыт индивидуальной деятельности человека.
2. Опыт его общения с окружающими его людьми.

При этом М. И. Лисина считает, что общение среди других видов деятельности создает наиболее благоприятные условия для формирования у ребенка образа самого себя [8].

Многие ученые отрицают у ребенка младенческого возраста образ самого себя. Л. С. Выготский писал, что у младенца есть образ «пра-мы», т. е. примитивного «пра» и слитного «мы», а не «я». Ж. Пиаже также считал, что младенцы не выделяют самих себя и даже не умеют понять, где кончается их тело и начинается остальной мир.

Выделение ребенком себя из пространства внешнего мира связано с двумя моментами.

1. Развитие зрительного различения.
2. Развитие «собственного пространства» тела ребенка.

Последний момент проходит путь от «ротового» пространства к зрительно-ручному, от него – к пространственному перемещению (посредством ходьбы) со значительным расширением поля и перспективы зрения [8, с. 32].

По выражению Л. С. Выготского, младенец является «максимально-социальным» существом. Его отношение к миру всегда опосредовано, преломлено через отношение к другому человеку. Младенец существует как бы не сам по себе, не самостоятельно, а в паре со взрослым (обычно с матерью), в постоянном общении с ним. При этом он лишен средств социального общения в виде человеческой речи, и у него развивается аппарат тонкой эмоциональной чувствительности по отношению ко взрослому. Особая эмоциональная чувствительность к доброжелательному, положительно эмоционально окрашенному вниманию со стороны взрослого связана с удовлетворением потребности в общении на первом году жизни. В дальнейшем взаимоотношения, которые складываются в семье между ребенком и родителями, являются чрезвычайно важным фактором общения ребенка с окружающими его людьми [2].

Маленькому ребенку, помимо хорошего ухода и полноценного питания, необходимо особое внимание взрослого [1]. Исследования показывают, что интерес ко взрослому малыш начинает проявлять примерно со второго месяца жизни. Как это происходит? Какими средствами пользуется ребенок? Улыбкой, взглядом, мимикой, выразительными движениями, вокализациями (экспрессивно-мимическими средствами). Малыш оста-

навливает взгляд на склонившемся над ним лице мамы, улыбается, двигает ручками и ножками, издает тихие звуки, выражая свою беспредельную радость (так называемый «комплекс оживления»). Именно в этот момент взрослому важно правильно отреагировать и поддержать ребенка в эмоциональных проявлениях.

Так возникает первый диалог между малышом и взрослым. Не случайно эмоциональное общение является ведущим в психическом развитии ребенка в первые месяцы его жизни. В нем заложены все последующие навыки малыша, формы взаимодействия с миром.

Было бы ошибкой считать, что улыбаться, смеяться, вокализировать, тянуться к взрослому ребенок будет «сам собой». Этому его научили взрослые. Он принял от них доброжелательную форму взаимодействия, вглядываясь в них, как в зеркало. Так дитя познает через взрослых, через их отношения к миру все, что его окружает, в том числе и самого себя. Вот почему маме и всем взрослым, находящимся рядом с маленьким ребенком, необходимо быть улыбчивыми, ласковыми, эмоционально понятными. Наши прабабушки прекрасно это понимали и умели наполнять жизнь ребенка светом и лаской. Им дана была наука пестования. Ласковые поговорки, колыбельные песни, балагурство, песенно-ритмические игровые приемы не утратили своей значимости и в наше время. Приведем некоторые из них.

Песенки, потешки русского народа

Солнышко-ведрышко!	Водичка, водичка,
Взойди поскорей,	Умой мое личико,
Освети, обогрей –	Чтобы глазоньки блестели,
Телят да ягнят,	Чтобы щечки краснели,
Еще маленьких ребят.	Чтобы смеялся роток,
	Чтобы кусался зубок.

Песенки, потешки мордовского народа

Берут левую детскую ладошку, водят по ней указательным пальцем правой руки и говорят:

Тьфу, тьфу, цераня,	Тьфу, тьфу, мальчик мой,
Тьфу, тьфу, церянь товня.	Тьфу, тьфк, желудь мой.
Лакштмарень ундоня	Ежевики стебелек,
Ведь сараскянь толганя,	Уточкино перышко,
Сире тумонь ункся,	Большого дуба корешок,
Од тумонянь тарадкя (м.).	Дубовая веточка.

Утю-балу, какинем!
Утю-балу, дугинем!
Тетят моли базаров,
Тонеть рами горнипов,
Монень рами баяга.
Тей люкштядян –
Горь мери,
Тов люкштядян –
гай мери! (э).

Утю-балу, дитятко!
Утю-балу, братик мой!
Отец пойдет на базар,
Тебе купит самовар,
Мне купит колокол.
Я сюда качну –
горь-горь,
Туда качну –
гай-гай!

Большое значение для развития дошкольников имеют колыбельные песни, которые поет мама своему ребенку.

Котя, котик, коток,
Котя – серенький хвосток,
Приди, котик, ночевать,
Мою деточку качать.
Уж как я тебе, коту,
За работу заплачу;
Дам кувшин молока
Да конец пирога.
Уж ты ешь, не кроши,
Больше, котик, не проси.

Вот и люди спят,
Вот и звери спят,
Птицы спят на веточках,
Лисы спят на горочках,
Зайки спят на травушке,
Утки на муравушке,
Детки все по коечкам...
Спят – поспят,
Всему миру спать велят.

Важны для развития детей в раннем возрасте стихи детских поэтов. Приведем стихи Петра Алексеевича Синявского.

Засыпалкина книжка
Чтобы завтра на рассвете
Спеть ку-ка-ре-ку,
Нужно спать ложиться Пете,
Пете-петушку.

Засыпает серый слон,
Зебра смотрит первый сон.
Спят котята и коты.
Спят китята и киты.

А теперь толстушка хрюшка
Ляжет на бочок,
И зароется в подушку
Хрюшкин пятачок.

Все устали, все зевают,
Все глазенки закрывают –
Баю-баю-баюшки
Нашей засыпаюшке...

Пробуждалкина книжка
Нас разбудили утречком,
Не дали назеваться.

Пора малышам-умничкам
Вставать и умываться.

Мы трем глазенки-щелочки
И надуваем губки,

Но не мешаем щеточке
Почистить наши зубки.

Чтобы зубки засверкали,
Мы их полоскали.
Теперь кусочек мыльца
Поможет нам умыться.

Моем носик, моем щечки
Маминогo птенчика,
А на маленьком крючочке
Ждет нас полотенчико.

И спешит гребеночка
Причесать ребеночка.
Наша крохотулечка
Просто красотулечка!

Кто не умывается
Кто горячей водой
умывается,
Называется молодцом.
Кто холодной водой
умывается,
Называется храбрецом.
А кто не умывается –
Никак не называется.

Купашикина книжка
В маленькую ванночку
Воду наливают.
Маленького Ванечку
Моют, намывают.

И растут до потолка
Белой пены облака,
И сверкают пузыри,
Как цветные фонари.

Моеет мама сыночку –
Сыночкину спиночку,
Пузико смешное
И все остальное.
И заблестело тельце
От пяток до макушки.
– Готовьте полотенце
Для Ванечки-Ванюшки!

Ваня после ванночки,
Как цветочек в вазочке –
Розовый, душистый,
Потому что чистый!

Колыбельные песни, потешки, прибаутки для самых маленьких имеют мировоззренческое значение, так как знакомят с простейшей моделью мироустройства: дом, защита и опасный внешний мир, куда до поры до времени ребенку ходить не надо; раскрывают принципы семейного жизнеустройства, формируют базовое доверие к близким и к миру в целом. Многолетняя практика работы с детьми раннего возраста показала: уже на первом году жизни малыши любят слушать детские песенки, в исполнении которых затем принимают посильное участие: подговаривают простые слова или слоги, звукоподражают («ав», «мяу», «ой!», «да!»), подпевают «ля-ля» поющему взрослому.

Малыш, услышав колыбельную, которую мама напевает без текста (на «ля-ля»), без подсказывающих слов «баю-баю», узнает музыку и выражает это действием; обнимает себя (или куклу) двумя руками, слегка раскачивается из стороны в сторону – «убаюкивает себя». Положительная эмоциональная окраска колыбельных и потешек способствует успешному развитию детей. Приведем примеры работы с художественными текстами колыбельных песен и потешек.

1. Выразительно прочитайте или спойте колыбельную песню, сопровождая текст показом произносимых действий.

Люли, люли, люленьки.

Прилетели гуленьки (*взмахнуть руками и показать, как прилетели гули*).

Прилетели гуленьки,

Сели возле люленьки (*показать руками, как гули сели возле люльки*).

Стали люленьку качать (*показать руками, как гули покачивали люльку*).

Стали малышку усыплять.

Баю, баю, баиньки,

Прилетели галоньки (*взмахнуть руками и показать, как прилетели галки*).

Прилетели галоньки,

Сели у качалоньки (*показать руками, как галки сели возле люльки*).

Стали галки напевать

И качалоньку качать (*показать руками, как галки покачивали люльку*).

Залогом успешной работы с детьми данного возраста является неоднократное повторение одного и того же текста.

Для развития ребенка первого года жизни важно все: «выделяет» ли он себя из окружения; выделен ли он окружением-системой воспитания, признан ли младенец в качестве субъекта-индивидуальности, наделенного активностью и особенностями, которые с первых мгновений жизни ребенка нужно сохранять, развивать. Неудовлетворенность потребности в общении, отсутствие эмоциональных контактов в младенческом возрасте ведут к тяжелым психическим нарушениям, известным под названием госпитализма.

Общение со взрослыми выполняет специфические функции в процессе формирования личности на каждом возрастном этапе. Размышляя об условиях, в которых происходит становление личности, воспитатели каждый раз заново обращаются к науке и искусству воспитания. Физическое и биологическое развитие, жизнь ребенка, пробуждаемая чувствами, постепенно проявляющееся самосознание нуждаются в постоянном участии воспитателя, родителей на всех возрастных ступенях. Как следует вести себя взрослым, и как должен быть организован мир, окружающий ребенка? Какие впечатления необходимы ему в возрасте подражания? Речь идет о физическом и духовном здоровье ребенка, о фундаменте человека. Развитие самосознания зависит от физического развития. Чем больше мы будем считаться с этим обстоятельством, тем лучше мы справимся с задачами воспитания [3].

Здоровый ребенок – самое большое богатство родителей и государства. Жизнерадостный, активный, доброжелательно относящийся к окружающим, любознательный ребенок сможет достичь многого путем познания самого себя, умением выстраивать межличностные отношения и развитием креативности, т. е. творческих сил и фантазии. Необходимо с ранних лет формировать у ребенка чувство веры в себя, в свой организм, что окажет позитивное влияние на его образ «Я» [5].

Р. Штейнер определяет, что первостепенное значение для ребенка в первую эпоху своей жизни, до начала смены зубов, т. е. до 7 лет, имеет его окружение. «Впечатление на ребенка, – отмечает он, – производит не то, что вы ему говорите или в чем вы его наставляете, – конечно, в своей речи он может подражать сказанному вами, – но то, чем вы являетесь; добрый ли вы человек, и проявляется ли ваша доброта высшим образом, или вы тот злой, гневливый человек, и это проявляется в ваших жестах, короче, все, что вы делаете, имеет свое продолжение внутри ребенка. На все исходящие от окружающих людей впечатления ребенок реагирует так, как если бы он весь был органом чувств, восприятия. Поэтому существенное заключается не в том, что ребенку можно объяснить, что является дурным, а что хорошим и вообще что-то объяснить, но в том, что совершается вблизи ребенка, переносится в его организм, дух, душу и тело. Здоровье всей последующей жизни ребенка зависит от поведения взрослых, окружающих его в период дошкольного детства» [7].

Повышение уровня компетентности воспитателей, работающих с детьми раннего возраста, исключительно важно в условиях все возрастающей потребности родителей в услугах дошкольных образовательных учреждений. Обучение таких педагогов на курсах направлено в первую очередь на раскрытие принципа единства оздоровительной и воспитательной работы с малышами. Ведущими условиями реализации этого принципа являются индивидуальный подход к ребенку, учет не только возрастных, но и индивидуальных возможностей воспитанника, единство подхода к общению с ребенком со стороны всех окружающих взрослых и т. д. Кроме этого, в ходе занятий изучаются такие ключевые темы, как развивающая среда для малышей, способы реализации методических и практических приемов (традиционных и качественно новых) и, наконец, педагогический всеобуч для родителей – фактор интерактивного общения ДООУ и семьи.

2. Развитие умения сотрудничать у детей дошкольного возраста

В отличие от предыдущих периодов жизни ребенка, в возрасте 3–7 лет общение со сверстниками начинает играть все более существенную роль в процессе самосознания дошкольника. Взрослый – это недостижимый эталон, а с ровесником можно себя сравнить запросто. При обмене

оценочными воздействиями возникает определенное отношение к другим детям и одновременно развивается способность видеть себя их глазами. Умение ребенка анализировать результаты собственной деятельности прямо зависит от его умения анализировать результаты других детей. Так, в общении со сверстниками складывается способность оценивать другого человека, которая стимулирует возникновение самооценки.

Около 3,5 лет у детей можно наблюдать массовые реакции на удачу и на успех, очевидным образом связанные с самооценкой. Соответствующие результаты деятельности ребенок воспринимает как зависящие от его способностей, причем итог собственной деятельности им соотносится с личными возможностями и с самооценкой.

С возрастом самооценка становится все более правильной, полнее отражает возможности малыша. Первоначально она возникает в продуктивных видах деятельности и в играх с правилами, где наглядно можно увидеть и сравнить свой результат с результатом других детей. Имея реальную опору: рисунок, конструкцию, дошкольникам легче дать себе правильную оценку [6].

В возрасте 3–4 лет ребенок завышенно оценивает свои возможности в достижении результата, мало знает о личностных качествах и познавательных возможностях, зачастую смешивает конкретные достижения с высокой личной оценкой. При усвоении развитого опыта общения ребенок в 5 лет не только знает о своих умениях, но и имеет некоторое представление о познавательных возможностях, личностных качествах, внешнем облике, адекватно реагирует на успех и неудачу. В 6–7 лет дошкольник хорошо представляет свои физические возможности, оценивает их правильно, у него складывается представление о личностных качествах и умственных возможностях.

В 3–4 года взаимооценки детей более субъективны, чаще подвержены влиянию эмоционального отношения друг к другу. Малыши почти не могут обобщать действия товарищей в разных ситуациях, не дифференцируют близкие по содержанию качества (Т. А. Репина). В младшем дошкольном возрасте положительные и отрицательные оценки сверстников распределяются равномерно. У старших дошкольников преобладают положительные. Наиболее восприимчивы к оценкам сверстников дети 4,5–5,5 лет. Очень высокого уровня достигает умение сравнивать себя с товарищами у детей 5–7 лет.

Ведущие зарубежные и отечественные педагоги (Э. Берн, П. Скин, Б. Е. Робинсон, К. Флейк-Хобсон, М. Партен, Н. К. Крупская, А. С. Макаренко, Р. И. Жуковская, Д. В. Менджерицкая, А. П. Усова и др.) рассматривают игру как одно из наиболее эффективных средств организации жизни детей и их совместной деятельности.

Теоретические основы педагогики дошкольной игры были заложены выдающими педагогами Н. К. Крупской, А. С. Макаренко и в дальнейшем развивались отечественными учеными Р. И. Жуковской, Д. В. Мендже-рицкой, А. П. Усовой и др., которые раскрыли широкие воспитательные возможности игры.

Игра отражает внутреннюю потребность детей в активной деятельности, это средство познания окружающего мира; в игре дети обогащают свой чувственный и жизненный опыт; вступают в определенные отношения со сверстниками и взрослыми.

Могучую силу игры отмечал Ян Амос Коменский. Он считал, что дети отражают в игре серьезные стороны жизни.

Кроме того, игра – самостоятельный вид деятельности: ребенок всегда начинает играть сам, продолжая играть или самостоятельно, или с партнерами. В последнем случае дети придумывают сюжет игры, правила, распределяют роли и намечают ее окончание с определенным результатом. Игра – не только вид деятельности дошкольника, но и средство его умственного и нравственного развития и воспитания. Именно в игре со сверстниками или старшими детьми воспитанники обогащают друг друга новыми знаниями, учатся считаться с интересами и требованиями других ребят, развивают свою речь, обогащая словарь [3].

По инициативе педагогов чаще всего организуются дидактические игры, цель которых – умственное развитие ребенка. Дидактические игры проводятся как в специально отведенное время на занятия, так и в другие режимные моменты жизни детей в детском саду. Это могут быть игры с одним словом или несколькими словами, сочинение рассказов о любимых игрушках и т. д. Дети любят игры – ответы на вопросы воспитателя: «Где лежат вещи?», «Какие животные встречаются в лесу?», «Где растут овощи?» и т. п. К ответам на такие вопросы детей готовят, а затем учат рассказывать о лесе, животных, сказочных героях мультфильмов и т. д.

Дидактические игры можно проводить со всей группой во время занятий, а можно поиграть с подгруппой. Так, программа «Радуга» рекомендует для детей 5 лет игру «Садовник и цветы», которая проводится с небольшой группой детей (5–6 человек).

В практике работы воспитателей различают дидактические игры с игрушками и предметами, настольно-печатные, словесные, музыкальные.

Авторы базисной программы развития ребенка-дошкольника «Истоки» предлагают свой подход к классификации игр. В основе этой классификации лежит представление об инициаторе игры. В связи с таким подходом предлагаются 3 класса игр:

– игры, возникшие по инициативе ребенка (детей), – самостоятельные игры;

– игры, возникшие по инициативе взрослого и старших детей, – организованные игры;

– игры, идущие от исторически сложившихся традиций народа, – народные игры, которые могут возникнуть по инициативе как взрослого, так и более старших детей.

Первый класс игр подразделяется на игры-экспериментирование, сюжетно-отобразительные, режиссерские и театрализованные.

Второй класс включает в себя обучающие игры.

Третий класс – традиционные, или народные.

Исторически сложилась и давно известна еще одна классификация игр дошкольников:

- сюжетно-ролевые;
- игры со строительным материалом;
- театрализованные;
- подвижные;
- спортивные.

Дидактическая игра существует много веков. Ее первым создателем был народ, наблюдавший удивительную особенность маленьких детей, – восприимчивость к обучению в игре, с помощью игр и игрушек. За всю историю человечества у каждого народа сложились свои дидактические игрушки, ставшие частью его культуры. В содержании дидактических игр и игрушек отразились особенности национального характера, природы, истории, труда, быта того или иного народа.

Изучение развития детей показывает, что в игре эффективнее, чем в других видах деятельности, развиваются все психические процессы. Обусловленные игрой изменения в психике ребенка настолько существенны, что в психологии (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, В. С. Мухина, Д. Б. Эльконин, А. В. Запорожец) утвердился взгляд на игру в период дошкольного детства.

Л. С. Выготский, рассматривая роль игры в психическом развитии ребенка, отмечал, что в связи с переходным возрастом дидактическая игра не только исчезает, но, наоборот, пропитывает собой всю деятельность.

Дидактическая игра – наиболее освоенная малышами деятельность. В ней они черпают образы для решения новых жизненных задач, возникающих в познании, в труде, в художественном творчестве.

Среди многообразия дидактических игр, которые используются в работе с детьми, различают сюжетно-ролевые игры, игры-труд, подвижные игры, игры – забавы и развлечения, комплексные игровые праздники.

Как отмечал А. Н. Леонтьев, дидактические игры представляют собой переходную форму к игровой деятельности, которую они подготавливают.

Для дидактической игры характерно наличие задачи учебного характера – обучающей задачи, которая в соответствии с содержанием реализуется с помощью игровых действий, которые выполняют дети.

Эффективность дидактических игр в воспитании и обучении детей, по мнению Е. И. Тихеевой, напрямую зависит от того, насколько они созвучны интересам ребенка.

Детей в дидактической игре привлекает не обучающая задача, которая в ней заложена, а возможность добиться результата. Однако, если участники игры не овладеют знаниями, умственными операциями, которые определены обучающей задачей, они не могут успешно выполнять игровые действия, добиться результата.

Задача воспитателя – помочь ребенку выбрать из массы жизненных впечатлений самые яркие, тонкие, которые могут закрепить и углубить интерес детей.

Опираясь на идеи, заложенные в играх, ученые создают новые дидактические игры, предлагают ценные системы таких игр.

Дидактические игры делятся на игры с предметами, настольно-печатные, словесные.

Игры с предметами дают возможность решать различные задачи:

- 1) расширять и уточнять знания детей;
- 2) развивать мыслительные операции (анализ, различие, обобщение);
- 3) воспитывать произвольность памяти, внимания.

В качестве дидактических материалов используются реальные предметы, игрушки, объекты природы (овощи, фрукты, шишки).

Игрушка помогает ребенку знакомиться с окружающим миром, через нее он закрепляет и перерабатывает полученные впечатления, удовлетворяет свои потребности в активности и обучении.

От игрушек зависит содержание игры, они служат опорой для развития творческого воображения. Узнавая в игрушках знакомые предметы, ребенок получает возможность комбинировать свои представления, перерабатывать и активно усваивать новые впечатления. Образные игрушки не только побуждают детей к играм разного содержания, они помогают ребенку войти в роль, создать любимый образ, осуществить задуманное.

Повышенная эмоциональная восприимчивость и неустойчивость внимания требуют особой красочности игрушки, простоты и выразительности ее формы.

Игровые уголки очень помогают воспитателю организовать и дисциплинировать детей. А. С. Макаренко писал: «Если мишка просто перебрасывается с места на место, если мишка живет в определенном месте, специально для его жизни оборудованном, если он кого-то пугает или с кем-то дружит, это уже хорошо».

Настольно-печатные игры помогают уточнять и расширять представления детей об окружающем мире, систематизировать знания, развивать мыслительный процесс. Распространены настольно-печатные игры, устроенные по принципу различных картинок, складных кубиков, на которых изображенный предмет делится на несколько частей.

Словесные игры отличаются тем, что процесс решения обучающей задачи осуществляется в мыслительном плане, на основе представлений без опоры на наглядность. Речевое развитие с помощью словесных игр совершенствует мыслительные операции, которые вырабатываются в быстроте реакций, умении понимать юмор. Словесные игры – игры-загадки, задачи, предложения, игры-путешествия и др.

Обучающая, дидактическая задача является основным элементом дидактических игр, которому подчинены все остальные. Для детей обучающая задача формируется как игровая. Игровая задача часто бывает заложена в познании игры: «Угадай по описанию», «Скажи наоборот», «Сложи картинку».

Игровые действия – это способ проявления активности ребенка в игровых целях. Для детей старшего дошкольного возраста предусматриваются сложные игровые действия, состоящие из нескольких игровых элементов. Играя, ребенок всегда находится в определенных отношениях с детским коллективом, далее дети играют вдвоем, втроем. Чувства, вызываемые игрой, заключены в отношениях, которые при этом складываются.

Взаимоотношения детей в играх выражаются поступком. Ведь, играя, каждый ребенок и детский коллектив в целом действует определенным образом. Это характерно для игры детей старшего дошкольного возраста.

В процессе игры мы на каждом шагу сталкиваемся с тем, что дети ссорятся или действуют дружно, поступают справедливо или лукавят. Природа ребенка непосредственно отражается в том, как он действует в играх.

Если в играх учитывается характер деятельности ребенка, то само появление жизни ребенка в его взаимоотношениях с коллективом не получает должной оценки.

Отмечая значение игры для развития той или иной стороны деятельности, педагоги иногда не замечают главную сторону детской игры. Такие важнейшие звенья детской жизни, как взаимоотношения, поступки, чувства, оказываются порой отодвинутыми на задний план, потому что игра оценивается только как средство воспитания, а ее роль как формы организации детской жизни и деятельности не считается существенной. В детском саду игры детей иногда вытесняются организацией питания, занятиями, за счет игры вносятся поправки в режим дня. Поэтому нередки случаи, когда дети не успевают по-настоящему играть.

Ребенка привлекает в игре не обучающая задача, которая в ней заложена, а возможность проявлять активность, выполняя игровые действия, добиться результата, выиграть.

Активное участие зависит от того, насколько ребенок овладел знаниями и умением, которые диктуются ее обучающей задачей.

Дошкольный возраст считается классическим возрастом игр. Игра в дошкольном возрасте – ведущая деятельность детей. Исследованиями установлено, что магистральная линия развития дошкольника проходит через игру, что в игре ребенок становится как бы на голову выше самого себя, может решать более сложные задачи, как практические, так и умственные.

Игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности (В. А. Сухомлинский). Н. К. Крупская утверждала, что игра дошкольников – способ познания окружающего, при этом внимание педагогов она обращала на народные игры, отмечая их большую педагогическую ценность, они развивают у детей смекалку, выдержку, самообладание, чувство юмора, организованность.

Общение между людьми очень похоже на игру. Оно, так же, как и игра, наполнено эмоциями, в нем есть роли (например, рассказчика и слушателя), переживания, сюжеты (темы). Но самое главное, общение как игра имеет свою стратегию, в нем разгадываются настроение, намерения участников, поддерживаются или опровергаются их точки зрения, заключаются союзы. Оно наполнено динамикой: меняются чувства, позиции, темы. Живое общение (как игра) всегда ограничено во времени. Нужно моментально, без слов, ориентируясь только на внешний вид партнера, почувствовать настроение другого человека и составить первый прогноз насчет его намерений, разгадать его мысли.

Для дошкольника такая динамика – труднейшая задача. Понять другого человека, донести до него свои мысли ребенку мешает эгоцентризм. Дети уверены в том, что другой человек знает об их намерениях, он в курсе их мыслей, и поэтому не склонны к их выражению. Сосредоточение ребенка на своей позиции мешает понять своеобразие желаний и намерений партнера, поэтому сверстник является зеркалом, в котором дошкольник видит, прежде всего, себя. С точки зрения ученых, игра является своеобразной школой общения, где ребенок, с одной стороны, наделяет каждую свою роль присущими ей особенностями поведения, с другой – учится строить свои отношения так, чтобы они были понятны для партнера.

Дидактические игры и игровые этюды направлены на динамику общения, на понимание партнера, на отношения со сверстниками.

Общение дошкольника со сверстниками разворачивается главным образом в процессе совместной игры. Играя вместе, дети начинают учитывать желания, действия другого ребенка, отстаивать свою точку зрения, строить и реализовывать совместные планы. Поэтому игра оказывает огромное влияние на развитие общения детей в этот период.

Общение с другими детьми в игре разворачивается на двух уровнях: на уровне ролевых и на уровне реальных взаимоотношений. В совместной игровой деятельности постоянно происходит переход с одного уровня на другой.

Ребенок развивается в процессе общения со сверстниками. В основе этого процесса лежит эмоциональный контакт между детьми, постепенно перерастающий в сотрудничество, которое становится необходимым условием развития ребенка. Сотрудничество заключается в том, что не только один ребенок стремится передать свой опыт, но и другой ребенок хочет и может его усвоить. Способы усвоения общественного опыта весьма разнообразны, сюда можно отнести совместные действия детей на занятиях, употребление выразительных жестов, особенно указательного («жестовая инструкция»), подражание действиям взрослого, действия по образцу. Развивающиеся дети овладевают этими способами постепенно, без специального обучения, и уже в дошкольном возрасте основными методами для них становятся показ (подражание действиям взрослого), образец и словесная инструкция.

Дидактические игры – это игры обучающие. Их основное назначение – способствовать усвоению и закреплению у детей знаний, умений, навыков, развитию умственных способностей.

Каждая дидактическая игра имеет дидактическую задачу, игровые действия, игровые правила.

Дидактические игры в педагогическом процессе играют двойную роль: во-первых, они являются средством обучения, во-вторых – самостоятельной игровой деятельностью.

В дидактических играх проявляются такие черты характера ребенка, которые могут служить примером для других: товарищество, отзывчивость, скромность, честность и др. Воспитатель обращает внимание играющих на эти качества, делая это осторожно.

Так с помощью игры выявляются индивидуальные особенности детей, посредством этих же игр педагог устраняет нежелательные проявления в характере своих воспитанников.

Педагог руководит дидактическими играми, но его роль различна. Если на занятиях он учит детей, как надо играть, знакомит с правилами и игровыми действиями, то в самостоятельных играх воспитанников он участвует в качестве партнера или арбитра, следит за их взаимоотношениями, оценивает поведение.

Итак, в процессе дидактической игры формируются такие качества личности, как коллективизм, доброта, способность к сопереживанию, потребность в общении со сверстниками, готовность оказывать помощь более слабым, неуверенным в своих силах товарищам, вырабатываются навыки согласованной совместной деятельности. Эти качества помогают формировать у старших дошкольников сотрудничество в дидактических играх. Дидактические игры будут эффективным методом формирования сотрудничества лишь в том случае, если их проводить с детьми ежедневно, с постоянным усложнением содержания, игровых правил и действий. Воспитатель, формируя у детей коллективизм, поощряет даже самые незначительные стремления к общению друг с другом. Затем воспитатель активизирует общение детей друг с другом. Например, объединение детей в интересной дидактической игре. Это вызывает у них радость и создает общие переживания. И игрушки, и песня, спетая во время игры, и собранный из листьев букет, побуждают к обмену впечатлениями, содействуют объединению, заставляют тянуться к обществу сверстников.

Опираясь на требования программ, а также имеющиеся у детей навыки жизни в кругу сверстников, педагог формирует сотрудничество в общении, которое необходимо для успешного хода дидактических игр, занятий, так и в самостоятельной деятельности. Руководя поведением детей, он одновременно приучает их без крика и ссор догадываться, вежливо обращаться с просьбой, если необходимо, то уступать и ждать, спокойно разговаривать, не нарушать игру неуместным вторжением и т. п.

В основу культурного сотрудничества со старшим дошкольником входят вежливость, предупредительность, деликатность, культура речи.

Мирный говор – свидетельство нормального отношения, общения детей, при котором педагог слышит каждого ребенка. А дети, в свою очередь, не прерывая игр, контактируют с воспитателем. В спокойной обстановке педагог может поговорить с каждым ребенком, обучая своим примером культуре речевого общения.

Большое значение для формирования сотрудничества у дошкольников имеет руководство дидактической игрой. В руководстве играми следует выделить три этапа: подготовку к проведению дидактической игры, ее проведение и анализ.

На формирование сотрудничества у старших дошкольников влияет процесс дидактической игры, а также ее задачи, правила и действия. Именно в дидактической игре выявляются следующие факторы: коллективизм, детская дружба, обучение на основе чувства доброжелательности, осмысление дошкольниками понятия «дружба».

Лишая ребенка общения со сверстниками, взрослые рискуют вырастить человека с неполным знанием самого себя, с обманчивыми представ-

лениями своего образа. В дидактической игре ребенок имеет возможность конструировать свое поведение и действия.

Социальное развитие ребенка в дидактической игре предполагает ориентировку детей на сферу общения и сотрудничества, умение воспринимать чужие ситуации, как свои. Вживание в роль рождает способность не только понимать, но и чувствовать позицию другого человека. Именно эта способность составляет фундамент не только общения, но и, без преувеличения можно сказать, всей культуры.

Известно, как трудно дошкольнику сотрудничать и общаться с людьми, особенно со сверстниками. Нередко в ходе общения и взаимодействия вспыхивают конфликты, возникают обиды, ссоры, соперничество, противостояние. Взаимоотношения между детьми – центральная проблема в жизни детского сада. Это то, чему специально не учат. Но именно взаимоотношения между детьми определяют моральный климат группы и состояние каждого отдельного ребенка, от них зависит весь педагогический процесс. В дидактической игре дошкольник, согласовывая свое поведение с поведением других ее участников, относится к своей роли как к одной из возможных. ореол единственности, исключительности и неповторимости собственной позиции постепенно угасает.

Французским учителем Ж. Пиаже установлено, что дети до семи лет не могут учитывать точки зрения других людей и координировать их со своей. Между позицией ребенка и позицией другого человека возникает преграда. Дошкольники сосредоточены только на своих желаниях и оценках, считая, что их мнения и отношения являются единственно возможными и центральными. Эта возрастная особенность сознания была названа эгоцентризмом. Сам ребенок не осознает этой своей особенности и не может отнестись к ней критично. Эгоцентризм в отношениях с людьми выражается в том, что ребенок приписывает другим людям только свои собственные мысли, желания и настроения. Он попросту не ориентирован на другого ребенка, не дает собеседнику высказываться, перебивает, прерывает его, говорит сам. Некоторые дети очень обидчивы, замкнуты, скрывают свои переживания, уходят в себя, предпочитают не участвовать в играх, в то время как общение и взаимодействие невозможны без учета желаний партнеров, понимания общего смысла, его действий, поступков, высказываний.

Исследования, проведенные под руководством Д. Б. Эльконина, показали, что преодоление эгоцентризма происходит тогда, когда ребенок, во-первых, представляя себя на месте другого человека и входя в его отношения с людьми, переживает их, как свои; во-вторых, четко отделяет чужую позицию от своей и пытается представить свои отношения относительно другого, прогнозировать его поведение. Преодоление эгоцентризма вызывает переоценку ценностей. Ребенок совершает два открытия: когда,

вживаясь в роль другого, наделяет его своими чувствами и когда, сопоставляя позиции других людей и свою, смотрит на себя с их точки зрения. Он открывает, что его мнение, его желание не единственные и что существуют люди, которые имеют другое мнение и другие желания. Его открытие ставит его перед необходимостью сотрудничать, договариваться с другими людьми, прогнозировать их возможные действия.

В старшем дошкольном возрасте в жизни ребенка все большее место начинают занимать другие дети. В этот период активно развиваются память, мышление, речь, воображение. Живость ума, любознательность, хорошая память позволяют дошкольнику без особого труда накапливать такую массу информации, которая в последующие периоды жизни вряд ли повторится. Любознательность стимулирует ребенка к исследовательской деятельности, к экспериментированию (А. Н. Поддьяков), к обращению с вопросами к взрослому. Среди объектов социального мира, которые познает ребенок, находится и он сам. Старший дошкольник проявляет интерес к себе, к своему организму, к своему полу, к своим чувствам, переживаниям. В старшем дошкольном возрасте ребенок много знает о себе, умеет управлять собственными чувствами и поведением, что способствует произвольности поведения.

Существенно изменяются отношения со сверстниками. Дети начинают ценить общество друг друга за возможность вместе играть, делиться мыслями, впечатлениями. Они учатся справедливо решать конфликты, проявляют друг к другу доброжелательность. Развивается чувство собственного достоинства, которое иногда проявляется в повышенной обидчивости и порой служит причиной ссор между детьми. С течением времени ребенок становится все более самостоятельным. Старший дошкольник осваивает формы выражения своего отношения к взрослым и детям. У него ярче и осознаннее проявляется привязанность к близким людям, к своей семье. Потребность в общении и взаимодействии с окружающими выражается в ряде показателей:

1) внимание к другому человеку, направленность на познание другого, его чувств, состояний, действий, намерений;

2) эмоционально-нравственные проявления по отношению к окружающим, желание оценивать их поступки, действия, состояния с позиции имеющихся у ребенка социально-нравственных представлений и нормативных ориентаций;

3) разнообразные инициативные действия (вербальные, практические, экспрессивные и проч.), имеющие целью привлечь внимание сверстников или взрослых и вовлечь их в общение и совместную деятельность;

4) чувствительность к отношению партнера по общению, стремление поддержать и закрепить дружескую атмосферу общения.

Старший дошкольный возраст является благоприятным для освоения ребенком социально-ценных моделей взаимодействия со взрослыми и сверстниками и для развития такого типа взаимодействия, как сотрудничество (М. И. Лисина, Т. А. Репина, Е. О. Смирнова, В. Г. Утробина и др.). Это обусловлено, с одной стороны, сохраняющейся у детей высокой восприимчивостью к социальным воздействиям, а с другой – развитием элементов произвольности, самопознания, «внутренних этических инстанций», возникновением иерархии мотивов, развивающейся потребностью к обобщению переживаний, что в целом способствует достижению определенного уровня самостоятельности и активности во взаимоотношениях. В исследованиях Е. О. Смирновой отмечается, что общение дошкольника со сверстниками имеет ряд существенных особенностей, качественно отличающих его от общения со взрослыми. Наиболее важная отличительная черта состоит в большем разнообразии коммуникативных действий, принимаемых по отношению к сверстникам, которые практически не встречаются в контактах со взрослыми: общаясь со сверстником, как с равным, ребенок спорит с ним, активно выражает волю, успокаивает, приказывает, обманывает, жалеет и т. д. В контактах со сверстником потребность в сотрудничестве приобретает черты потребности в сотворчестве. Дети апробируют новые образцы деятельности, активно предлагают их партнеру. Можно сказать, что, взаимодействуя со сверстником, ребенок выявляет в себе новое, начинает воспринимать себя как деятеля. Одновременно сравнение себя со сверстником в общении углубляет представления о себе как о личности, активизирует процесс самопознания. Основой для этого служит возрастная динамика развития мотивов общения с ровесниками у дошкольников. В 5–6 лет действуют деловые, личностные, познавательные мотивы при почти равном положении деловых и личностных и при тесном переплетении личностных и познавательных. Изучая вопрос возрастного развития отношения к сверстнику, Е. О. Смирнова и В. Г. Утробина предлагают опираться на представление об изначальной диалогичности сознания ребенка, в котором «всегда присутствует Другой». Данные исследований показывают, что у старшего дошкольника возникает непосредственное желание помочь сверстнику или уступить ему, поделиться с ним важными для самого ребенка предметами. На протяжении дошкольного возраста наблюдается смена различных форм общения. Анализ исследований Е. О. Смирновой свидетельствует о том, что у детей старше 4 лет наиболее типичной является ситуативно-деловая форма общения. Она складывается примерно к 4 годам и сохраняется до 6-летнего возраста. В конце дошкольного детства у многих детей складываются новые формы общения: внеситуативно-деловая, внеситуативно-личностная. Ребенок начинает ориентироваться на других людей, на ценности в их мире, усваивать нормы поведения и взаимоотношений. Основ-

ное стремление, побуждающее дошкольников к наиболее сложным контактам этого периода детства, – жажда совместной деятельности и сотрудничества со сверстниками. Все больше контактов детей осуществляется на уровне реальных отношений и все меньше – на уровне ролевых.

Отношения между детьми старшей группы строятся на основе взаимных симпатий, привязанности к детскому саду, умении оценивать поведение сверстников и свое. Усвоение детьми моральных правил поведения способствует более глубокому осознанию того, что является хорошим и плохим во взаимоотношениях с окружающими людьми. У детей старшей группы значительно расширяются связи со взрослыми, сверстниками, малышами. Больше становится общих переживаний, радости, забот. Эти общественные чувства благотворно влияют на взаимоотношения ребят: в процессе игры устанавливаются доверие, доброжелательность, появляется желание играть и заниматься сообща, оказывать друг другу помощь. В этом возрасте значительно расширяется возможность ребенка в помощи сверстникам, он уже может объяснить, куда надо убрать игрушки или орудия труда. Такая помощь особенно важна для воспитания доброты, дружелюбия, взаимовыручки: при этом достижение результата доставляет радость обоим, сближает их. Существенно то, что дети отмечают положительное качество товарищества: «он меня научил», «он мне объяснил, как это делать» и т. д. При благоприятных условиях воспитания, когда ребенок усваивает моральные нормы поведения, формируется особый вид детской помощи – влияние на поведение друг друга, моральная поддержка товарища. Растет желание ребенка почувствовать, утешить, успокоить сверстника. Взрослому необходимо поддерживать стремление ребенка к сопереживанию, находя в этом основу укрепления способности и умения помочь товарищу. Так ребенок начинает занимать жизненную позицию: чувствовать себя членом группы, стараться поступать так, чтобы его уважали и любили товарищи. Характер детских взаимоотношений зависит в основном от условий воспитания детей в семье и детском саду.

Потребность ребенка в общении позволяет педагогам, родителям реализовать различные задачи, в частности, нравственного воспитания, формирования общественных качеств личности, сотрудничества. Ориентируясь на эти цели, воспитатель поощряет избирательную детскую дружбу и вместе с тем воспитывает такие взаимоотношения, которые не замыкаются интересами только двух-трех дружащих между собой ребят, а имеют большое значение для развития добрых отношений всех воспитанников группы. При таком подходе дружеские проявления дошкольников приобретают по-настоящему гуманную направленность. Устойчивый характер подобные отношения приобретают на седьмом году жизни, что имеет немаловажное значение и для подготовки его к школе [10].

Таким образом, игра в дошкольном возрасте – ведущая деятельность детей. Общение дошкольника со сверстниками разворачивается главным образом в процессе совместной игры. В совместной игре дети учатся языку общения, взаимопонимания и взаимопомощи, учатся согласовывать свои действия с действиями другого. Сотрудничество особенно ярко проявляется на занятиях, где используются дидактические игры. В дидактических играх проявляются такие черты характера ребенка, как товарищество, отзывчивость, скромность, честность и др. В процессе дидактической игры формируются такие качества личности, как коллективизм, способность к сопереживанию, потребность в общении со сверстниками, готовность оказывать помощь более слабым, неуверенным в своих силах товарищам, вырабатываются навыки согласованной совместной деятельности. Эти качества помогают формировать у старших дошкольников сотрудничество в процессе дидактической игры.

Задания для самостоятельной работы

1. Перечислите основные мотивы, побуждающие современного воспитателя к сотрудничеству.
2. Познакомьтесь с организацией воспитательного процесса в дошкольном образовательном учреждении и дайте ей оценку с позиций подготовки дошкольников к сотрудничеству в образовательном процессе.
3. Как, на ваш взгляд, целесообразно организовать учебный процесс в вузе, чтобы он был направлен на формирование сотрудничества у студентов?
4. Разработайте опорный конспект игровой технологии по формированию готовности дошкольника к сотрудничеству.
5. Составьте программу по формированию готовности дошкольника к сотрудничеству в образовательном пространстве на основе наблюдений, тестирования, бесед с ребенком, воспитателями, родителями.
6. Подберите диагностические методики, позволяющие выявить готовность дошкольника к сотрудничеству.
7. Ответьте на вопрос: Почему дети любят играть? Аргументируйте свой ответ.
8. Можно ли научить навыкам сотрудничества? Аргументируйте свой ответ.

Список использованных источников

1. Домострой Сильверстовского извода / под редакцией М. Т. Максименко. – Киев : Абрис, 1992. – 180 с.
2. Карпушкина, Л. В. Воспитание дошкольников в семье: исторический аспект / Л. В. Карпушкина // Подрастающее поколение – будущее Отечества : материалы

Международной конференции «Социально-педагогические Калабалинские чтения», г. Москва, 3 октября 2017 г. / под редакцией Л. В. Мардахаева. – Москва : Группа МДВ, 2017. – 274 с.

3. Карпушкина, Л. В. Технологии планирования и организации нравственного воспитания дошкольников / Л. В. Карпушкина // Практико-ориентированная подготовка будущих воспитателей в условиях модернизации образования : монография / Мордовский государственный педагогический университет. – Саранск : РИНЦ МГПУ, 2021. – С. 20–38.

4. Карпушкина, Л. В. Организация взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьей / Л. В. Карпушкина // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 11. – С. 102–106.

5. Карпушкина, Л. В. Организация проектно-исследовательской деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста / Л. В. Карпушкина, Н. Г. Спиренкова, Н. И. Щередица // Проблемы современного педагогического образования : сборник научных трудов. – Ялта : Редакционно-издательский отдел гуманитарно-педагогической академии, 2020. – Выпуск 66. – Часть 3. – С. 98–101.

6. Карпушкина, Л. В. Организация развивающей предметно-пространственной среды в дошкольной образовательной организации / Л. В. Карпушкина // Евсевьевские чтения. Серия: Педагогические науки : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции «55-е Евсевьевские чтения», 14–15 марта 2019 г. / редколлегия: Т. И. Шукшина, В. И. Лаптун, П. В. Замкин, Ж. А. Каско ; Мордовский государственный педагогический институт. – Саранск, 2019.

7. Карпушкина, Л. В. Сотрудничество и общение дошкольников в воспитательном пространстве дошкольной образовательной организации и семьи / Л. В. Карпушкина // Теория и практика реализации ФГОС ДО в условиях региональной системы общего образования : монография / под редакцией Т. И. Шукшиной. – Саранск, 2016.

8. Лисина, М. И. Развитие представлений о себе у ребенка первого года жизни / М. И. Лисина, Н. Н. Авдеева // Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии. – Москва, 1980. – С. 3–32.

9. Митяшова, Е. Укрепление семейных ценностей в молодежной среде: пропаганда ответственного родительства / Е. Митяшова, С. Н. Фомина // Социальные технологии работы с молодежью: новое время – новые решения : материалы межвузовской научно-практической конференции / под редакцией Т. К. Ростовской, С. Н. Фоминой. – Москва, 2016. – С. 157–159.

10. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. Т. 2 / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Педагогика, 1989. – 322 с.

ГЛАВА 6

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

С. В. Кудряшова

Воспитательная работа является обязательной частью образовательного процесса в дошкольной образовательной организации, и представляет собой педагогическую деятельность, направленную на организацию воспитательной среды и управление разнообразными видами деятельности воспитанников с целью решения задач гармоничного развития личности.

Этот вид педагогической деятельности используется с целью создания среды, необходимой для всестороннего развития дошкольников. Воспитательная работа ведется во время проведения учебных занятий в группе, прогулок, экскурсий, утренников; при организации коллективного или индивидуального игрового процесса, творческой или любой другой деятельности, осуществляемой с целью активизации исследовательской, речевой, двигательной активности детей. При этом педагог-воспитатель имеет право самостоятельно выбирать формы и методы воспитательной работы, исходя из возраста, физиологического и психологического состояния воспитанников, педагогических целей и технического оснащения группы.

Старший дошкольный возраст (6–7 лет) характеризуется как период существенных изменений в организме ребенка и является определенным этапом созревания организма. В этот период идут интенсивное развитие и совершенствование опорно-двигательной и сердечно-сосудистой систем организма, развитие мелких мышц, развитие и дифференцировка различных отделов центральной нервной системы.

Характерной особенностью данного возраста является развитие познавательных и мыслительных психических процессов: внимания, мышления, воображения, памяти, речи.

В старшем дошкольном возрасте начинает развиваться произвольное внимание, когда ребенок начинает его сознательно направлять и удерживать на определенных объектах.

Память начинает играть ведущую роль в организации психических процессов. К концу дошкольного возраста происходит развитие произвольной зрительной и слуховой памяти.

У детей старшего дошкольного возраста более высокого уровня достигает развитие наглядно-образного мышления и начинает развиваться логическое мышление, что способствует формированию способности ребенка выделять существенные свойства и признаки предметов окружаю-

щего мира, формированию способности сравнения, обобщения, классификации.

К концу дошкольного возраста развивается творческое воображение.

Для деятельности ребенка 6–7 лет характерны эмоциональность и большая значимость эмоциональных реакций.

Психическое развитие и становление личности ребенка к концу дошкольного возраста тесно связаны с развитием самосознания. У ребенка 6–7-летнего возраста формируется самооценка на основе осознания успешности своей деятельности, оценок сверстников, оценки воспитателя, одобрения взрослых и родителей. Ребенок становится способным осознавать себя и то положение, которое он в данное время занимает в семье, в детском коллективе сверстников.

У детей старшего дошкольного возраста 6–7 лет формируется рефлексия (осознание своего социального «Я» и возникновение на этой основе внутренних позиций).

Важнейшим новообразованием в развитии психической и личностной сферы ребенка 6–7-летнего возраста является соподчинение мотивов. Осознание мотива «я должен», «я смогу» постепенно начинает преобладать над мотивом «я хочу». Ребенок 6–7-летнего возраста стремится к самоутверждению в таких видах деятельности, которые подлежат общественной оценке и охватывают различные сферы.

Осознание своего «Я» и возникновение на этой основе внутренних позиций к концу дошкольного возраста порождают новые потребности и стремления. В результате игра, которая является главной ведущей деятельностью на протяжении дошкольного детства, к концу дошкольного возраста уже не может полностью удовлетворить ребенка. У него появляется потребность выйти за рамки своего детского образа жизни, занять доступное ему место в общественно-значимой деятельности, т. е. ребенок стремится к принятию новой социальной позиции – «позиции школьника», что является одним из важнейших итогов и особенностей личностного и психического развития детей 6–7-летнего возраста.

Старший дошкольный возраст играет особую роль в развитии ребенка: в этот период жизни начинают формироваться новые психологические механизмы деятельности и поведения.

Возраст 5–6 лет характеризуется активизацией ростового процесса: за год ребенок может вырасти на 7–10 см. Изменяются пропорции тела. Совершенствуются движения, двигательный опыт детей расширяется, активно развиваются двигательные способности. Заметно улучшаются координация и устойчивость равновесия, необходимые при выполнении большинства движений. При этом девочки имеют некоторое преимущество перед мальчиками.

У детей активно развиваются крупные мышцы туловища и конечностей, но все еще слабыми остаются мелкие мышцы, особенно кистей рук. Старший дошкольник технически правильно выполняет большинство физических упражнений. Он способен критически оценить движения других детей, но самоконтроль и самооценка непостоянны и проявляются эпизодически. Углубляются представления детей о здоровье и здоровом образе жизни, о значении гигиенических процедур (для чего необходимо мыть руки, чистить зубы и др.), закаливания, занятий спортом, утренней гимнастики. Дети проявляют интерес к своему здоровью, приобретают сведения о своем организме (органы чувств, движения, пищеварения, дыхания) и практические умения по уходу за ним.

Происходят большие изменения высшей нервной деятельности. В течение шестого года жизни совершенствуются основные нервные процессы – возбуждение и особенно торможение. Это благотворно сказывается на возможностях саморегуляции. Эмоциональные реакции в этом возрасте становятся более стабильными, уравновешенными. Ребенок не так быстро утомляется, становится более вынослив психически, что связано с возрастающей физической выносливостью. Дети начинают чаще по собственной инициативе воздерживаться от нежелательных действий. Но в целом способность к произвольной регуляции своей активности все еще выражена недостаточно и требует внимания взрослых.

Формируются социальные представления морального плана. Постепенно происходит переход от импульсивного, ситуативного поведения к поведению, опосредованному правилами и нормами. Дети активно обращаются к правилам при регулировании своих взаимоотношений со сверстниками. Старшие дошкольники уже отличают хорошие и плохие поступки, имеют представление о добре и зле, могут привести соответствующие конкретные примеры из личного опыта и литературы. В оценке сверстников они достаточно категоричны и требовательны, в отношении собственного поведения более снисходительны и недостаточно объективны.

Расширяются интеллектуальные возможности детей. По своим характеристикам головной мозг шестилетнего ребенка приближается к показателям мозга взрослого человека. Ребенок не только выделяет существенные признаки в предметах и явлениях, но и начинает устанавливать причинно-следственные связи между ними, пространственные, временные и другие отношения. Дети оперируют достаточным объемом временных представлений: утро – день – вечер – ночь; вчера – сегодня – завтра, раньше – позже; ориентируются в последовательности дней недели, времен года и месяцев, относящихся к каждому времени года. Довольно уверенно осваивают ориентацию в пространстве и на плоскости: слева –

направо, вверху – внизу, впереди – сзади, близко – далеко, выше – ниже и т. д.

Расширяется общий кругозор детей. Интересы старших дошкольников постепенно выходят за рамки ближайшего окружения детского сада и семьи. Детей привлекает широкий социальный и природный мир, необычные события и факты. Их интересуют обитатели джунглей и океанов, космоса, далеких стран и мн. др. Старший дошкольник пытается самостоятельно осмыслить и объяснить полученную информацию. С пяти лет начинается настоящий расцвет идей «маленьких философов» о происхождении Солнца, Луны, звезд и проч. Для объяснения детьми привлекаются знания, почерпнутые из фильмов и телевизионных программ: о космонавтах, луноходах, космических путешествиях, звездных войнах.

Дети с живым интересом слушают истории из жизни родителей, бабушек и дедушек. Ознакомление с техникой, разнообразными видами труда, профессиями родителей обеспечивает дальнейшее вхождение ребенка в современный мир, приобщение к его ценностям. Под руководством взрослого дошкольники включаются в поисковую деятельность, принимают и самостоятельно ставят познавательные задачи, выдвигают предположения о причинах и результатах наблюдаемых явлений, используют разные способы проверки: опыты, эвристические рассуждения, длительные сравнительные наблюдения, самостоятельно делают маленькие «открытия».

В старшем дошкольном возрасте возрастают возможности памяти, возникает намеренное запоминание в целях последующего воспроизведения материала, более устойчивым становится внимание. Происходит развитие всех познавательных психических процессов. У детей снижаются пороги ощущений. Повышаются острота зрения и точность цветоразличения, развивается фонематический и звуковысотный слух, значительно возрастает точность оценок веса и пропорций предметов, систематизируются представления детей.

Совершенствуется связная монологическая речь. Ребенок без помощи взрослого может передать содержание небольшой сказки, рассказа, мультфильма, описать события, свидетелем которых он был. Правильно пользуется многими грамматическими формами и категориями. На шестом году жизни ребенка мышцы артикуляционного аппарата достаточно окрепли, и дети способны правильно произносить все звуки родного языка. Однако у некоторых детей и в этом возрасте еще только заканчивается правильное усвоение шипящих звуков, звуков [л], [р].

Развиваются продуктивное воображение, способность воспринимать и воображать себе на основе словесного описания различные миры, например, космос, космические путешествия, пришельцев, замок прин-

цессы, волшебников и др. Эти достижения находят воплощение в детских играх, театральной деятельности, в рисунках, детских рассказах.

Рисование – любимое занятие старших дошкольников, ему они посвящают много времени. Дети с удовольствием демонстрируют свои рисунки друг другу, обсуждают их содержание, обмениваются мнениями. Любят устраивать выставки рисунков, гордятся своими успехами.

Возрастающая потребность старших дошкольников в общении со сверстниками, в совместных играх и деятельности приводит к возникновению детского сообщества. Сверстник становится интересен как партнер по играм и практической деятельности. Развивается система межличностных отношений, взаимных симпатий и привязанностей. Старший дошкольник страдает, если никто не хочет с ним играть.

Дети становятся избирательны во взаимоотношениях. В общении со сверстниками преобладают однополюсные контакты. Дети играют небольшими группами от двух до пяти человек. Иногда эти группы становятся постоянными по составу. Так появляются первые друзья – те, с кем у ребенка лучше всего достигается взаимопонимание и взаимная симпатия. Все более ярко проявляется предпочтение к определенным видам игр, хотя в целом игровой репертуар разнообразен, включает сюжетно-ролевые, режиссерские, строительно-конструктивные, подвижные, музыкальные, театрализованные игры, игровое экспериментирование.

Определяются игровые интересы и предпочтения мальчиков и девочек. Дети самостоятельно создают игровое пространство, выстраивают сюжет и ход игры, распределяют роли. В совместной игре появляется потребность регулировать взаимоотношения со сверстниками, складываются нормы нравственного поведения, проявляются нравственные чувства. Формируется поведение, опосредованное образом другого человека. В результате взаимодействия и сравнения своего поведения с поведением сверстника у ребенка появляется возможность лучшего осознания самого себя, своего «Я».

Более активно проявляется интерес к сотрудничеству, к совместному решению общей задачи. Дети стремятся договариваться между собой для достижения конечной цели. Взрослый помогает детям в освоении конкретных способов достижения взаимопонимания на основе учета интересов партнеров.

Увеличивается интерес старших дошкольников к общению со взрослыми. Дети активно стремятся привлечь к себе внимание взрослых, вовлечь в разговор. Детям хочется поделиться своими знаниями, впечатлениями, суждениями. Равноправное общение со взрослым поднимает самооценку ребенка, помогает почувствовать свое взросление и компетентность. Содержательное, разнообразное общение взрослых с детьми (по-

знавательное, деловое, личностное) является важнейшим условием их полноценного развития.

Развитие эмоциональной и личностной сфер старшего дошкольника позволяет воспитателю использовать интерактивные формы и методы работы.

Интерактивный – означает способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога.

Интерактивная деятельность предполагает организацию и развитие диалогового общения, которое ведет ко взаимодействию, взаимопониманию, совместному решению задач.

Использование интерактивных форм воспитательной работы способствует взаимодействию детей со своим опытом и опытом своих друзей, так как большинство интерактивных упражнений обращается к опыту самого ребенка. При этом происходит целенаправленная рефлексия участниками своей деятельности и состоявшегося взаимодействия.

Данные формы воспитательной работы способствуют совершенствованию моделей поведения детей, формированию собственного мнения, умений слушать других и вести дискуссию.

Рассматривая классификации форм организации интерактивного взаимодействия, можно выделить следующие:

- 1) индивидуальная (каждый участник выполняет задание самостоятельно);
- 2) парная (задание выполняется в паре);
- 3) групповая (задание выполняется в подгруппах);
- 4) коллективная, или фронтальная (все участники выполняют задание одновременно);
- 5) планетарная (группа участников получает общее задание, например, разработать проект; разбивается на подгруппы, каждая из которых разрабатывает свой проект, затем озвучивает свой вариант проекта; после этого выбирают лучшие идеи, которые составляют общий проект).

К интерактивным методам воспитательной работы в детском саду можно отнести следующие:

- интерактивные и ролевые игры;
- беседы и дискуссии;
- метод проектов.

Для дошкольников более подходящим методом обучения является игра. Характерное отличие ролевой игры – условность действий, что делает общение оживленным и захватывающим. Цель игры – развитие навыков и отношений, а не углубление знаний. Методики проведения ролевых игр способствуют развитию навыков критического мышления, решению проблем, отработке различных вариантов поведения в проблемных ситуациях, воспитанию понимания других людей. Через игру дети могут лучше

понять собственные действия в реальной жизни, избавиться от страха за последствия своих ошибок.

Главное в организации интерактивной игры с дошкольниками – создание условий для обретения значимого для них опыта социального поведения. Под интерактивной игрой понимается не просто взаимодействие дошкольников друг с другом и педагогом, а совместно организованная познавательная деятельность социальной направленности. В такой игре дети не только узнают новое, но и учатся понимать себя и других, приобретают собственный опыт. Существует много вариантов интерактивных игр, но способ их проведения достаточно универсален и основывается на следующем алгоритме.

- Подбор педагогом заданий и упражнений для группы детей. Возможно проведение подготовительного занятия.

- Дошкольников знакомят с проблемой, которую предстоит решить, с целью, которой надо достичь. Проблема и цель задания должны быть четко и доступно сформулированы воспитателем, чтобы у детей не возникло ощущения непонятности и ненужности того, чем они собираются заниматься.

Детей информируют о правилах игры, дают им четкие инструкции.

В процессе игры дети взаимодействуют друг с другом для достижения поставленной цели. Если какие-то этапы вызывают затруднение, педагог корректирует действия дошкольников.

По окончании игры (после небольшой паузы, призванной снять напряжение) анализируются результаты, подводятся итоги. Анализ состоит из концентрации внимания на эмоциональном аспекте – на чувствах, которые испытали дошкольники, и обсуждения содержательного аспекта (что понравилось, что вызвало затруднение, как развивалась ситуация, какие действия предпринимали участники, каков результат).

Важно, чтобы дети получали удовольствие от игры, попробовав себя в новой ситуации. Не следует путать интерактивную игру с ролевой и деловой игрой. Ролевая игра по сути своей напоминает театр: в ней решение проблемы не является основным; главное, есть те, кто разыгрывает роли, и наблюдатели. В процессе деловой игры происходит формирование профессиональных навыков на основе приобретаемого опыта и личностных качеств.

Воспитатель может использовать интерактивные дидактические игры, которые способствуют развитию эмоционально-волевой сферы старшего дошкольника, личностных качеств. Примерами таких игр могут быть «Почини игрушку», «Загадки Бармалея».

Целями интерактивной игры «Почини игрушку» являются развитие зрительного внимания, расширение словарного запаса, совершенствование грамматического строя речи. Для игры необходимы компьютер и про-

ектор с экраном. Во время игры на экране появляются картинки, и, прослушав задание, необходимо ответить на вопросы, выбрать недостающую деталь, нажать на нее левой кнопкой мышки. При верном выборе детали ребенок «починит» игрушку.

Интерактивная музыкально-дидактическая игра «Загадки Бармалея» предназначена для закрепления навыков слухового восприятия (слухового анализа) детей среднего и старшего дошкольного возраста. Ребенку предлагается прослушать ритмические последовательности, распознать в них на слух знакомые ритмоформулы и затем отгадывать ритмические загадки.

Кроме того, в детском саду могут использоваться такие интерактивные формы взаимодействия, как межгрупповое взаимодействие – когда воспитанники разных групп готовят различные мероприятия для детей других групп: театрализованные представления, игры-драматизации, ярмарки, различные акции. Такая форма позволяет выйти за пределы своей группы, показать, чему научились, другим группам, услышать оценку своих действий, почувствовать удовлетворение от того, что они делают в детском саду.

Согласно ФГОС ДО сегодня нужны новые технологии работы, позволяющие нашим педагогам так обучать дошкольников, чтобы они об этом даже не догадывались. К ним можно отнести:

- ИКТ-технологии (виртуальная или интерактивная экскурсия с помощью интерактивной доски или мультимедийной установки; кейс-технология, например, использование стандартного набора (заготовок, распечаток, вариантов) для создания нестандартного изображения; планшетные технологии);

- технологии развивающего обучения (мозговой штурм как оперативный метод решения проблемы на основе стимулирования творческой активности ребенка. Используется часто на занятиях по оказанию помощи персонажам. Давайте поможем, как?);

- игровые технологии с применением ИКТ (ролевые игры и упражнения, игры-драматизации).

Интересен опыт применения в детских садах планшетных технологий, которые расширяют детские возможности как художников-экспериментаторов, а также нетрадиционных техник рисования. Работа с графическим планшетом похожа на работу с обычной бумагой и ручкой, что позволяет вводить графическую информацию очень быстро.

Введение планшетной технологии в деятельность дошкольника происходит поэтапно. Подготовительный этап – ознакомительный. Дети рассматривают, изучают, «придумывают, как можно использовать», находят программу для рисования (стандартный Paint для Windows), упражнение «Пробы пера». Далее первый этап – пробный. Начинают с упражнения

«Дорисовка без зрительных ориентиров»: ребенок дорисовывает линии в разных направлениях, завершая художественный образ. Например, дорисовать лучи солнцу, цветам – стебли. Второй этап – технический. На этом этапе осуществляются отработка техники владения планшетным пером, ознакомление с возможностями и инструментарием программного обеспечения. Здесь можно использовать упражнения «Дорисовка с использованием зрительного ориентира» или «Детские прописи». И, наконец, третий этап – творческий. Начало этого этапа определяет сам ребенок потребностью уйти от заготовок взрослого. Как правило, дети спрашивают: можно нарисовать то, что хочется? Тему, содержание, изобразительные средства ребенок выбирает самостоятельно и прибегает к помощи взрослого лишь как консультанта. Применение планшетов в рисовании позволяет обновить содержательную и стилистическую сторону рисунков: например, несвойственные детскому возрасту абстракция и импрессионизм, когда дети рисуют автофигурами или распылителем.

Эффективной формой воспитательной работы является интерактивная (виртуальная) экскурсия. Экскурсия является наиболее значимым инструментом для ознакомления детей с окружающим миром. Именно она позволяет ребенку наглядно увидеть, то, о чем он уже слышал от воспитателя, родителей, посетить памятные места, музеи. Благодаря виртуальным экскурсиям воспитательный процесс становится более разнообразным, интересным, эффективным. Воспитатель, исходя из выбранной темы, сам может подобрать материал, который будет доступен и понятен детям дошкольного возраста, продумать необходимый маршрут. Кроме этого, преимуществом является возможность повторного просмотра. Погодные условия могут помешать проведению традиционной экскурсии, тогда как в случае виртуальной демонстрации они не являются помехой и не мешают реализовать намеченный план. Данная технология актуальна тем, что позволяет увидеть те места, которые не доступны для реального посещения детьми, а педагогу – повысить уровень компетентности в использовании информационно-коммуникационных технологий.

Остановимся на наиболее важных «шагах», на которые стоит обратить внимание при создании виртуальной экскурсии:

- определение цели и задач экскурсии;
- выбор темы (тематика экскурсий подбирается с учетом возрастных особенностей, интересов детей, календарно-тематического планирования);
- отбор литературы и составление библиографии;
- отбор и изучение экскурсионных объектов;
- сканирование фотографий или других иллюстраций, необходимых для представления проекта,
- составление маршрута экскурсии на основе видеоряда;
- подготовка текста экскурсии;
- показ экскурсии.

Формами проведения виртуальных экскурсий могут быть мультимедийные презентации, видео-экскурсии (например, «Можно ли жить в пустыне?», «Антарктида», «Шоколадная фабрика», «Где делают бумагу?»), интернет-экскурсии (например, «Музей космонавтики»).

Задания для самостоятельной работы

1. Раскройте значение интерактивных форм и методов воспитательной работы в детском саду.
2. Перечислите психолого-педагогические условия применения интерактивных форм и методов воспитательной работы в детском саду.
3. Составьте проект виртуальной экскурсии на основе пошаговой инструкции.
4. Проанализируйте педагогический потенциал интерактивных игр для детей старшего дошкольного возраста.
5. Разработайте интерактивную игру социальной направленности.

Список использованных источников

1. Гогоберидзе, А. Г. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения / А. Г. Гогоберидзе ; под редакцией О. В. Солнцева. – Санкт-Петербург : Питер, 2013. – 464 с.
2. Строгонова Ю. В. Виртуальные экскурсии как эффективное средство развития познавательных интересов дошкольников / Ю. В. Строгонова, Е. С. Плаван // Молодой ученый. – 2017. – № 15.2. – С. 181–182. – URL <https://moluch.ru/archive/149/41716/>

ГЛАВА 7

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОО И СЕМЬИ

ПО ВОПРОСАМ ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Н. В. Кондрашова

1. Взаимодополняемые стороны семейного и общественного воспитания детей дошкольного возраста

Семья выступает как первый воспитательный институт, связь с которым человек ощущает на протяжении всей своей жизни. Именно в семье закладываются основы нравственности, формируются нормы поведения, раскрываются внутренний мир и индивидуальные качества личности и т. д. Особенно велико значение семьи в процессе воспитания и развития детей в первые годы жизни. Поэтому педагогам дошкольного образования очень важно налаживать эффективное взаимодействие с родителями своих воспитанников.

Взаимодействие, происходящее между педагогом и родителями детей дошкольного возраста, направлено на совместное достижение общей цели. При этом каждый участник, по-своему решая связанные с ее достижением конкретные задачи, влияет на других и тем самым совместными усилиями содействует гармоничному развитию ребенка. В таблице 1 представлены взаимодополняемые стороны семейного и общественного воспитания детей младшего возраста.

Таблица 1

Сильные стороны воспитания детей в ДОО	Слабые стороны воспитания детей в семье
Наличие у педагогов и неукоснительное использование программы воспитания и обучения, педагогических знаний и научно-методических пособий	Отсутствие программы воспитания, наличие отрывочных (фрагментарных) представлений о воспитании, использование случайной (некачественной) педагогической литературы
Целенаправленный характер воспитания и обучения детей	Стихийный характер воспитания и обучения ребенка, использование отдельных традиций и элементов целенаправленного воспитания
Условия быта и жизни научно разработаны и созданы для воспитания и обучения детей с учетом возрастных особенностей	Стремление взрослых создать условия для себя, непонимание важности этих условий для ребенка
Применение методов воспитания и современных технологий обучения, адекватных возрастным особенностям и возможностям детей, понимание их духовных потребностей	Непонимание возрастных особенностей детей, инертность в поисках методов воспитания, неумение дать ребенку объективную характеристику, проанализировать свои методы воспитания

Умелое применение оценки деятельности и поведения детей как стимула для дальнейшего развития	Непонимание роли оценки в воспитании и обучении ребенка, стремление оценивать не поведение, а его личность
Педагогически грамотно организованная разнообразная содержательная деятельность детей в детском обществе	Однообразие и малосодержательность деятельности ребенка в семье
Возможность общаться и играть с широким кругом сверстников	Ограниченные возможности общения с широким кругом сверстников
Деловая форма общения педагога с детьми и, как следствие этого, ее сниженная интимность, эмоциональная недостаточность	Сравнительно «мягкие» отношения между родителями и ребенком, эмоциональная насыщенность общения
Наличие сменяющих друг друга педагогов с разными программами их поведения, методами воздействия на ребенка, частая обращенность педагога ко всем детям	Постоянство и длительность педагогической программы поведения родителей, воздействий их на своих детей
Сравнительная жесткость и регламентированность режима дня	Индивидуальная обращенность педагогических воздействий к ребенку, подвижный режим дня
Общение с детьми одного возраста	Возможность общаться с детьми разного возраста (с детьми-родственниками, детьми-соседями разных возрастов)

2. Сущностные характеристики взаимодействия педагогов дошкольного образования

Взаимодействие педагога дошкольного образования и семьи – это сложный процесс, состоящий из множества компонентов. Как правило, основными характеристиками взаимодействия ученые считают взаимопознание, взаимопонимание, взаимоотношение, взаимные действия и взаимовлияние. Они же являются показателями эффективности взаимодействия. Охарактеризуем взаимодействие педагога дошкольного образования и родителей по вышеназванным показателям:

- по взаимопознанию – объективность знания личностных особенностей, лучших сторон друг друга, интересов, увлечений, стремление лучше узнать и познать друг друга, обоюдный интерес друг к другу;

- по взаимопониманию – понимание общей цели взаимодействия, общности и единства задач, стоящих перед педагогами и детьми дошкольного возраста; принятие трудностей и забот друг друга, понимание мотивов поведения в различных ситуациях, адекватность оценок и самооценок, совпадение установок на совместную деятельность;

- по взаимоотношениям – проявление такта, внимание к мнению и предложениям друг друга, эмоциональная готовность к совместной дея-

тельности, удовлетворенность ее результатами, уважение позиции друг друга, сопереживание, сочувствие, стремление к официальному и неофициальному общению; творческий характер отношений, стимулирующий инициативу и самостоятельность детей;

- по взаимным действиям – осуществление постоянных контактов, активность участия в совместной деятельности; инициатива в установлении различных контактов, идущая с обеих сторон, срабатываемость, координация действий на основе взаимного содействия, согласованность; подстраховка, помощь, поддержка друг друга;

- по взаимовлиянию – способность приходить к согласию по спорным вопросам; учет мнения друг друга при организации работы, ответственность обоснованных и корректных по форме обоюдных замечаний, изменение способов поведения и действий после рекомендации в адрес друг друга, восприятие другого в качестве примера для подражания.

3. Цель, задачи и функции работы образовательной организации с семьями детей дошкольного возраста

В соответствии с современными нормативно-правовыми документами дошкольная образовательная организация обязана:

- информировать родителей (законных представителей) и общественность относительно целей дошкольного образования, общих для всего образовательного пространства Российской Федерации;

- обеспечить открытость дошкольного образования;

- создавать условия для участия родителей (законных представителей) в образовательной деятельности;

- поддерживать родителей (законных представителей) в воспитании детей дошкольного возраста, охране и укреплении их здоровья;

- обеспечить вовлечение семей непосредственно в образовательную деятельность, в том числе посредством создания образовательных проектов совместно с семьей на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи;

- создавать условия для взрослых по поиску, использованию материалов, обеспечивающих реализацию образовательной программы, в том числе в информационной среде, а также для обсуждения с родителями детей (законными представителями) вопросов, связанных с реализацией.

Цель сотрудничества дошкольной образовательной организации с семьей – создание благоприятных условий для внедрения новых форм и методов повышения эффективности семейного воспитания через взаимодействие детского сада и семьи.

Все задачи работы дошкольной образовательной организации с семьями можно условно подразделить на информативные; обучающие; исследовательские.

Информативная сторона сотрудничества предполагает обмен полезной информацией по вопросам, касающимся воспитания и обучения ребенка, его развития.

Обучающие задачи реализуются в процессе взаимодействия педагогов и взрослых членов семьи.

Сотрудничество детского сада и семьи может быть успешным в случае использования *исследовательских* методов изучения семьи (наблюдения, беседы, тестирования и проч.).

Как правило, образовательными организациями при организации взаимодействия с родителями детей дошкольного возраста решаются следующие *задачи*:

- сделать ДОО и семью союзниками в воспитании детей, установить партнерские отношения;
- обеспечить полное взаимопонимание и согласованное взаимодействие ДОО в осуществлении комплексного подхода к развитию ребенка;
- разработать и внедрить в практику дошкольного образования разнообразные и эффективные формы или методы взаимодействия с семьей;
- способствовать активному включению родителей в психолого-педагогическую работу образовательной организации, объединить усилия;
- нейтрализовать возможное отрицательное влияние семьи на ребенка;
- компенсировать проблемы семейного воспитания: выявлять, поддерживать и развивать воспитательный потенциал семьи;
- повышать уровень педагогической и психологической культуры родителей, поддерживать их уверенность в собственных педагогических возможностях;
- привлекать внимание родителей к интересам и потребностям ребенка;
- формировать у родителей практические умения в воспитании, обучении и развитии детей младшего возраста в домашних условиях;
- обогащать отношения детей и родителей в целях эмоционально-насыщенного общения.

Решение этих задач возможно путем планомерной реализации *функций* работы ДОО с семьей:

- ознакомление родителей с содержанием и методикой учебно-воспитательного процесса, организуемого в ДОО;
- психолого-педагогическое просвещение родителей;
- вовлечение родителей в совместную с детьми деятельность;
- помощь отдельным семьям в воспитании детей;
- взаимодействие родителей с общественными организациями города по актуальным вопросам воспитания дошкольников;

– распределение обязанностей и ответственности в работе (родители – педагог – медперсонал – руководитель образовательной организации – специалисты).

Взаимодействие педагогов дошкольного образования и родителей должно быть согласовано и сориентировано на совместное решение всех воспитательных задач. Остановимся на них более подробно.

Физическое воспитание – это организованный процесс, направленный на создание условий, способствующих достижению хорошего здоровья, физического и двигательного развития, педагогический процесс, направленный на формирование двигательных навыков, физических качеств, достижение физического совершенства. Задачи физического воспитания Г. В. Хухлаева условно подразделяет на три группы.

I. Оздоровительные:

- сохранение и укрепление здоровья детей;
- развитие их функциональных и адаптационных возможностей, повышение работоспособности;
- формирование умения сохранять правильную осанку;
- удовлетворение потребности в движении;
- развитие всех морфофункциональных систем организма, правильное функционирование внутренних органов.

II. Образовательные:

- формирование представлений о своем организме, о здоровье;
- знакомство с различными способами выполнения основных движений; формирование представлений о режиме, о значении отдыха;
- создание условий для проявления ловкости, скорости и других физических качеств.

III. Воспитательные:

- воспитание интереса к активной двигательной деятельности;
- развитие нравственно-волевых качеств (организованности, взаимопомощи, взаимовыручки, самостоятельности);
- формирование субъектной позиции в разных играх и упражнениях; воспитание культурно-гигиенических качеств.

Умственное воспитание – это специально организованный педагогический процесс, направленный на развитие познавательной активности (скоростные, вариативные и эргические показатели) и интересов детей, способов умственной деятельности и формирование системы элементарных научных знаний о предметах и явлениях окружающего мира. Основными задачами умственного воспитания дошкольников являются:

- сенсорное воспитание, которое предполагает усвоение сенсорных эталонов, овладение перцептивными действиями, позволяющими полноценно воспринимать окружающий мир;

– развитие мыслительной деятельности предполагает овладение мыслительными операциями, развитие познавательных процессов (ощущение, восприятие и проч.) и умственных способностей (сообразительность, критичность, пытливость и проч.);

– становление речи (воспитание звуковой культуры речи, формирование грамматического строя, развитие связной речи, обогащение словаря);

– воспитание любознательности (особая форма познавательной активности недифференцированной направленности) и познавательных интересов (проявляется в устойчивом стремлении ребенка познавать новое, выяснять непонятное);

– формирование системы элементарных знаний о предметах и явлениях окружающей жизни в системе организованного обучения и повседневной жизни: ознакомление с явлениями общественной жизни (формирование элементарных представлений о стране, республике, городе проживания, некоторых видах труда взрослых и проч.), ознакомление с природой (формирование представлений о каждом сезоне, об изменениях в живой природе и проч.), формирование представлений об окружающем детей предметном мире (предметы быта, их назначение и проч.).

Сенсорное воспитание – это целенаправленный процесс, в ходе которого при организации правильного педагогического взаимодействия развивается восприятие, накапливается сенсорный опыт ребенка, формируются представления об окружающем мире. Сенсорное развитие дошкольника включает две взаимосвязанные стороны: 1) усвоение представлений о разнообразных свойствах и отношениях предметов и явлений и 2) овладение новыми действиями восприятия, позволяющими более полно и объемно воспринимать окружающий мир. Основными задачами сенсорного воспитания являются:

– формирование у детей системы перцептивных действий (т. е. способов обследования предметов для выделения тех или иных свойств, качеств, пространственных отношений и проч.);

– формирование у детей системы сенсорных эталонов (обобщенных представлений о свойствах, качествах и отношениях предметов);

– формирование у дошкольников умений самостоятельно применять системы перцептивных действий и системы эталонов в практической и познавательной деятельности.

Нравственное воспитание – это целенаправленный процесс приобщения детей к моральным ценностям человечества и конкретного общества; развитие и формирование качеств личности, характеризующих отношение к самому себе, другим людям и видам деятельности. Задачи нравственного воспитания детей условно подразделяют на две группы.

В первую группу задач нравственного воспитания входят задачи формирования его механизма: этических представлений, нравственных чувств, нравственных привычек, норм или практики поведения.

Вторая группа задач нравственного воспитания отражает потребности общества в людях, обладающих конкретными, сегодня востребованными качествами (терпимость, гуманизм и проч.). На современном этапе наряду с традиционно формируемыми качествами (добродетель, вежливость, отзывчивость) особое значение приобретают толерантность к людям другой национальности, чувство уважения к основным правам и свободам человека и проч. Много внимания уделяется вопросам миротворческого воспитания, социальной ответственности и справедливости.

Половое воспитание – комплекс воспитательных и просветительных воздействий на ребенка, направленных на овладение им нормами поведения, свойственными представителям его пола. К основным задачам полового воспитания дошкольников относятся:

- формирование когнитивного компонента полового социализации;
- формирование полового поведения;
- ознакомление детей с процессом деторождения;
- формирование представлений о связях людей в семье и их социальных и семейных ролях.

Правовое воспитание – процесс формирования правовой культуры и правового поведения, т. е. активного и сознательного соблюдения норм нравственности, формирования умения взаимодействовать с другими людьми, строить свои взаимоотношения на уровне доброжелательности и уважения независимо от ситуации. Задачами правового воспитания являются:

- формирование чувства собственного достоинства, осознания своих прав и свобод;
- формирование представлений о нормах межличностного поведения;
- воспитание уважения и терпимости к людям независимо от происхождения, расовой, национальной принадлежности, личностного и поведенческого своеобразия;
- ознакомление с документами по защите прав человека.

Под *патриотическим воспитанием* понимают взаимодействие взрослого и детей в совместной деятельности и общении, направленное на раскрытие и формирование в ребенке общечеловеческих нравственных качеств личности, приобщение к истокам национальной, региональной культуры, природе родного края, воспитание эмоционально-действенного отношения, чувства сопричастности, привязанности к окружающим. Патриотическое воспитание детей дошкольного возраста включает целый

комплекс разнообразных задач. Их условно можно подразделить на следующие группы.

I. Познавательные (углубление представлений детей об истории малой родины, российской и республиканской символике, природном и животном мире, этносах и их культуре, достопримечательностях, знаменитых людях малой родины и Отечества, приобщение к основам национальной культуры и быта и т. д.).

II. Воспитательные (формирование эмоционально-положительного отношения и чувства привязанности к родному краю, интереса к его прошлому и настоящему, воспитание чувства собственного достоинства, уважения к своей нации и терпимости к людям, другим этносам и иной культуре, поддержание у детей эмоциональной отзывчивости, умения видеть и понимать красоту природы родного края, произведений народного творчества и т. д.);

III. Развивающие (содействие нравственному и интеллектуальному развитию ребенка, проявлению его способности критически мыслить, стимулирование познавательного интереса к родноведческому, краеведческому и народоведческому материалу, потребности в активном, творческом преобразовании окружающего мира и т. д.).

Трудовое воспитание – это совместная деятельность воспитателя и воспитанников, направленная на развитие у последних общетрудовых умений и способностей, психологической готовности к труду, формирование ответственного отношения к труду и его продуктам, на сознательный выбор профессии; целенаправленный процесс формирования у подрастающего поколения готовности трудиться. Трудовое воспитание направлено на успешное освоение трудового опыта, включающего знания, умения и навыки трудовой деятельности, нравственное отношение к труду и трудящемуся человеку, на всестороннее развитие личности. Задачами трудового воспитания детей дошкольного возраста являются:

- формирование трудовых навыков и умений, воспитание положительного отношения к труду;
- воспитание нравственно-волевых качеств личности;
- формирование представлений о труде взрослых и т. д.

Экономическое воспитание – это целенаправленное взаимодействие воспитателей и воспитанников, направленное на формирование у них элементарных и экономических знаний, умений и навыков, потребностей, интересов и стиля мышления, соответствующих природе, принципам и нормам современных социально-экономических отношений, на приобретение доступного им целостного понятия о производстве, распределении, обмене и потреблении материальных и духовных благ; организованная педагогическая деятельность, специально продуманная система работы, направленная на формирование экономического сознания у воспитанни-

ков. Задачами экономического воспитания и образования дошкольников являются:

- формирование у детей представлений о потребностях человека на основе экономических понятий (экономика, потребности, нормы жизни, товар, продукт, услуга, потребители);
- формирование у детей представлений о разных видах ресурсов, понятии «экономия ресурсов», производителях товаров и услуг;
- формирование представлений об обмене товарами и услугами, понятиях «рынок», «спрос», «предложение», «цена» («заработная плата»);
- формирование бережливости и иных социально-значимых качеств и проч.

Эстетическое воспитание – это целенаправленный процесс формирования эстетического отношения к действительности, становления творчески активной личности, способной воспринимать и оценивать прекрасное в окружающем мире (природе, труде, социальных отношениях) с позиции эстетического идеала, а также испытывать потребность в эстетической деятельности, преобразовании действительности по законам красоты; целенаправленный процесс формирования творческой личности, способной воспринимать, чувствовать, оценивать прекрасное. Задачи эстетического воспитания дошкольников можно условно поделить на две группы.

Первая группа задач связана с приобщением к эстетическим ценностям: формирование эстетических знаний; воспитание эстетической культуры; овладение эстетическим и культурным наследием прошлого; формирование эстетического отношения к действительности; развитие эстетических чувств; приобщение дошкольников к прекрасному в жизни, природе, труде; развитие потребности строить жизнь и деятельность по законам красоты; формирование эстетического идеала; формирование стремления быть прекрасным во всем – в мыслях, делах, поступках и во внешнем виде.

Вторая группа задач связана с формированием практических умений. Решение этих задач содействует активному включению ребенка в эстетическую деятельность (обучение детей рисованию, лепке, конструированию; обучение пению, движениям под музыку; развитие словесного творчества). Данные группы задач дают положительный результат лишь при условии их тесной взаимосвязи в процессе реализации.

4. Основные модели взаимодействия образовательных организаций с семьями детей дошкольного возраста

В настоящее время используются различные модели взаимодействия образовательных организаций с семьями детей дошкольного возраста. Остановимся на некоторых из них.

Учебно-теоретическая модель основывается на теории бихевиоризма, согласно которой поведение представляет собой совокупность реакций на внешние стимулы. Главная идея – родители могут изменять поведение детей с помощью изменения условий их жизни (положительные подкрепления желательных поведенческих реакций, игнорирование или отрицательное поведение нежелательных). Основная задача работы с родителями – научить их оценивать и рассматривать поведение как набор реакций на выбор стимулов внешней среды, что должно привести к формированию социальных навыков и проч.

Модель чувственных коммуникаций основана на теории личности и терапевтическом подходе К. Роджерса. Основным мотивом поведения является потребность человека в самовыражении. Важно создавать благоприятные условия для самовыражения, научить открыто и искренне выражать свои чувства. Задачи работы с родителями: формирование навыков общения, главным из которых признается свободное выражение чувства одного человека к другому, развитие творческого начала в родителях, укрепление чувства уверенности в себе.

Модель групповых коммуникаций разработана Хаимом Джинотом. Главное – признание важности обмена опытом воспитания детей. Важные задачи работы с родителями: помочь понять себя, воспитывать в родителях самоуважение и проч. Формы воспитания родителей – психотерапия, консультация и инструктаж, проводимые в группах.

Модель Э. Берна, основанная на транзактном анализе. Авторами данной теории человеческое поведение рассматривается как обмен определенными действиями. Каждый человек в своем поведении находится в одном из состояний – Ребенок, Родитель, Взрослый. Цель воспитания родителей – формирование умения понимать свое поведение и поведение окружающих в категориях транзактного анализа, что позволяет более эффективно управлять ходом взаимоотношений.

Структурно-функциональная модель партнерского взаимодействия образовательной организации с родителями наряду с традиционными для организации структурой и содержанием образовательной деятельности детей включает дополнительные образовательные услуги с учетом социального заказа на образование подрастающего поколения и непосредственную работу с семьей как представителем общественности и самостоятельного субъекта отношений, включающую научно-исследовательскую и опытно-экспериментальную деятельность на всех уровнях (ознакомительном, репродуктивном, продуктивном и творческом), т. е. при изучении и учете образовательных потребностей населения, привлечении родительской и иной общественности к обсуждению, утверждению и оценке программ, контролю качества образования и организации психолого-педагогического просвещения родителей, использованию фронтальных и

индивидуальных форм в этом направлении и проч. С целью изменения позиций, прав и обязанностей партнеров педагогического взаимодействия, совершенствования психолого-педагогического просвещения населения, повышения участия родительской и более широкой общественности в управлении образовательной организации (особенно в вопросах гарантированного системного и постоянного общественного контроля выполнения ею социального и государственного заказов на образование) система социально-педагогического партнерства семьи должна опираться на важные организационно-структурные элементы.

Модель поэтапного педагогического взаимодействия образовательной организации и семьи базируется на процессном подходе и может быть представлена как совокупность 4 взаимосвязанных и взаимообусловленных этапов:

- преадаптационный период (включает работу с детьми и их родителями в период поступления в дошкольную образовательную организацию посредством использования анкетирования, дней открытых дверей, индивидуальных консультаций по вопросам поступления и особенностей адаптации и проч.);

- адаптационный этап (включает работу с детьми и их родителями в период приспособления к условиям дошкольной образовательной организации посредством использования родительских собраний, индивидуальных бесед и консультаций, памяток и телефонов доверия, родительских дней и проч.);

- методический период (базируется на работе с родителями и педагогами по развитию личности ребенка посредством проведения семинаров и тренингов для обогащения опыта доброжелательного взаимодействия, реализации школ для родителей, родительских клубов и проч.);

- организационный этап (включает разнообразную деятельность педагогов и родителей посредством реализации комплекса совместных мероприятий, направленных на развитие личности ребенка и обеспечения его благополучной жизнедеятельности в семье, образовательном учреждении и социуме (игровой абонемент, семейная гостиная, портфолио выходного дня, творческие мастерские, семейный театр, диспут-размышление по проблемам воспитания, конференции по обмену опытом воспитания детей и проч.).

5. Основные направления организации взаимодействия с семьями детей дошкольного возраста

В современной теории и практике образовательных организаций выделяют две основные *группы форм* организации взаимодействия с семьями детей младшего возраста – внутри образовательной организации сада и за ее пределами.

Работа педагогов *внутри* дошкольной образовательной организации с семьями детей дошкольного возраста направлена на информирование родителей о деятельности детских садов, изучение особенностей семейного воспитания и родительно-детских отношений, запросов родителей, психолого-педагогическое просвещение матерей и отцов или лиц, их заменяющих, вовлечение родителей в образовательный процесс и проч.

Работа с семьей *за пределами* дошкольной образовательной организации (университет педагогических знаний и лекторий, читательские конференции по книгам о воспитании, Школы для родителей и проч.) призвана информационно охватить подавляющее большинство родителей детей младшего возраста независимо от того, посещают их дети детский сад или нет, и проч.

Направления работы дошкольной образовательной организации с родителями

Системная работа по организации сотрудничества педагогов дошкольного образования с родителями будет полноценной при условии построения на основе взаимодействия 3 направлений работы по вовлечению родителей в совместную деятельность образовательной организации.

1. Информационно-аналитическая деятельность.

Образовательными организациями практикуется целенаправленная работа с потенциальными и реальными родителями детей дошкольного возраста. Для этого осуществляется информирование родителей о деятельности образовательной организации, особенностях обучения, развития и воспитания детей.

С целью изучения семьи, выяснения образовательных потребностей родителей, установления контакта с ее членами, для согласования воспитательных воздействий на ребенка работа педагогического состава начинается с анкетирования «Давайте познакомимся». Получив реальную картину, на основе собранных данных происходит анализ особенностей структуры родственных связей каждого ребенка, специфики семьи и семейного воспитания дошкольника, вырабатывается тактика общения с каждым родителем. Это поможет лучше ориентироваться в педагогических потребностях каждой семьи, учесть ее индивидуальные особенности. Важной целью информационно-аналитической и диагностической деятельности является создание системы изучения, анализа и прогнозирования дальнейшей деятельности с семьями воспитанников в детском саду и начальной школе для реализации потребностей родителей в получении образовательных и оздоровительных услуг; стратегии развития учреждения.

2. Просветительская деятельность.

Целью этого направления является повышение педагогической культуры родителей, а также профессионализма педагогических кадров. Познавательное направление – это обогащение родителей знаниями в вопросах воспитания детей младшего возраста. Для этого в детском саду необходимо обеспечить педагогическое сопровождение семьи необходимой информацией, сопровождать семьи на всех этапах детства. Работа по реализации образовательной программы должна вестись совместно со всеми специалистами образовательной организации (логопед, педагог-психолог, социальный педагог, воспитатель, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре, старшая медицинская сестра и проч.).

3. Организационно-методическая деятельность, направленная на вовлечение родителей в образовательный процесс.

В результате повышения уровня воспитательно-образовательной деятельности родителей необходимо способствовать развитию их творческой инициативы, создавать в детском саду все условия для организации единого пространства развития и воспитания ребенка, делать родителей действительно равноответственными участниками образовательного процесса. Важно поддерживать проявление у родителей осознанного отношения к воспитанию и развитию ребенка (понимание потребностей ребенка); готовность родителей сотрудничать с педагогами, помогать по хозяйственным и иным вопросам.

6. Принципы сотрудничества образовательной организации с родителями детей младшего возраста

Формирование позиции сотрудничества педагогов и родителей детей дошкольного возраста с целью эффективного развития и образования каждого ребенка должно строиться на следующих принципах взаимодействия образовательной организации с родителями.

1) *Доброжелательный стиль общения педагогов с родителями.* Позитивный настрой на общение является тем самым прочным фундаментом, на котором строится вся работа педагогов группы или класса с родителями. В общении педагога с родителями неуместны категоричность, требовательный тон. Ведь любая прекрасно выстроенная администрацией образовательной организации модель взаимодействия с семьей останется «моделью на бумаге», если педагог не выработает для себя конкретных форм корректного общения с родителями. Воспитатель общается с родителями ежедневно, и именно от него зависит, каким будет отношение семьи к детскому саду или начальной школе в целом. Ежедневное доброжелательное взаимодействие педагогов с родителями значит гораздо больше, чем отдельное хорошо проведенное мероприятие.

2) *Преемственность согласованных действий.* Главный мотив взаимодействия родителей и педагогов (по словам В. А. Сухомлинского) заключается в том, как прошло детство, кто вел ребенка за руку в детские годы, что вошло в его разум и сердце из окружающего мира – от этого в решающей степени зависит, каким человеком станет сегодняшний малыш. Взаимопонимание семьи и детского сада – этого единого пространства, объективной реальности состоится при согласованности воспитательных целей и задач, позиций обеих сторон, выстроенных по принципу единства, уважения и требований к ребенку, распределения обязанностей и ответственности.

3) *Индивидуальный подход к каждой семье.* Все семьи отличаются друг от друга. Эти различия зависят от многих факторов: родительской и человеческой культуры, традиций семьи, социального положения, особенностей здоровья членов семьи, ее состава, жилищных условий, образовательного ценза, внутрисемейных отношений, наличия животных в семье, предпочитаемого вида отдыха и мн. др.

4) *Сотрудничество, а не наставничество.* Современные мамы и папы – в большинстве своем люди грамотные, осведомленные и, конечно, хорошо знающие, как им надо воспитывать своих собственных детей. Поэтому позиция наставления и простой пропаганды педагогических знаний сегодня вряд ли принесет положительные результаты. Гораздо эффективнее будут создание атмосферы взаимопомощи и поддержки семьи в сложных педагогических ситуациях, демонстрация заинтересованности педагогического коллектива в том, чтобы разобраться в проблемах семьи, и искреннее желание помочь.

5) *Тщательная подготовка к каждому мероприятию.* Каждое, даже самое небольшое мероприятие по работе с родителями необходимо тщательно и серьезно готовить. Главное в этой работе – качество, а не количество отдельно взятых, не связанных между собой мероприятий. Слабое, плохо подготовленное родительское собрание или семинар могут негативно повлиять на положительный имидж учреждения в целом.

6) *Динамичность.* Современная дошкольная образовательная организация должна находиться в режиме развития, а не функционирования, представлять собой мобильную систему, быстро реагировать на изменения социального состава родителей, их образовательные потребности и воспитательные запросы. В зависимости от этого должны меняться формы и направления работы детского сада с семьей.

На основе этих принципов целесообразно создать в ДОО систему, которая предполагает планово-прогностическую и контрольно-оценочную деятельность: определение стратегии развития организации и модели взаимодействия с семьями воспитанников; прогнозирование и планирование работы учреждения по данному направлению (планирование работы с се-

мьями воспитанников – перспективное, календарное, планирование методической работы с сотрудниками детского сада; проекты работы с семьями в рамках реализации программы развития детского сада и годового плана; контрольно-оценочная деятельность по результатам работы; проведение совместного анализа деятельности педагогического коллектива).

7. Циклический характер взаимодействия дошкольной образовательной организации с родителями

Взаимодействие образовательной организации с родителями носит циклический характер и включает 3 компонента:

– *интеллектуальный компонент* содержит систему знаний педагогов о потребностях родителей воспитанников и особенностях и традициях семейного воспитания, а также систему представлений или знаний родителей о специфике дошкольной образовательной организации, условиях обучения и воспитания их детей в данном учреждении, меняющихся или модифицирующихся в связи с ростом потребностей или запросов родительского сообщества, и о сущности образовательной программы, режима дня, сетке дополнительных занятий и др.;

– *эмоциональный компонент* представляет собой систему чувств и эмоциональных состояний, определяющих положительные и отрицательные переживания в процессе взаимодействия участников образовательного процесса (проявление сочувствия, рефлексии или эмпатии, использование конструктивной коррекции возникающих проблемных ситуаций и проч.);

– *деятельностный компонент* представляет собой совокупность форм, методов и приемов организации конструктивного взаимодействия педагогов с родителями воспитанников (действия, направленные на оказание помощи педагогу и родителю; самокоррекция педагогической деятельности и проч.).

Ученые предлагают следующие *этапы сотрудничества с родителями*.

На *1-м этапе* продумываются содержание и формы работы с родителями, проводятся опросы родителей с целью изучения их потребностей. Родителям предлагается ответить на вопросы анкеты. Результаты опроса являются основанием для планирования работы с родителями.

На *2-м этапе* между педагогами и родителями устанавливаются доброжелательные межличностные отношения с ориентацией на будущее деловое сотрудничество. Необходимо заинтересовать родителей той работой, которую будут проводить специалисты образовательной организации. Этого можно достичь введением личностных аспектов во взаимодействие с родителями, улучшением взаимоотношений между родителями и ребен-

ком, сокращением психологической дистанции между педагогами и родителями.

На 3-м этапе у родителей формируется более полный образ своего ребенка и правильного его воспитания посредством сообщения им знания о ребенке (например, особенности общения ребенка со сверстниками, особенности развития когнитивной, эмоционально-волевой сфер, отношение ребенка к труду). Это поможет родителям убедиться в профессиональной компетентности педагога.

На 4-м этапе происходит знакомство педагогических работников с проблемами семьи. На этом этапе активная роль принадлежит родителям. Они рассказывают о положительных чертах ребенка, о трудностях, тревогах, об отрицательном поведении детей и взрослых. Педагогическим работникам необходимо поддерживать партнерские отношения с родителями. На этом этапе также проводятся опросы родителей с целью изучения отдельных проблем семейного воспитания. Педагогам нужно доказать, что полученные данные будут использоваться только во благо ребенка и при соблюдении конфиденциальности полученных сведений.

На 5-м этапе осуществляются совместное исследование и формирование личности ребенка. Здесь планируется конкретное содержание работы с родителями, выбираются формы сотрудничества отдельно для каждой возрастной группы, при этом учитываются возможности и индивидуальные особенности каждого ребенка, традиции семейного воспитания, национальные и религиозные взгляды семьи. Необходимо корректно и толерантно относиться к мнению родителей, обобщать и использовать позитивный опыт семейного воспитания при построении образовательно-воспитательного процесса.

8. Основные формы и методы взаимодействия ДОО и семьи по актуальным вопросам воспитания дошкольников

Информационно-аналитическая деятельность ДОО с родителями

Традиционные методы сбора первичной или оперативной информации о семье и детско-родительских отношениях:

- анкетирование;
- интервьюирование;
- посещение семьи.

Методики, предлагаемые дошкольнику для изучения родительско-детских отношений:

- проективная методика «Рисунок семьи» и ее модификации и вариации;
- адаптированный вариант методики Рене Жиля. Методика Р. Жиля в адаптированном варианте И. Н. Гильяшевой и Н. Д. Игнатьевой;
- различные варианты методики «Незавершенные предложения»;
- модификация оценочно-самооценочной методики;

– Детский тест «Эмоциональные отношения в семье» Е. Бене, Д. Энтони.

Методики, предлагаемые родителям для изучения родительско-детских отношений:

- опросник эмоциональных отношений в семье Е. И. Захаровой;
- анамнестический вопросник;
- родительское сочинение «История жизни моего ребенка»;
- методика «История жизни»;
- опросник родительских отношений Варги-Столина;
- опросник стиля родительского воспитывающего поведения

Э. Г. Эйдемиллера;

- опросник родительских установок и реакций Шафера PARI.

Методики, предлагаемые детям и родителям для изучения родительско-детских отношений и особенностей семейного воспитания:

- самооценочная методика;
- методика «Диагностика содержания общения детей с близкими взрослыми» Т. Ю. Андрущенко и Г. М. Шашловой.

Методики, предлагаемые диаде «ребенок – родитель» для изучения особенностей семейного воспитания и родительско-детских отношений:

- «архитектор-строитель»;
- родительское сочинение.

Информирование родителей о деятельности ДОО: Дни открытых дверей, открытые мероприятия с детьми в ДОО для родителей.

Письменные формы информирования родителей о деятельности ДОО и особенностях воспитания дошкольников:

- брошюры;
- буклеты;
- пособия;
- бюллетени;
- еженедельные записки;
- неформальные записки;
- личные блокноты;
- доска объявлений;
- ящик для предложений;
- презентация дошкольной образовательной организации.

Наглядно-информационные формы информирования родителей:

- сайт организации;
- папки-передвижки;
- уголок для родителей;
- выставки, вернисажи детских работ;
- информационные листы;
- памятки для родителей;
- тематические выставки;

- родительская газета.

Просвещение родителей

Коллективные формы работы с родителями:

- родительские собрания;
- педагогические беседы;
- педагогический совет с участием родителей;
- педагогический консилиум;
- тематические консультации;
- круглый стол;
- конференции с родителями;
- семейные конференции;
- игровой абонемент для родителей;
- школы или клубы для родителей;
- мини-собрания;
- семейные клубы;
- деловая игра;
- тренинговые игровые упражнения и задания;
- вечер вопросов и ответов;
- родительский университет;
- устный журнал;
- дискуссионный клуб;
- заочные консультации.

Индивидуальные формы взаимодействия педагогов с родителями:

- индивидуальная беседа;
- индивидуальная консультация;
- плановые консультации;
- поручения родителям.

Вовлечение родителей в образовательный процесс ДОО:

- родительский совет (комитет) группы;
- попечительский совет;
- дежурства родителей;
- семейная гостиная;
- тренинги;
- дни добрых дел;
- кружки;
- участие семей в конкурсах;
- дни добрых дел;
- совместные экскурсии, походы, пикники;
- семейный вернисаж;
- семейный театр;
- семейный клуб;
- совместные досуги родителей и детей;
- театрализованные представления;

- «родительская почта» и «телефон доверия»;
- библиотека игр;
- газета «Веселая семейка»;
- праздничный семейный календарь;
- выставка семейных реликвий;
- проект «Моя родословная»;
- альбом-презентация «А вот и я!»;
- творческие мастерские;
- детско-родительские группы;
- выставки работ родителей и детей, семейные вернисажи;
- благотворительные акции.

Работа с семьями дошкольников за пределами дошкольной образовательной организации:

- университет педагогических знаний и лектории;
- кино-университет или кинолекторий;
- читательские конференции;
- тематические выставки;
- информационные бюллетени.

9. Качество взаимодействия дошкольной образовательной организации с родителями – это комплексное понятие, которое следует рассматривать с разных позиций: социокультурной, педагогической, ресурсной, критериально-диагностической и проч.

В *социокультурном и аксиологическом аспекте* качество взаимодействия может быть определено мерой ценностного отношения участников взаимодействия друг к другу, целевых ориентиров по вопросам воспитания и образования детей в условиях цифровизации, поликультурной среды, степенью соответствия личностным ожиданиям субъектов образования, нормативным требованиям и критериям, определяемым государственным стандартом и социальными запросами.

Качество педагогического взаимодействия в *педагогическом аспекте* измеряется качеством и адресностью используемых форм и методов работы организации с семьей, которая осуществляется по основным направлениям: 1) информирование родителей о своей деятельности; 2) изучение особенностей семейного воспитания и родительно-детских отношений, запросов родителей; 3) психолого-педагогическое просвещение матерей и отцов или лиц, их заменяющих; 4) вовлечение родителей в образовательный процесс.

В *ресурсном аспекте* качество педагогического взаимодействия можно представить мерой соответствия программно-методической обеспеченности, кадрового потенциала, материально-технической базы, психолого-педагогических, финансово-экономических и иных условий целям

и задачам налаживания сотрудничества и социального партнерства образовательной организации с родителями.

Критериально-оценочный аспект качества взаимодействия образовательной организации с родителями характеризуется инвариантными и вариативными индикаторами, которые свидетельствуют о преобладании поддерживающего, развивающего, конструктивного или ограничивающего взаимодействия с учетом изучения качества организации взаимодействия по следующим ключевым характеристикам: знание лучших сторон друг друга и интересов; понимание общей цели, общности и единства воспитательных задач, стоящих перед педагогами и родителями; принятие трудностей друг друга; проявление такта и уважения, внимания к мнению другого; постоянные контакты педагогов и родителей, совместное участие в разных видах деятельности, согласованность; готовность и умение приходить к согласию по спорным вопросам; появление атмосферы культурного обмена и создание основ для дальнейшего формирования индивидуальных культурных ценностей.

Управленческий аспект взаимодействия образовательной организации с родителями можно оценить, исходя из эффективности системы управления и самоуправления, продуктивности проектирования, планирования и контроля процесса педагогического взаимодействия в быстро меняющихся социально-экономических условиях, а также на основе оценивания рациональности использования педагогических кадров, своевременности обновления нормативно-правовой базы и запросов населения и проч.

При этом качество взаимодействия родительского и педагогического сообщества по вопросам воспитания современных дошкольников во многом зависит от социокультурных и этнокультурных особенностей социума как уникального комплекса и особой системы социального окружения и совокупности всех способов социального взаимодействия, включающего микросистему и культурно-образовательное пространство города или села, совокупность социальных институтов, социальных и социокультурных практик в отношении детей, объектов, образующих культурно-образовательное пространство, и проч.

10. Роль семьи и ДОО в процессе организации культурных и социокультурных практик дошкольников в условиях современного провинциального социума

Современное дошкольное детство имеет свою логику развития и является основополагающим этапом для формирования основ культуры личности, фундаментальных свойств, качеств, ценностных ориентаций и обеспечения готовности к жизненному самоопределению и самореализации. Эффективным средством развития личности современного дошкольника, формирования у него культуры личности в соответствии с совре-

менными нормативными документами и научно-методическими материалами определены культурные практики ребенка.

На современном этапе семья и ДОО выступают как два важных социальных института, которые оказывают значительное влияние на процесс закладывания основ культуры личности ребенка, организацию и стимулирование культурных и социокультурных практик современных дошкольников, в том числе в условиях провинциального социума.

С учетом приоритетности всех основных направлений воспитательной работы и особенностей закладывания у дошкольников ключевых составляемых культуры личности педагогам и родителям важно организовать следующие практики:

- вербальные практики по обогащению опыта умелого и добровольного использования этикетных формул в ситуациях приветствия, знакомства, прощания, извинения, благодарности и проч.;
- практики закладывания основ правовой культуры;
- практики формирования основ культуры общения;
- практики формирования культуры полоролевого поведения;
- практики формирования культуры поведения в общественных местах – на улице, в транспорте, музее, магазине, театре и проч.;
- практики формирования основ информационной и медиа культуры;
- практики формирования основ культуры внешнего вида;
- практики формирования основ культуры досуга;
- практики формирования основ культуры еды и питания;
- практики формирования основ культуры здоровья;
- практики формирования основ экономической культуры;
- практики, содействующие закладыванию основ экологической культуры;
- речевые практики формирования основ культуры межнационального общения и проч.

В динамично изменяющихся условиях современной провинции разнообразие инновационные формы дошкольного образования необходимы для обеспечения и поддержания непрерывного существования культурного наследия в едином территориальном и временном пространстве провинциального социума. Безусловно, незаменима и ценна их общекультурная и духовная миссия в создании единого культурно-образовательно пространства и сетевого взаимодействия, решении воспитательных или духовно-нравственных проблем, проектировании и осуществлении культурных и образовательных событий, комплексном сопровождении различных культурных и социокультурных практик дошкольников, обеспечивающих закладывание основ информационной, экологической и правовой культуры, а также культуры поведения в общественных местах, дея-

тельности и гендерного поведения, общения, речи, еды и питания, быта, досуга, здоровья и проч. При этом работники как профессионалы должны выступать в роли авторитетного наставника для детей и профессионального эксперта для родителей; организатора культурно-образовательного и социокультурного пространства; собеседника, умеющего проявлять заинтересованность, готовность к деликатному обсуждению и поддержке своего собеседника; соучастника различных видов детской и детско-родительской деятельности или практик; консультанта и помощника, готового обсудить конкретную ситуацию и дать профессиональную консультацию по различным вопросам организации и стимулирования культурных и социокультурных практик дошкольников; личностного ориентира и посредника, приобщающего к педагогическому и культурному наследию, ценностно-целевым ориентирам культуры личности и проч.

Непосредственно в условиях дошкольных образовательных организаций педагоги призваны организовывать все вышеуказанные практики с целью гармоничного личностного развития и формирования основ культуры личности у детей в период дошкольного детства. Поэтому приоритетным является определение культурных и социокультурных практик, которые преобладают в организации (выявить, какие из них качественно проводятся и широко распространены или вызывают затруднения, осмыслить, каково соотношение культурных практик, инициируемых детьми и специально организованных педагогами, выявить, какие из используемых многообразных культурных и социокультурных практик обеспечивают формирование основ культуры личности у воспитанников, и проч.).

В первую очередь очень важно, чтобы в ДОО основательно и широко были представлены и специально организовывались игровые культурные практики (сюжетно-ролевые игры, игры-путешествия, игры-эксперименты, игры-строительства, игры-поручения, игры-беседы и проч.), познавательно-исследовательские практики (практики экспериментирования, практики наблюдения за природными или социальными объектами и проч.), продуктивные и арт-педагогические практики и проч. А с учетом основных слагаемых культуры личности приоритетны следующие практики: вербальные практики использования норм этикета в различных ситуациях приветствия, благодарности, просьбы, прощания, извинения; культурные практики общения со взрослыми и сверстниками; практики использования социально одобряемых моделей гендерного поведения и соблюдения этикетных норм во взаимоотношениях; практики демонстрации уважения, тактичности или толерантности к поликультурному многообразию или представителям разных национальностей; практики здоровьесберегающей деятельности и здоровьесоздания; практики возрастосообразной работы с различными информационными источниками на основе сформированной адекватной возрасту медийной потребности; практики

межкультурного взаимодействия; практики соблюдения гигиенических и этических норм во время приема пищи; практики правильного использования столовых приборов; практики эстетического благоустройства, поддержания уютной и красивой обстановки для организации повседневной жизни; творческие мастерские и проч.

При осмыслении современного дошкольного детства, социокультурных и культурных практик дошкольников в провинциальном социуме особое значение имеет пространство территории места жительства, включающее соседско-бытовые или трудовые отношения и дворовое сообщество, которое, несомненно, является значимым микросоциумом, создавая особую среду для жизнедеятельности, родственных доброжелательных отношений или соседских дружеских связей, неформальной коммуникации и межличностного взаимодействия, чаще всего являясь любимым местом проведения детского досуга или детско-родительского труда или отдыха и проч.

Непосредственно в семье опыт, ценностно-целевые ориентиры и культурные ценности для ребенка транслируются взрослыми. Современные родители в провинции из-за особой эмоциональной близости и частоты контактов со своими детьми во многом обеспечивают обогащение детского опыта поведения, выступая в качестве наставника и нравственного примера, активного партнера или инициатора различных видов совместной деятельности или семейных совместных практик, важного собеседника и проч. Члены семей выступают в качестве трансляторов набора образцов для подражания и практикования дошкольников, авторитетных наставников, открывающих для детей перспективы личностного роста, гармоничного и творческого развития; активных соучастников различных видов детской и детско-родительской деятельности и семейных совместных практик; организаторов образовательного пространства; собеседников, проявляющих заинтересованность, готовность к деликатному обсуждению и поддержке своего собеседника, и проч.

Поэтому для налаживания конструктивного взаимодействия ДОО и семьи особого внимания заслуживает опыт организации культурных и социокультурных практик в провинциальной сельской и городской семье. Так, для организации взаимодействия родительского и педагогического сообщества по вопросам формирования у современных дошкольников культуры досуга при изучении семейных досугов важно уточнять у родителей следующее: как родители реально проводят свободное время со своим ребенком (предпочитая прогулки на природе; ТВ и мультфильмы; развлечения с аниматорами и проч.; настольные игры; чтение книг; посещение театра; путешествия; рисование; развлечения; садоводство или цветоводство; коллекционирование; домашний театр; литературное творчество; техническое творчество; изготовление поделок; экскурсии; занятия

спортом или подвижные игры; игры со строительным материалом; слушание музыки или песенное творчество; посещение музеев; видеоблогсфера; кулинария; танцы; творчество; посещение выставок и музеев); что нравится ребенку делать дома (рисовать; заниматься физической культурой; петь, музицировать; играть в подвижные игры; слушать рассказы, сказки; выполнять самостоятельно различные поручения и задания; играть вместе с другими детьми; убирать игрушки; ходить на прогулку; наблюдать за растениями, животными или насекомыми; участвовать в драматизациях, публичных выступлениях; общаться с родными; играть в компьютерные игры; смотреть телевизор и мультфильмы; играть в компьютерные игры; гулять по сети Интернет; трудиться; помогать по дому; взаимодействовать с детьми в дворовом сообществе; играть одному; играть с родными или посещать выставки и музеи); какие увлечения есть у членов семьи; к каким из этих увлечений родители приобщают своего ребенка и проч. Приоритетным аспектом изучения является практика семейного чтения. С этой целью у родителей важно уточнить следующее: есть ли дома библиотека и что она собой представляет; часто ли читаются ребенку дома книги; беседуют ли с ребенком о прочитанном; знают ли самые любимые книги и любимые сказки своего ребенка; называют ли самых любимых детьми персонажей из сказок и проч.

Чтобы выстраивать взаимодействие педагогов с родителями, важно учитывать семейные игровые практики. Для этого у родителей необходимо уточнить, часто ли родные играют с ребенком дома; в какие игры играют; в какие игры предпочитает играть дошкольник дома; какие черты характера особенно ярко проявляются у ребенка в процессе игры; как часто покупаются новые игрушки; каких игрушек больше всего у ребенка; каким игрушкам отдается предпочтение со стороны родителей и проч.

При изучении опыта закладывания в семье основ информационной культуры важно выяснить у родителей следующее: какие устройства ребенок и родители используют для путешествия по сети Интернет; с какого возраста ребенок имеет доступ к Интернету, айфону, планшету или компьютеру; сколько времени ребенок проводит в сети Интернет, на какие сайты чаще всего заходит; как родители следят за работой ребенка в интернет-пространстве и проч.

Приоритетными при взаимодействии ДОО и семьи следует считать рассмотрение и учет семейных трудовых практик. Для этого можно уточнить у родителей, проявляет ли ребенок интерес к трудовым действиям; любит ли выполнять трудовые поручения; есть ли возможность приобщать ребенка к труду по дому, на огороде и проч.; помогает ли ребенок по дому и проч.; нравится ли родителям работать вместе с ребенком; какими трудовыми навыками работы по дому или на огороде владеет дошкольник; радуется ли ребенок результатам своего труда; какой труд объединя-

ет семью; о каких профессиях родных ребенок знает; есть ли у ребенка любимые растения, домашние животные; ухаживает ли ребенок за ними самостоятельно и проч.

Для успешного взаимодействия ДОО и семьи важно учитывать семейные практики, влияющие на формирование культуры здоровья и питания. Поэтому важно уточнять у родителей следующее: кто из членов семьи занимается физкультурой и спортом; занимается ли дошкольник регулярно дома физкультурой и спортом; что делается родными для укрепления здоровья своего ребенка; какие есть проблемы, связанные с питанием ребенка (нет возможности контролировать питание ребенка в течение дня; недостаточно средств для того, чтобы обеспечить рациональное питание ребенка; нехватка времени для приготовления пищи дома; недостаток знаний о том, каким должно быть питание ребенка; разногласия во взглядах взрослых членов семьи на организацию питания ребенка; несоблюдение ребенком режима питания; ребенок не умеет вести себя за столом или отказывается от полезных продуктов и блюд); каким из перечисленных продуктов ребенок отдает предпочтение (бутерброды; шоколад, конфеты; свежие фрукты; свежие овощи; каша; суп; колбаса и сосиски; кисломолочные продукты; чипсы; пирожные, торты, булки) и проч.

Особого внимания при выстраивании взаимодействия заслуживает вопрос семейных традиций, поэтому важно понимать, какие существуют традиции в семье; какие народные праздники отмечаются в семьях дошкольников; о каких народных праздниках родные узнали у своих предков; как родители знакомят с народными праздниками своего ребенка; каковы особенности народных традиций города или села, края; какие формы работы хотели бы предложить родители провести совместно с ДОО по темам «Народные традиции», «Народные праздники», «Народные игры» и проч.

Итак, взаимодействие педагога дошкольного образования и семьи – это самый сложный процесс, состоящий из множества компонентов, который имеет свои особенности с учетом социокультурных условий и культурно-образовательного пространства, состава воспитанников, уровня культуры личности участников образовательных отношений, педагогического мастерства педагогических и руководящих работников учреждений дошкольного образования и проч.

Задания для самостоятельной работы студентов

1. Подготовьте копилку «Традиционные и инновационные формы взаимодействия ДОО и семьи». Заполните таблицу 1.

Таблица 1

Основные направления работы ДОО с семьей	Формы работы	Литературные источники с подробным описанием данных форм работы
Изучение особенностей семейного воспитания и запросов родителей		
Информирование родителей о деятельности дошкольных учреждений		
Вовлечение родителей в образовательный процесс и жизнь детей		
Психолого-педагогическое просвещение родителей		

2. Представьте конспект инновационной формы просвещения родителей детей дошкольного возраста.

3. Подготовьте презентацию «Наглядно-информационные формы работы педагогов дошкольного образования с родителями».

4. Подготовьте и представьте памятку для родителей по вопросам духовно-нравственного воспитания дошкольников.

5. Проанализируйте ситуации.

Ситуация 1

Добрый и тихоня Алик выловил из пузатого аквариума маленького золотистого карасика и... почистил его живьем. Его обвинили в живодерстве, а он горько плакал и возражал:

– Ведь жарко! Жарко! Он даже рот разевал... Я сам рубашку у себя от жары стащил...

Как необходимо поступить родителям?

Ситуация 2

Маленькая девочка бросила на асфальт конфетную обертку. Мама молча подняла, дала девочке и сказала:

– Бросать нельзя, мусорить нехорошо, надо в урну кинуть...

Девочка снова бросила бумажку под ноги, мама опять подняла и, не повышая голоса, объяснила, как следует действовать... Сражение продолжалось минут десять. Мама блистательно сохраняла спокойствие, выдержку до конца, и ребенок исполнил волю взрослого.

Десять минут были потрачены зря? Оцените действия мамы.

6. Продолжите фразы:

- культура личности современного дошкольника – это ...
- к культурным практикам ребенка относят ...
- для провинциального социума характерно ...

7. Подготовьте картотеку публикаций по вопросам изучения культурных и социокультурных практик современных дошкольников в провинции.

Список использованных источников

1. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения : учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцевой. – Санкт-Петербург : Питер, 2019. – 464 с.
2. Ежкова, Н. С. Дошкольная педагогика : учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / Н. С. Ежкова. – Москва : Юрайт, 2019. – 183 с.
3. Кондрашова, Н. В. Практикум по дошкольной педагогике / Н. В. Кондрашова. – Москва : Владос, 2018. – 207 с.
4. Микляева, Н. В. Дошкольная педагогика : учебник для академического бакалавриата / Н. В. Микляева, Ю. В. Микляева, Н. А. Виноградова ; под общей редакцией Н. В. Микляевой. – 2-е издание, переработанное и дополненное. – Москва : Юрайт, 2019. – 411 с.
5. Микляева, Н. В. Дошкольная педагогика : учебник для вузов / Н. В. Микляева, Ю. В. Микляева, Н. А. Виноградова ; под общей редакцией Н. В. Микляевой. – 2-е издание, переработанное и дополненное. – Москва : Юрайт, 2020. – 411 с.

ГЛАВА 8

ТЕХНОЛОГИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ю. Г. Ширяева

1. Педагогическое руководство познавательно-исследовательской деятельностью дошкольников

Современное информационное общество задает темпы развития нашего социума. В обществе востребованы грамотные, информированные, целеустремленные, образованные люди. При этом образование нацелено на качественное обучение детей, которое должно соответствовать новым образовательным стандартам. В настоящее время переход дошкольного образования на качественно новый уровень осуществляется посредством активного внедрения в практику воспитательно-образовательной работы с детьми дошкольного возраста инновационных технологий, оптимально соответствующих поставленной цели развития личности, направленных на реализацию ФГОС ДО.

Педагогическая технология представляет собой совокупность психолого-педагогических подходов, определяющих комплекс форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств, используемых в педагогическом процессе для достижения поставленной цели (описание процесса достижения планируемых результатов) [7, с. 29].

Обучение познавательно-исследовательской деятельности необходимо начинать уже с дошкольного возраста, опираясь на такие психофизиологические особенности этого возраста, как врожденная любознательность, эмоциональная чуткость, подражательность, интерес к жизни и деятельности взрослых [3, с. 23].

Познавательно-исследовательская деятельность зарождается в раннем детстве, первоначально представляя собой простые действия с предметами, в ходе которых дифференцируется восприятие, у ребенка возникает способность различать предметы по цвету, форме, назначению, им осваиваются сенсорные эталоны, простые орудийные действия. К старшему дошкольному возрасту познавательно-исследовательская деятельность вычленяется в особую деятельность ребенка со своими познавательными мотивами, осознанным намерением понять, как устроены объекты, предметы, стремлением узнать новое о мире, упорядочить свои представления о какой-либо сфере окружающей действительности [11, с. 10].

Технология познавательно-исследовательской деятельности с детьми дошкольного возраста осуществляется поэтапно и включает в себя сбор информации об индивидуальных и личностных особенностях воспитанников; перспективное планирование работы с детьми по познаватель-

ному развитию; систематическую работу с детьми по познавательному развитию (использование конкретной технологии или совокупности технологий); коррекцию имеющихся познавательных проблем [7, с. 27].

При формировании познавательно-исследовательской деятельности в работе с детьми дошкольного возраста возможно применение и использование ряда современных образовательных технологий, среди которых технология проведения опытов, экспериментирование, эвристические беседы, коллекционирование, проблемно-поисковые диалоги и ТРИЗ технология (теория решения изобретательских задач), проектная деятельность, моделирование (знаково-символические средства), ИКТ технологии, рабочие тетради и др.

Познавательному развитию способствует применение ряда разнообразных педагогических технологий, наиболее доступных для детей дошкольного возраста. Рассмотреть весь спектр образовательных педагогических технологий познавательного развития, используемых в процессе познавательно-исследовательской деятельности с детьми дошкольного возраста, не представляется возможным. В рамках данного пособия нами рассмотрены наиболее доступные и интересные детям дошкольного возраста.

Опыт – это наблюдение, которое проводится в специально организованных условиях.

Опыт всегда строится на основе имеющихся представлений, которые дети получили в процессе наблюдений и труда. В условиях детского сада проводятся опыты с предметами живой и неживой природы, растениями, животными. Несложные опыты могут использоваться в играх детей, могут быть связаны с их трудом в уголке природы и на огороде, а также включаться непосредственно в образовательную деятельность.

Традиционная технология организации опытов с детьми дошкольного возраста предполагает следующие этапы.

1. Постановка познавательной задачи – опыт используется как способ решения познавательной задачи. Задача выдвигается педагогом, но может быть предложена и детьми. Ясно и четко сформулирована, осознана, мотивирована и принята ими.

2. Обсуждение способа решения задачи, где предполагается специальный поиск: анализ, соотнесение известных неизвестных данных. В процессе обсуждения дети высказывают суждения, предположения о причинах явления, выбирают способ решения, т. е. определяют условия и организацию опыта.

3. Постановка опыта – при этом все условия должны быть уравнены и только одно из них, влияющее на результат опыта, выделено, показано детям, осознано ими.

4. Сравнительное наблюдение после появления заметных изменений. Опыт может проводиться как длительное сравнительное или как кратковременное наблюдение. Поскольку в длительном наблюдении результаты отсрочены, необходима фиксация отдельных наиболее характерных этапов опыта в схемах-рисунках. Если задача решается в процессе кратковременного наблюдения, обсуждение результатов опыта проводится сразу (анализируются условия протекания опыта, сравниваются результаты, делаются выводы). По ходу опыта необходимо вспомнить с детьми, что они хотят узнать, что для этого сделали, что произошло (получилось).

5. Подведение детей к суждениям, умозаключениям, самостоятельным выводам является завершающим моментом проведения опыта [5, с. 43–44].

Экспериментирование рассматривается как основной вид детской деятельности в познании окружающего мира в период дошкольного детства.

Детское экспериментирование является особой формой поисковой деятельности, в которой наиболее ярко выражены процессы целеобразования, возникновения и развития новых мотивов личности, лежащих в основе самодвижения, саморазвития дошкольников.

В детском экспериментировании наиболее мощно проявляется собственная активность детей, направленная на получение новых сведений, новых знаний (познавательная форма экспериментирования), продуктов детского творчества – новых построек, рисунков, сказок и т. п. (продуктивная форма экспериментирования). Детское экспериментирование является стержнем любого процесса детского творчества.

В работе с детьми дошкольного возраста различают следующие виды экспериментов.

По характеру объектов, используемых в эксперименте: с растениями, с животными, с объектами неживой природы, объектом которых является человек.

По месту проведения опытов: в групповой комнате, на участке, в лесу и т. д.

По количеству детей: индивидуальные, групповые, коллективные.

По причине их проведения: случайные, запланированные, поставленные в ответ на вопрос ребенка.

По характеру включения в педагогический процесс: эпизодические (проводимые от случая к случаю), систематические.

По продолжительности: кратковременные (5–15 мин.), длительные (свыше 15 мин.).

По количеству наблюдений за одним и тем же объектом: однократные, многократные, или циклические.

По месту в цикле: первичные, повторные, заключительные, итоговые.

По характеру мыслительных операций:

- констатирующие (позволяющие увидеть какое-то одно состояние объекта или одно явление вне связи с другими объектами и явлениями);
- сравнительные (позволяющие увидеть динамику процесса или отметить изменения в состоянии объекта);
- обобщающие (эксперименты, в которых прослеживаются общие закономерности процесса, изучаемого ранее по отдельным этапам).

По характеру познавательной деятельности детей: иллюстративные (детям все известно, и эксперимент только подтверждает знакомые факты), поисковые (дети не знают заранее, каков будет результат), решение экспериментальных задач.

По способу применения: демонстрационные (педагог проводит опыт), фронтальные.

Каждый из представленных видов экспериментирования имеет свою методику проведения, свои плюсы и минусы.

Экспериментирование – это эффективный способ обучения детей дошкольного возраста исследовательской деятельности во всех его формах и видах, метод повышения самостоятельности ребенка. Дает предпосылки к деятельному развитию познавательного интереса к целенаправленному восприятию окружающего мира и является ведущим видом деятельности в обучении. Экспериментальная работа вызывает у детей интерес к исследованию природы, развивает мыслительные операции (анализ, синтез, классификация, обобщение), стимулирует познавательную активность и любознательность ребенка [5, с. 48–49].

Эвристическая беседа – один из словесных методов обучения. Она предполагает установление причин разнообразных явлений природы с помощью рассуждений. Она строится на имеющихся у детей представлениях, полученных в процессе наблюдений, и направлена на углубление представлений о взаимосвязях, существующих в природе, на самостоятельное решение детьми познавательных задач, развитие речи-доказательства.

Решающее значение для эффективности проведения эвристической беседы имеют правильный подбор, формулировка и постановка вопросов, которые являются главными «инструментами» этого метода. Каждый вопрос, поставленный воспитателем, должен вызывать соответствующий вопрос в сознании детей, побуждать их к активной продуктивной мыслительной деятельности, сообразительности. Подобные вопросы называют «продуктивными». Кроме того, следует отметить и такие требования к вопросам, как краткость и точность; целенаправленность; четкость и простота формулировки; практическая направленность.

Для эвристической беседы характерны основные, дополнительные и вспомогательные (наводящие) вопросы. С точки зрения содержания можно выделить следующие группы вопросов: на уточнение сущности обсуждаемых понятий («Можешь ли ты привести пример?», «Можешь что-то добавить?»); на поиск причин и доказательств, приведение доводов («Почему ты так сказал?», «Как ты думаешь?»); о точке зрения и подходе («Можно ли посмотреть на эту ситуацию с другой стороны?», «Кто не согласен и хочет высказаться?»); о подтексте и последствиях («Если это произойдет, что может получиться в результате? Почему?»); вопросы о вопросах («Как мы можем это проверить?», «На этот вопрос ответить легко или сложно? Почему?»).

Основные структурные элементы эвристической беседы – вопрос и ответ, причем первый является ведущим. Если последовал ошибочный ответ, то педагог с помощью дополнительных вопросов должен раскрыть в ответах ребенка ошибку, подвести к самостоятельному нахождению верного ответа и только потом задать следующий вопрос.

На основе анализа структуры эвристической беседы выделяют две ее формы: «жесткую» – вопросно-ответную, когда основными компонентами выступают вопрос педагога и ответ ребенка; «свободную», имеющую иную структуру, когда на один вопрос педагога следует «цепочка» логически связанных между собой ответов детей [5, с. 56].

Коллекционирование – одно из древнейших увлечений человека, которое всегда связывалось с собиранием предметов, не имеющих прямого практического использования, но вызывающих к размышлению. Позднее коллекционирование разделилось на научное, любительское и учебное. Цель данной технологии – развитие познавательной активности (интерес и деятельность) детей дошкольного возраста посредством создания коллекций [5, с. 58].

Дети дошкольного возраста тяготеют к любительскому коллекционированию. В детский сад дошкольники редко приходят с пустыми руками. Они собирают то фигурки из киндер-сюрпризов, то вкладыши от жевательных резинок, а то и вовсе что-то невообразимое. Но, бесспорно, собирать им нравится. Однако, к сожалению, детское увлечение коллекционированием редко сохраняется на всю жизнь и, как правило, проходит на уровне средней школы. Родители и педагоги осознают, что коллекционирование связано с постоянным сбором материала, его обработкой, хранением, систематизацией и использованием, но забывают, что интерес ребенка к этой деятельности необходимо поддерживать. Для этого и у детей, и у взрослых должно быть осознанное отношение к коллекции. А это требует определенных знаний, умений и навыков. Любое коллекционирование связано с умением работать со словарем, справочным материалом. Коллекционеру необходимы знания в области той коллекции, которую он

хочет составить. Он должен владеть навыками поиска и классификации экспонатов коллекции. В силу этого дошкольники не могут заниматься самостоятельным коллекционированием, они коллекционируют вместе со взрослыми. Очень важно, чтобы коллекционирование не превратилось в хаотическое накопительство.

Достоинством работы по коллекционированию можно считать его интегрированность, т. е. связь с занятиями формирования элементарных математических представлений, изобразительной деятельностью, познанием окружающего мира, экологическим воспитанием.

Коллекции, доступные для дошкольников, могут быть самыми разнообразными. Выделяют следующие их группы.

Коллективные (групповые) – это коллекции, собранные в группе с помощью воспитателей, детей и родителей. Инициатором групповых коллекций выступает педагог. Тематика коллективных коллекций отражает программное содержание познавательного развития, подчинена реализации комплексно-тематического планирования работы с детьми и интеграции различных образовательных областей. Коллективное коллекционирование осуществляется в рамках подготовки к праздникам.

Домашние – это коллекции, собранные дома или с помощью родителей. Хранятся они дома, и дети приносят их в детский сад для временной выставки. Достоинства домашних коллекций – демонстрация семейных традиций, объединение поколений.

Индивидуальные – это детские «сокровищницы», в них собраны самые разнообразные вещи, причем каждая из этих вещей имеет огромную ценность и значимость для ребенка. Педагоги, а особенно родители должны очень корректно обращаться с ними (нельзя использовать, а тем более брать что-то из коллекции без согласия ребенка) [5, с. 60].

Организуя образовательную деятельность в рамках данного смыслового контекста, следует использовать материал, легко поддающийся группировке, сортировке по видам в рамках общего родового понятия. Это может быть как реальный (например, образцы минералов (камешков), значков, открыток и т. д.), так и образный материал (множество иллюстративных карточек-вырезок, например, видов транспорта, животных и проч.). Педагог совместно с детьми обсуждает материал, ищет черты сходства и различия между объектами, находит в результате обсуждения-рассуждения возможные основания для группировки. Затем материал размещается в заранее подготовленной классификационной таблице. Это может быть лист ватмана с обозначенным сверху родовым именем сравниваемых объектов и пустыми графами. В работе принимают участие все дети, подбирая нужные объекты и располагая их в классификационной таблице.

Если исследуются реальные объекты, они размещаются в подходящих емкостях.

На классификационную таблицу прикрепляются замещающие картинки. Классификационная таблица должна быть достаточно большой по размеру и открыта для дополнения, чтобы дети могли в дальнейшем заполнить пустоты, принеся подходящие картинки из дома, что поддерживает интерес детей к теме. От правильного выбора иллюстративного материала зависит успешность данного занятия.

К работе с коллекциями существуют определенные требования: собирать коллекции целесообразнее совместно со взрослыми, которые могут повлиять на содержание, эстетичность и развивающую направленность экспонатов. Образцы коллекции при необходимости нужно помыть, почистить, перебрать. Разместить образцы желательно в одинаковых коробочках, ящичках, стаканчиках и других емкостях.

В группе должно быть отведено место для выставки объектов и хранения коллекции. Целесообразнее, если коллекции в детском саду послужат не просто образцами, а объектами, с которыми ребенок будет иметь возможность играть, постоянно подбирать группы по цвету, размеру, форме, конструировать, экспериментировать, сравнивать. Поэтому очень важно размещать коллекции так, чтобы они были доступны детям; имели эстетичный, привлекательный вид. Все объекты коллекции должны быть систематизированы по категориям.

Коллекция в целом и отдельные объекты коллекции могут использоваться в различных видах детской деятельности: познавательно-исследовательской (развитие познавательных процессов, математических представлений, ознакомление с объектами окружающего мира), игровой деятельности (игры-викторины, дидактические игры, сюжетно-ролевые игры, театрализованные игры); трудовой (оформление и размещение объектов, ручной труд); восприятии художественной литературы (чтение художественных произведений по теме коллекции, чтение энциклопедий); коммуникативной деятельности (тематические беседы, загадки, составление рассказов, сказок, активизация словаря); изобразительной деятельности (изготовление различных продуктов детского творчества – рисунков, аппликаций, макетов); в конструировании.

Образовательная деятельность с детьми в рамках коллекционирования может осуществляться в режимных моментах (утренние часы приема, во время минут ожидания, в вечернее время); в ходе непосредственно образовательной деятельности (образовательные ситуации, проекты); в ходе самостоятельной деятельности детей (при условии создания соответствующей развивающей среды).

Использование технологии коллекционирования в образовательном процессе расширяет возможности педагога в организации интересной и

поучительной деятельности с детьми. Содержательная основа коллекционирования совпадает с познавательными интересами ребенка [5, с. 61–62].

Проблемно-поисковые диалоги – это такая форма диалоговых технологий, которая основана на получении новых знаний посредством решения теоретических и практических проблем, задач в создающихся для этого проблемных ситуациях. Ребенок под руководством взрослого открывает новые знания: учится самостоятельно мыслить, систематизировать, анализировать и подбирать недостающие факты.

Использование проблемно-поисковых диалогов является результативным, поскольку обеспечивает высокое качество усвоения знаний, развития интеллекта, творческих способностей и воспитания активной личности, а также относится к здоровьесберегающим технологиям, так как снижает нервно-психические нагрузки детей за счет стимуляции познавательной мотивации и открытия новых знаний.

В словосочетании «проблемный диалог» первое слово означает, что на занятии изучения нового материала должны быть проработаны два звена: постановка учебной проблемы и поиск ее решения.

Постановка проблемы – это этап формулирования темы занятия или вопроса для исследования.

Поиск решения – этап формулирования нового знания. Слово «диалог» означает, что постановку проблемы и поиск решения дети осуществляют в ходе специально выстроенного педагогом диалога. Различают два вида диалога: побуждающий и подводящий.

Побуждающий диалог состоит из отдельных стимулирующих реплик, которые помогают ребенку работать по-настоящему творчески. На этапе постановки проблемы этот диалог применяется для того, чтобы дети осознали противоречие, заложенное в проблемной ситуации, и сформулировали проблему. На этапе поиска решения детей побуждают выдвинуть и проверить гипотезы, таким образом, обеспечивая открытие знаний путем проб и ошибок.

Подводящий диалог представляет собой систему вопросов и заданий, которая активизирует и, соответственно, развивает логическое мышление дошкольника. На этапе постановки проблемы педагог пошагово подводит дошкольников к формулированию темы. На этапе поиска решения он выстраивает логическую цепочку умозаключений, ведущих к новому знанию.

Важно отметить, что знания и способы деятельности при проблемном обучении не преподносятся детям в готовом виде, не предлагаются правила или инструкции.

Создавая проблемные ситуации, дети с удовольствием выдвигают свои гипотезы, делают выводы, при этом у них развиваются умения работать в коллективе и самостоятельно, они могут отстаивать собственную

точку зрения, доказывать ее, определять причины неудачи опытно-экспериментальной деятельности [5, с. 72–73].

Теория решения изобретательских задач (ТРИЗ). Ее целью является развитие, с одной стороны, таких качеств мышления, как гибкость, подвижность, системность, а с другой, поисковой активности, стремления к новизне, речи и творческого воображения. ТРИЗ как универсальный инструмент используется в воспитательно-образовательной работе с дошкольниками. Это позволяет формировать единую, гармоничную, научно обоснованную модель мира в сознании ребенка. Создается ситуация успеха, идет взаимообмен результатами, решение одного ребенка активизирует мысль другого, расширяет диапазон воображения, стимулирует его развитие.

Методы и приемы ТРИЗ технологии позволяют наилучшим образом решать проблемы речевого развития. Основным средством в работе является педагогический поиск. Педагог не должен давать готовые знания, раскрывать перед ребенком истину, ребенок должен находить ее сам. Каждый ребенок изначально талантлив и даже гениален, но его необходимо научить ориентироваться в современном мире, чтобы при минимуме затрат достигать максимального эффекта.

Технология ТРИЗ осуществляется поэтапно. На первом этапе необходимо научить находить и разрешать противоречия в объектах и явлениях, которые его окружают, развить системное мышление, т. е. умение видеть окружающее во взаимосвязи всех компонентов. Второй этап предполагает обучение детей отождествлять себя с рассматриваемым или отождествляемым предметом, вхождение в роль кого-либо или чего-либо (эмпатия). На третьем этапе детей учат изобретать предметы с новыми свойствами и качествами (новая игрушка, новое платье и проч.). На четвертом этапе детей учат умению находить выход из любой сложной ситуации. Данные задачи решаются в играх, игровых ситуациях. На пятом этапе с детьми решают сказочные задачи и придумывают новые сказки.

Применение в работе с дошкольниками технологии ТРИЗ позволяет детям почувствовать собственную значимость для окружающих и удовольствие от самостоятельно выполненной работы [5, с. 79–80].

Кейс-технологии – это способ организации краткосрочного обучения на основе реальных или вымышленных ситуаций, направленного на формирование у дошкольников новых качеств и умений. Педагог моделирует ситуацию, которую дети должны разрешить, опираясь на собственный опыт и знания. Суть технологии заключается в том, чтобы с помощью кейса (ситуации) включить участников в коммуникативную и познавательную деятельность. Кейс-технологии можно применять как для групповой, так и для индивидуальной работы. Применение кейс-технологии

как инновационной педагогической деятельности дает возможность педагогу действовать, не боясь негативных последствий [5, с. 83–84].

В работе с дошкольниками используются следующие разновидности кейс-технологии: метод инцидентов; метод разбора деловой корреспонденции; игровое проектирование; ситуационно-ролевая игра; метод дискуссии; метод ситуативного анализа.

Метод ситуативного анализа – это метод анализа конкретных ситуаций, ситуационные задания и упражнения.

Кейс-ситуации – это кейс, в котором описывается ситуация в конкретный период времени, формулируется проблема, предлагается найти путь для ее решения. Цель такого кейса – совместными усилиями мини-группы детей проанализировать ситуацию, найти выход. Работая по методу кейс-ситуации, воспитатель выступает в роли ведущего, который задает вопросы и фиксирует ответы, а также поддерживает дискуссию с каждым ребенком.

Кейс-иллюстрации – это иллюстрации, которые используются для рассмотрения проблемной ситуации, далее идет анализ возможных решений и выбор лучшего из них. Кейс-иллюстрации активизируют мысль детей, развивают воображение, воспитывают чувства, усиливают потребность в общении с другими людьми, мотивируют интерес детей.

Фото-кейс – это кейс, который дает возможность сформулировать стратегию принятия решения, с помощью которой ребенок в будущем сможет преодолеть самостоятельно возникшие жизненные ситуации разной сложности. Фото-кейс содержит фотографию, соответствующую реальным событиям, где показана реальная проблемная ситуация; текст к фотографии, характеризующий данную проблемную ситуацию; текст (правильно поставленный вопрос), мотивирующий детей проанализировать проблему и принять оптимальное решение проблемы [5, с. 85].

Кейс должен соответствовать ряду требований: иметь четко сформулированную цель создания; иллюстрировать ряд аспектов; быть актуальным; способствовать развитию аналитического мышления; иметь разные вариации решения и уровни трудности; приводить к дискуссии, быть понятным дошкольникам; стимулировать общение участников.

Идеи для создания (моделирования) ситуаций (кейсов) можно брать из рассказов участников образовательного процесса (родителей, работников ДОО), из мультфильмов и книг, соответствующих возрасту детей. Взрослые будут помогать дошкольникам анализировать ситуацию, выявлять проблему, предлагать способы ее решения, выбирать наиболее оптимальные из них. В процессе кейса дети учатся задавать вопросы, формулировать и высказывать свою точку зрения. Следует рассматривать любой ответ участника, даже если он на первый взгляд кажется неверным. Главное на данном этапе работы – умение ребенка аргументировать свое мне-

ние. И только в процессе обсуждения, на основе анализа полученных ответов и аргументов выбирается наиболее верный способ решения. При этом у дошкольников развиваются любознательность, критическое мышление, коммуникативные навыки, инициатива, потребность и умение работать в команде, творческий подход, способность решать сложные задачи, разумно действовать в незнакомой или неожиданной ситуации [5, с. 86].

Проектная деятельность – это образовательная технология, основанная на использовании метода проектов и выполнении учебно-исследовательских задач с заранее неизвестным решением, направленных на создание интеллектуального продукта [4, с. 5].

Целями организации проектной деятельности являются повышение эффективности обучения на принципах системно-деятельностного подхода и подготовки обучающихся к успешной деятельности в информационно и технологически насыщенном мире; получение навыков предпрофессиональной подготовки, изменение психологии его участников (акцент на сотрудничестве и взаимодействии участников образовательного процесса).

Проектная деятельность обогащает дошкольников знаниями, стимулирует их познавательную активность, учит осуществлять поиск информации из разных источников и оформлять ее, формулировать и представлять собственную точку зрения.

Проектная деятельность предоставляет ребенку возможность решить проблему, осуществить планирование собственной деятельности и определить пути решения проблемы, что делает его социально-компетентным. Проектная деятельность дает возможность детям различных возрастов почувствовать свою значимость, осознать имеющийся и приобрести новый опыт конструирования собственного поведения, транслирующего определенные знания [4, с. 6].

Основными этапами проектной деятельности являются формулировка проблемы, постановка цели, определение задач; сбор, обработка, систематизация и обобщение информации по выдвинутой проблеме; анализ ресурсов, выработка путей решения задач; составление плана работы; технологическое следование составленному плану работы; презентация полученного результата, рефлексия.

Результатом (продуктом) проектной деятельности может быть любая из следующих работ: доклад, эссе, реферат, аналитические материалы, обзорные материалы, отчеты о проведенных исследованиях, стендовый доклад, презентация; художественная творческая работа – прозаическое или стихотворное произведение, инсценировка, игра, компьютерная анимация; видеофильм, фоторепортаж; материальный объект, модель, макет, конструкторское изделие, технологическая разработка и др.

Таким образом, качество выполненного проекта и предлагаемый подход к описанию его результатов позволяют в целом оценить способность обучающихся производить значимый для себя или для других людей продукт, наличие творческого потенциала, способность довести дело до конца, ответственность и другие качества личности [12, с. 22–23].

Моделирование – это вид знаково-символической деятельности, который предлагает исследование не конкретного объекта, а его модели. Источником данного процесса служит моделирующий характер детской деятельности. К методам наглядного моделирования относится мнемотехника. Мнемотехника – это совокупность правил и приемов, облегчающих процесс запоминания. Модель позволяет детям легко запомнить информацию и применять ее в практической деятельности. Мнемотаблицы особенно эффективны при пересказе, составлении рассказов, заучивании стихотворений. Включение наглядных моделей в процесс обучения позволяет целенаправленно развивать речемыслительную деятельность [5, с. 97].

Модель следует рассматривать как эффективное дидактическое средство. При овладении способами использования моделей перед детьми раскрывается область особых отношений – отношений модели и оригинала.

В организации познавательно-исследовательской деятельности дошкольников используются в основном предметные, предметно-схематические, графические модели. Моделирование гармонично выписывается в любую проблемно-игровую ситуацию и стимулирует ее осознание и развитие.

Использование моделей позволяет раскрыть детям существенные особенности объектов, закономерные связи, формировать системные знания, успешно обогащать опыт познания окружающего мира, побуждает желание больше узнать о нем.

Посредством предметно-схематических моделей могут быть представлены различные алгоритмы последовательности социальных действий (например, последовательности умывания, накрывания на стол и проч.). Использование моделей и моделирования ставит ребенка в активную позицию, стимулирует его познавательную деятельность.

В познавательном развитии организуются 3 вида моделирования: модель как иллюстрация проблемной игровой ситуации; создание модели воспитателем при помощи (участии) детей по ходу решения проблемы; самостоятельное создание каждым ребенком или группой детей модели как инструмента познания проблемно-игровой ситуации [5, с. 98].

Игровые проблемные ситуации и задачи. Проблема – вопрос или комплекс вопросов, возникающих в ходе познания. Игровая проблемная ситуация – теоретическая или практическая ситуация, в которой нет готового, соответствующего игровым обстоятельствам решения. Чтобы устра-

нить проблему, требуются действия, направленные на исследование всего, что связано с данной проблемной ситуацией [5, с. 103].

Информационно-коммуникативные технологии (ИКТ) – это новый способ получения знаний, которые позволяют ребенку с интересом познавать и изучать окружающий мир. Такая технология позволяет ускорить передачу знаний и накопленного технологического и социального опыта человечества посредством компьютера и мультимедийного оборудования. Использование информационно-коммуникативных технологий является одним из приоритетов образования и успешно входит в практику современных дошкольных образовательных организаций [8, с. 12].

В педагогической деятельности с детьми дошкольного возраста используются и применяются различные информационно-коммуникативные средства. В работе с дошкольниками используются компьютер, ноутбук, интерактивная доска, принтер, сканер, телевизор, видео, DVD, CD, музыкальный центр, цифровой фотоаппарат, видеокамера и мн. др. Применение в работе различных средств в обучении и развитии дошкольников предоставляет широкие возможности для коммуникации и получения разнообразной современной информации. Информационно-коммуникативные технологии не только способствуют достижению максимально нового качества образования среди дошкольников, развивают логическое мышление детей, но и повышают мотивацию детей к получению новых знаний, знакомят их с социальным миром, создают новые средства воспитательного воздействия.

С использованием средств информационно-коммуникативных технологий дети могут совершать различные путешествия на море, в другие города, планеты, острова, а также имеют возможность прослушивать голоса животных и звуки мира природы, наслаждаться красотой родного края, любоваться красотой водопада и слушать журчание ручейка или пение птиц.

Детская природа требует наглядности, а изготовление необходимого материала для деятельности своими руками отнимает много времени и подбора материала для изготовления пособия. Применение и использование инновационных технологий в работе с дошкольниками открывают возможности подготовки красочного, эстетического дидактического материала, что способствует повышению уровня наглядности и в работе самого педагога.

Посредством использования ИКТ сокращается работа педагога с бумажными носителями, меньше требуется времени для подготовки наглядно-дидактического материала к непосредственно образовательной деятельности, подбирается дополнительный познавательный материал. Становится возможным максимально быстрое оформление документации, отчетов, диагностик, стендовых докладов, а также составление и оформле-

ние красочных буклетов, брошюр, листовок, разработка сайта дошкольной организации [8, с. 36–37].

В работе по реализации познавательно-исследовательской деятельности с дошкольниками выделяют три основных области применения ИКТ-технологий:

- проведение НОД с использованием мультимедийных презентаций;
- использование электронных дидактических игр;
- использование обучающих и развивающих компьютерных программ, игр и мультфильмов.

Мультимедийная презентация – это программа, которая может содержать текстовые материалы, фотографии, рисунки, слайд-шоу, звуковое оформление и дикторское сопровождение, видеофрагменты и анимацию. Детские презентации – один из самых действенных способов помочь ребенку усвоить новую информацию. Часто их называют «обучением с привлечением». Легкая и нестандартная подача материала помогает превращать обучение в интересную игру. Целью мультимедийной презентации является повышение интереса к изучаемому материалу, возможность рассмотреть сложный материал поэтапно. Можно детально остановиться на вопросах, вызывающих затруднения. При создании мультимедийных презентаций для дошкольников необходимо учитывать следующие условия: все слайды презентации должны быть выполнены в программе Microsoft Power Point. Разработка презентации для дошкольников требует соблюдения ряда требований: подбор правильного цвета для фона и иллюстрации. Фон не должен «забивать» изображение, на слайде не рекомендуется использовать более трех цветов. Слайдов не должно быть много, чем меньше дети, тем меньше слайдов, не более 10 с начальным и заключительным. При продолжительности занятия 25 минут презентации отводится не более 10 минут, т. е. в среднем 1 минута на слайд. Слайды должны быть синхронизированы с комментариями воспитателя. Презентация должна иллюстрировать речь воспитателя, но при этом не должна становиться частью занятия. Музыкальное сопровождение доступно к тем слайдам, где не предусмотрено речевое сопровождение.

С особой осторожностью используются звуковые спецэффекты, которые в сочетании с иллюстративным материалом оказывают настолько сильное впечатление, что могут отвлечь детей от восприятия основной информации [8, с. 62–63].

Аудиокнижки являются наиболее распространенными средствами воспитательно-образовательного процесса в дошкольном учреждении из-за удобства их воспроизведения. Основная ценность аудиокнижки для целей образования дошкольников – восприятие на основе профессионального художественного исполнения. Прослушивание аудиокниг позволяет

сформировать у ребенка правильное произношение, дикцию и др. [8, с. 67].

Слайд-шоу – это подборка фотографий и видео, сменяющих друг друга под музыкальное сопровождение. Плюс анимация кадров – приближение или удаление камеры, обрамление тематическими переходами, видеоэффектами, с добавлением анимации, а также стихотворного текста. Требования к слайд-шоу такие же, как и к презентации. Используется на занятиях и в работе с родителями. С детьми придумываются коллективные сказки на свободную тему, каждый ребенок придумывает по одному предложению. К получившейся сказке подбираются картинки, которые воспитатель вставляет в слайд-шоу. Для детей большим сюрпризом было увидеть свое произведение и снова всем вместе вспомнить придуманную сказку [8, с. 69].

Фотоальбомы – это наглядный материал для развития представлений об окружающем мире, систематизации представлений, а также дополнительное пособие для обучения чтению. Тематика альбомов может быть разной. Например: «Моя семья», «Времена года». Необходимо обратить внимание на создание фотоальбомов для детей. На каждом развороте должно быть только одно изображение, чтобы внимание ребенка не рассеивалось. Расположение картинок в альбоме может быть по желанию как вертикальным, так и горизонтальным. Картинка может быть подписана крупными печатными буквами. Или картинка может быть расположена на одной странице разворота, а подпись – на другой [8, с. 70].

Видеоролик (клип) – непродолжительная по времени художественно-составленная последовательность кадров, небольшой сюжет или исполнение музыкального произведения, записанные на видеопленку. Учебный, информационный, песенный, рекламный видеоролик, в котором применяются музыкальное и звуковое сопровождение, текстовые и графические видео вставки.

Видеоролики подразделяются на компьютерные, мультипликационные, игровые или их комбинации. При создании видеороликов нужно стремиться построить эпизод не только доходчиво для детей, но и интересно, использовать выразительные крупные планы, определенный ритм музыки. Быстрая утомляемость, повышенная возбудимость, недостаточное произвольное внимание малышей предъявляют высокие требования к использованию экранных и звуковых средств. При большом объеме информации увеличивается нагрузка на зрительный и слуховой анализаторы. Для сохранения у дошкольников высокого уровня внимания и работоспособности надо правильно определять продолжительность просмотра или прослушивания. Все зависит от возраста детей. Средняя продолжительность видеоролика – 10 минут.

Видеоролики могут научить малышей разных возрастных групп таким фундаментальным вещам, как наименования представителей флоры и фауны, геометрических форм, цифр, букв. В подготовительной группе используются видеоролики на занятиях по познавательно-исследовательской деятельности темы НОД – путешествие по миру. Они помогают показать детям национальный колорит каждой страны. Детям интересно узнавать неизвестных животных и птиц, наблюдать за их поведением. С помощью видеороликов проводятся двигательные минутки, которые используются на утренней гимнастике, на праздниках и развлечениях. Дети с удовольствием выполняют движения [8, с. 78].

Мультфильм (анимационный фильм) – это фильм, который создается мультипликаторами, использующими для создания персонажей различные техники и материалы, а «оживление» происходит путем быстрой смены кадров. Мультфильмы предназначены для трансляции по телевидению, демонстрации в кинотеатре, просмотра на экране компьютера и других электронных устройствах. В работе с детьми младшего дошкольного возраста лучше использовать неозвученные мультфильмы, сопровождая их словами воспитателя.

В работе с детьми старшего дошкольного возраста используются все виды фильмов, но основное место занимают озвученные фильмы.

Развивающие мультфильмы отличаются от обычных тем, что их герои постоянно обращаются к ребенку, предлагают провести несложные арифметические действия, различить цвета, отыскать предмет на картинке, помогают развивать речь. Однако они далеки от компьютерных игр тем, что ребенку достаточно просто смотреть на экран. Как правило, дети, даже самые маленькие, стараются повторять слова вслед за героями мультфильмов, разговаривать с персонажами (отвечая на их вопросы) и позже удивляют родителей своими знаниями [8, с. 80–81].

Интерактивная песочница – это интерактивное оборудование, в основе которого лежит технология песочной терапии. Благодаря такой технологии обычный песок превращается в волшебную вселенную. Перед пользователями открываются живописные пейзажи, которые он может изменить: выкопать озеро, соорудить вулкан или построить целый замок. Такая песочница является маленькой моделью окружающего мира, местом, где во внешнем мире могут разыгаться внутренние баталии и конфликты маленького ребенка, а, выразив их вовне и посмотрев на свой внутренний мир со стороны, ребенок играючи находит решение для вполне реальных жизненных задач.

Интерактивная песочница является помощницей в образовательном процессе и позволяет в режиме реального времени продемонстрировать процессы эволюции земной поверхности, которая происходила в течение многих миллионов лет, увидеть ледниковый период и извержение вулкана.

на. С ее помощью возможно изучение цвета, формы, размера предметов. Она помогает в группировке по нескольким сенсорным признакам. Кроме этого, она позволяет управлять кораблями или танками. Интерактивная песочница помогает в режиме реального времени создавать и изменять свой собственный мир, объяснять детям, чем отличаются друг от друга водоемы: озеро, море, река; почему происходят извержения [13, с. 491–492].

Информационно-коммуникативные технологии используются в работе с детьми при проведении непрерывной образовательной деятельности, в совместной деятельности (чтение – слушание, физкультминутки, динамические паузы, при проведении режимных моментов и самостоятельной деятельности, релаксации). Использование ИКТ в индивидуальной работе с детьми не только позволяет развить интеллектуальные способности, но и воспитывает волевые качества, возможность рассмотреть сложный материал поэтапно, обратиться к текущему материалу и повторить предыдущую тему.

Рабочие тетради (тетради на печатной основе) для дошкольников – это важный и очень необходимый элемент познавательного развития детей дошкольного возраста. Комплекс развивающих и творческих заданий, содержащихся в них, – это превосходная и уникальная форма развивающего обучения. Хорошее качество страниц рабочих тетрадей для дошкольников, яркие и насыщенные картинки, интересные логические задания – все это способствует эффективному и непринужденному обучению детей дошкольного возраста [5, с. 102].

В основу развивающих игровых заданий, содержащихся в рабочих тетрадях, положены два принципа обучения: «от простого к сложному» и «самостоятельно по способностям». Этот союз позволяет решить сразу несколько проблем, связанных с развитием творческих и познавательных способностей: развивающие задания могут дать пищу для ума с самого раннего возраста. Их задания-ступеньки всегда создают условия, опережающие развитие способностей.

Рабочие тетради ориентируют на понимание, осознанное восприятие детьми предлагаемого содержания, на возможное его использование в повседневном поведении.

При использовании в воспитательно-образовательной работе с дошкольниками таких заданий более эффективно развиваются определенные способности ребенка (логика, счет, ознакомление со временем, развитие мелкой моторики и проч.). Материал этих тетрадей позволяет одновременно развивать у детей произвольность. При самостоятельной работе с развивающими и творческими заданиями соблюдается индивидуальный темп ребенка, кроме того, дошкольники имеют возможность оценивать свои собственные результаты. Во время работы с такими заданиями дети

знакомятся с основами деятельности: планированием, организацией и последовательным осуществлением задуманного, получением нужного результата. В процессе выполнения системы занимательных развивающих и творческих заданий у дошкольника формируются настойчивость, старательность, целеустремленность. Детям становится понятна связь между действиями и получением хорошего результата – правильно выполненного задания.

Содержание предложенных заданий способствует повышению интереса к работе. Особо ценным является тот факт, что такие задания имеют игровой характер и постепенно усложняют предлагаемый материал.

Систему развивающих и творческих заданий можно использовать как на групповых занятиях в детских садах, так и для индивидуального обучения старших дошкольников.

В занимательных развивающих заданиях скрыта возможность самостоятельно находить ответы на многие вопросы: в чем гармония сочетания фигур, как обеспечить трансформацию цветов и форм одновременно, изменить форму игрового устройства и т. д. Каждое из развивающих заданий – это, как правило, модель действительности. При работе с рабочими тетрадями у детей формируются позитивное отношение к процессу познания, уверенность в своих силах, развивается произвольное внимание.

Маршрут выходного дня – одна из современных форм и технологий познавательно-исследовательской деятельности. Во время прогулки дошкольников знакомят с историей, культурой и географией родного края, искусством, природой (в зависимости от комплексно-тематического планирования и образовательных задач). Педагог изучает тему, отмечает в маршрутном листе достопримечательности и места, на которые во время экскурсии нужно обратить особое внимание. Результатом проведения таких экскурсий могут быть фотовыставки, оформление альбомов, стенгазет, презентаций, выставки рисунков и сообщения детей по теме.

В настоящее время широкое применение в воспитательно-образовательной работе с дошкольниками находят более современные инновационные формы и технологии познавательного развития [5, с. 105].

Образовательный квест занимателен и способствует развитию познавательно-исследовательских навыков детей: они ищут различные вещи, предметы, слова; отгадывают загадки, решают головоломки и т. д. После этого участники квеста получают подсказки для выполнения следующего задания [5, с. 110].

Фотокросс является новой и еще малоиспользуемой в детских садах формой организации познавательно-исследовательской деятельности. Обычно фотокроссы проводятся в выходные дни или во время каникул. Количество членов команд может варьироваться (но не менее двух человек – ребенок и взрослый). Педагог сообщает участникам тему («Правила

дорожного движения», «Спортивный город», «Природа Мордовии» и т. д.) и раздает кросс-листы (задания) с несколькими сюжетами для фотографий. На фотокроссе ребенок знакомится со спортивными и культурными объектами города, его природой, достопримечательностями. Фотокросс имеет ограничение по времени и элементы соревнования: материалы, представленные в оргкомитет позже указанного срока, не принимаются; жюри отбирает лучшие работы для выставки (в том числе на сайте ДОО). Каким бы ни было задание (найти объект по названию или по картинке), оно предполагает, что ребенок должен вспомнить или спросить у взрослых, где объект расположен, его культурную значимость, почему он так называется. После этого дошкольник самостоятельно или с помощью взрослого выполняет задание и фотографирует нужный объект. Педагог может использовать фотокросс как итоговый проект при прохождении какой-либо темы в соответствии с комплексно-тематическим планированием [5, с. 107].

Геокешинг (поиск тайника в земле; от греч. гео – «Земля» и cache – «тайник») – игра с элементами туризма и краеведения, в том числе с применением спутниковых навигационных систем и устройств, имеющих GPS-приемник (ноутбук, навигатор, смартфон и др.). Использование геокешинга в детском саду имеет ряд особенностей. Игру можно организовать на прогулочной площадке, в здании детского сада или за его пределами, а с участием родителей – и в городе. Но, где бы ни проходила игра, детей нужно научить основам ориентирования на местности, работе с картой-схемой. Это расширяет кругозор, мотивирует дошкольников к участию в играх на ориентирование, способствует развитию любознательности. После того как элементарные знания и навыки будут получены детьми, педагог готовит задания и атрибуты (карта-схема, тайник с кладом и др.) для проведения геокешинга. Затем участники игры отправляются на поиск клада. Игроки изучают карту-схему, отвечают на вопросы, которые помогают найти место тайника или определить, что в нем спрятано, ищут клад и делают фотоснимки. Кладом может быть не только предмет, но и слово. После того как клад найден, педагог с детьми и родителями оформляют полученные результаты в виде презентации, альбома или любого другого творческого продукта. Чтобы геокешинг способствовал расширению представлений дошкольников об окружающем мире, клад можно прятать вблизи памятников, музеев, стадионов. Задания, которые выполняют дети при поиске клада, должны содержать загадки, рисунки, фотографии [5, с. 109].

Посткроссинг (англ. postcrossing) – проект по обмену почтовыми открытками, в нашем случае – между ДОО, находящимися в разных городах и даже странах. Как вариант это может быть презентация, подготовленная педагогами и детьми. Обязательное условие данной игры в ДОО: на от-

крытке должны быть изображены достопримечательности, виды города, из которого она пришла, что позволяет познакомить дошкольников в игровой форме с другими городами и странами. Участники посткроссинга отмечают на карте, из каких стран они получили открытки, рассматривают достопримечательности, животных и растения, узнают их названия и т. д. Использование данных форм работы способствует активизации познавательной деятельности дошкольников, побуждает их к поиску ответов на предложенные вопросы [5, с. 111].

Инновационными формами работы по реализации представленной области с детьми младшего возраста становятся вариативная организация игр-экспериментов и игр-путешествий предметного характера с детьми как основных методов воспитания; организация сюжетных игр; простейшие опыты, поисковые и проблемные ситуации; игры с моделированием; чтение литературы.

В воспитательно-образовательной работе по освоению данной образовательной области с детьми среднего дошкольного возраста применяются такие инновационные формы работы, как организация сюжетно-ролевых игр; вариативная организация игровых проблемных ситуаций, игровых поисковых ситуаций, усложняющихся опытов, игр-экспериментирований и игр-путешествий; введение в процесс воспитания простейших ситуационных занимательных задач; беседа и совместная познавательная деятельность воспитателя и детей с элементами игры.

С детьми старшего дошкольного возраста по реализации образовательной области «Познавательное развитие» используются такие инновационными формами работы, как ситуационные задачи, их широкая вариативность; метод проектов; метод коллекционирования; самостоятельная деятельность детей, образовательные квесты, кейс-техники и др.

Одним из действенных и эффективных средств познавательно-исследовательской деятельности с дошкольниками становится *предметно-развивающая среда* [5, с. 115].

Кроме уже ставших традиционными зон экспериментирования, мини-лабораторий, столов и бассейнов для игр с песком и водой, в современной образовательной среде ДОО используются коворкинг-центры (объединение родителей, детей и педагогов для позитивного общения, получения дополнительных знаний) и коворкинг-зоны (для общения ребенка и родителей в новых формах; их создают в фойе, местах ожидания в детском саду) [2]. Внутри коворкинг-зоны оборудуют различные мини-зоны. В интерактивной зоне можно разместить доски с магнитным, грифельным и пробковым покрытием, на которых дети будут писать, клеить, размещать фотографии, рисунки, плакаты. В выставочной зоне – место для экспозиции по теме, над которой в данный момент работают дошкольники с педагогами. Для проведения презентаций используются как магнитные

или пробковые доски, так и интерактивная доска, ноутбук или телевизор (можно устроить и библиотеку). Умения и навыки, полученные детьми в играх и в специально организованной деятельности, пригодятся им в дальнейшем. Самые ценные и прочные знания – те, что добыты самостоятельно, в ходе собственных творческих изысканий [14, с. 149–150].

Таким образом, результативное использование педагогических технологий в образовательной работе по познавательному развитию дошкольников зависит от уровня специальных знаний и умений педагогов, реализации способов современных технологий, от уровня сформированности общепедагогических умений, методологической культуры, профессионального развития педагогов в целом.

Широкий спектр технологий познавательно-исследовательской деятельности в работе с детьми дошкольного возраста обусловлен их возрастными особенностями.

2. Работа по формированию познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста в процессе непосредственно образовательной деятельности

Успешность формирования познавательно-исследовательской деятельности детей дошкольного возраста связана с проявлением в поведении дошкольника познавательной активности. Эффективность такой работы может быть достигнута на основе умелой реализации дидактических принципов и широкого набора современных инновационных форм и педагогических технологий, оптимально соответствующих поставленной цели развития личности. Педагогическая действительность ежедневно доказывает, что процесс обучения проходит эффективнее, если дошкольник проявляет познавательную активность.

Известно, что познавательная активность развивается из потребности в новых впечатлениях, которая присуща каждому человеку от рождения. В дошкольном возрасте на основе этой потребности в процессе развития ориентировочно-исследовательской деятельности у ребенка формируется стремление узнать и открыть для себя как можно больше нового [6, с. 14].

На протяжении дошкольного детства ребенок, посещающий детский сад, овладевает двумя категориями знаний. Первую составляют те знания, которые он усваивает без специального обучения (в повседневной жизни, общаясь со взрослыми, сверстниками, в процессе игр, наблюдений). Они нередко хаотичны, бессистемны, случайны, а порой и искаженно отражают действительность. Более сложные знания, относящиеся ко второй категории, могут быть усвоены только в процессе специального обучения. В процессе такого обучения знания, полученные детьми самостоятельно, уточняются, обобщаются, систематизируются [1, с. 48].

Познавательная активность – это активное стремление личности к наиболее полному познанию предметов и явлений окружающего мира, поиск способов удовлетворения жажды знаний, готовность к приобретению опыта и различных умений, стремление проявлять в меру своих детских возможностей инициативу, самостоятельность, волю, готовность выполнять какие-то действия для достижения определенной цели [9, с. 302]. Познавательная активность ребенка проявляется в его играх, рисунках, рассказах и разнообразных видах познавательной и творческой деятельности.

Одним из видов детской активности является активность, стимулируемая взрослым. Она характеризуется тем, что именно взрослый организует и сопровождает познавательную деятельность дошкольника: показывает, помогает, рассказывает. В ходе такой деятельности дошкольник получает результаты, которые были заранее определены взрослым. Данная категория связана с процессом познания, с познавательной деятельностью самой личности.

Взрослому важно в процессе обучения, поддерживая познавательную активность, создавать детям условия для самостоятельного поиска информации, поскольку знания формируются как результат взаимодействия субъекта (ребенка) с той или иной информацией. Именно присвоение информации через ее изменение, дополнение, самостоятельное применение в различных ситуациях и порождает знание [10, с. 20].

Наилучшим образом формированию познавательной активности способствует практическая деятельность детей, осуществляемая в рамках непосредственно образовательной деятельности (далее – НОД).

Непосредственно образовательная деятельность – это форма (после введения Федеральных государственных требований к основной общеобразовательной программе) организации обучения в детском саду, имеющая определенную структуру: начало, основную часть, окончание – «открытый конец» [7, с. 17].

Непосредственно образовательная деятельность – это деятельность, основанная на одном из специфических детских видов деятельности (игровой, двигательной, коммуникативной, трудовой, познавательно-исследовательской, продуктивной, музыкально-художественной, чтения художественной литературы), осуществляемая совместно со взрослыми, направленная на освоение детьми одной или нескольких образовательных областей или их интеграцию с использованием разнообразных форм и методов работы, выбор которых осуществляется педагогом самостоятельно в зависимости от контингента детей, уровня освоения общеобразовательной программы дошкольного образования, решения конкретных образовательных задач [7, с. 20].

Именно в рамках непосредственно образовательной деятельности можно в поведении наблюдать разнообразные формы активного познавательного отношения дошкольников к окружающему миру, используя широкий спектр инновационных педагогических технологий познавательного развития.

В связи с этим нами апробированы на практике следующие педагогические технологии формирования познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста: система заданий и упражнений познавательной направленности, технология проблемного обучения, технология экспериментально-исследовательской деятельности, опыты, технология игровой деятельности, ИКТ-технологии, проектная деятельность, эвристическая беседа.

Эффективность формирования познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста обеспечивалась соблюдением ряда педагогических условий: определены содержательная (познавательная) направленность и обучающий потенциал непосредственно образовательной деятельности; систематическое использование различных форм организации и реализации непосредственно образовательной деятельности с детьми 5–6 лет с целью формирования их познавательной активности; интеграция и включение в непосредственно образовательную деятельность различных видов детской деятельности, а также включение элементов занимательного обучения и создание проблемно-поисковых ситуаций; разработка комплекса (серии) и определение тематики непосредственно образовательной деятельности для детей 5–6 лет по освоению образовательных областей «Познавательное развитие», «Социально-коммуникативное развитие», «Речевое развитие», направленной на формирование познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста.

Целью формирующего этапа опытно-экспериментальной работы являлось формирование познавательной активности у детей 5–6 лет в процессе непосредственно образовательной деятельности.

Формирующий этап опытно-экспериментального исследования предполагал решение следующих задач:

- формирование интереса у детей 5–6 лет к познавательно-исследовательской и поисковой деятельности;
- развитие проявлений инициативности детей 5–6 лет в процессе познавательной деятельности;
- отбор и систематизация НОД, содержание которой активизирует процесс формирования познавательной активности у детей 5–6 лет;
- разработка тематики и подбор комплекса НОД с целью формирования познавательной активности детей 5–6 лет;
- включение в непосредственную образовательную деятельность с детьми 5–6 лет заданий познавательной направленности, а также проект-

ной деятельности, способствующих проявлению любознательности, познавательного интереса и познавательной активности.

На формирующем этапе опытно-экспериментального исследования работа проводилась только с детьми экспериментальной группы. Дети контрольной группы в формирующем эксперименте участия не принимали.

Основным методом, используемым на формирующем этапе исследования, являлась организация непосредственно образовательной деятельности с детьми 5–6 лет, в содержании которой доминировали задания познавательной направленности и поисково-проблемные ситуации. Кроме того, в условиях организации непосредственно образовательной деятельности в работу с детьми 5–6 лет была включена проектная деятельность, максимально активизирующая их познавательную активность.

Так, первоначально нами был разработан план реализации непосредственно образовательной деятельности с детьми 5–6 лет, способствующий формированию познавательной активности.

Стоит отметить, что представленные направления, тематика непосредственно образовательной и проектной деятельности по формированию познавательной активности у детей 5–6 лет могут варьироваться, изменяться и дополняться каждым педагогом по-своему. Так, для работы с детьми предлагались наиболее интересные конспекты занятий.

Реализация непосредственно образовательной деятельности с детьми 5–6 лет по формированию познавательной активности осуществлялась на протяжении 6 месяцев (с ноября по апрель 2019 года) в условиях дошкольной организации. Задача формирования познавательной активности была естественным образом включена в процесс умственного воспитания старших дошкольников и решалась в рамках воспитательно-образовательной работы, а также в свободное от занятий время. С целью формирования познавательной активности с детьми 5–6 лет была организована и проведена серия занятий по освоению основных образовательных областей, обозначенных в плане. Содержание такой деятельности ориентировало детей на выполнение заданий познавательной направленности в соответствии с заявленной тематикой НОД. Задания для дошкольников были подобраны в соответствии с их возрастом и индивидуальными особенностями. Предложенные задания носили как репродуктивный, так и воссоздающий характер и использовались системно в комплексе. Такая работа строилась по принципу «от простого – к сложному», что в целом повышало активность и работоспособность детей. Она оказалась особенно эффективной, поскольку позволяла дошкольникам в непринужденной форме осваивать необходимые знания, проявлять инициативу, закреплять полученные ранее умения и навыки, а также находить оригинальные, нестандартные решения поставленной проблемы или задачи.

Формирование познавательной активности детей старшего дошкольного возраста осуществлялось во всех видах детской деятельности: в НОД по подготовке к обучению грамоте, по ознакомлению с художественной литературой, с окружающим, по организации художественно-творческой деятельности, а также в играх, труде, в повседневной жизни и др. Переключение на разнообразные виды деятельности в процессе НОД помогало удерживать внимание детей, что повышало эффективность занятия, снимало утомляемость и перенапряжение. Непосредственно образовательная деятельность по освоению конкретной образовательной области включала в себя и разнообразные задания познавательной направленности, способствующие развитию познавательной активности дошкольников. Следует отметить, что ввиду дефицита времени, отведенного на проведение опытно-экспериментальной работы, часть познавательных заданий предлагалась детям экспериментальной группы для выполнения в домашних условиях.

Наиболее эффективными методами и приемами активизации познавательной активности, используемыми в рамках НОД, являлись сравнительный анализ, сопоставление, поиск, эвристическая беседа; проблемные вопросы, стимулирующие проявление совместных с педагогом своего рода «открытий», помогающие ребенку найти ответ; а также разнообразные речевые дидактические игры и другие технологии. Реализация задач происходила через проблемные ситуации, экспериментальную работу, дидактические игры, систему заданий и упражнений и другие методы работы. Связующим звеном выступала тема (образ), рассматриваемая во время непосредственно образовательной деятельности. В конце непосредственно образовательной деятельности формировался общий итог познавательного занятия. При этом мы стремились к тому, чтобы итоговое суждение было плодом усилий самих детей, побуждало их к эмоциональной оценке непосредственно образовательной деятельности.

Ведущими мотивами в становлении познавательной активности в процессе НОД стали поисково-творческий интерес и понимание. Для этого применялись известные методы обучения и воспитания: беседа, рассказ, объяснение, упражнение, метод примера. НОД проводилась в различных формах: занятие-путешествие, занятие-сказка, творческая мастерская, экскурсия-путешествие и др.

Данная деятельность осуществлялась с детьми в соответствии с содержанием осваиваемой образовательной программы. Дети проявляли к такой деятельности особый интерес, были активны, эмоциональны, внимательны, с неподдельным удовольствием и интересом стремились проявить себя, выполнить любое задание, причем значительная часть детей проявляла на занятии инициативу. В рамках реализации непосредственно образовательной деятельности многие дошкольники самостоятельно

предлагали различные варианты решения поставленной познавательной задачи. Дети высказывали оригинальные идеи, ранее не озвученные другими, или предлагали видоизменить идею другого ребенка при выполнении заданий познавательной направленности.

Обогатить познавательный опыт ребенка в процессе организации и реализации непосредственно образовательной деятельности позволили интерактивные технологии (просмотр презентации, видеофильма, выполнение задания в рамках обучающей презентации и проч.). Мультимедийные презентации с интересным сюжетом, включающие в себя анимацию, яркую наглядность, музыку и видеоэффекты, удерживали внимание и вызвали интерес у самых непоседливых дошкольников. Непроизвольное внимание вызвали новизна, необычность, динамичность объектов, контрастность изображения, т. е. те качества информации, которые воспроизводились с помощью технических средств обучения. В компьютерных презентациях реализовывалась идея включенного обучения, когда ребенок, выполняя предлагаемые ему действия игрового и познавательного характера, получал новую информацию, вырабатывая и закрепляя новые умения и навыки. При обучении с использованием мультимедийных презентаций широко использовались задачи на моделирование различных ситуаций. Мультимедийные презентации повышали интеллектуальную и творческую активность, а также инициативность и работоспособность детей на занятиях. Сюжет презентации вовлекал ребенка в действие, происходящее на экране, задания носили интерактивный характер, что заставляло ребенка быть собранным, внимательным, координировать свои реакции и действия, развивая умение планировать свою деятельность, заставляя мыслить оригинально, находить правильные решения. Применение компьютерных технологий в процессе работы по формированию познавательной активности способствовало проявлению особого желания, инициативы и активности ребенка узнать еще больше, добывать знания самостоятельно и делиться ими со своими сверстниками.

С целью более эффективного формирования познавательной активности у детей 5–6 лет в рамках непосредственно образовательной деятельности с дошкольниками использовалась проектная деятельность, где обязательными составляющими являлись детская самостоятельность (при поддержке педагога), сотворчество детей и взрослых, развитие коммуникативных способностей дошкольников, познавательных и творческих навыков, применение детьми полученных знаний на практике. В ходе выполнения предлагаемой проектно-исследовательской деятельности дошкольники исследовали различные варианты решения поставленной задачи, по определенным критериям выделяли оптимальный способ ее решения. Такая деятельность связана с решением творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением. Она предполагала наличие

основных этапов, характерных для исследования: постановки проблемы, изучения теории, посвященной данной проблематике, подбора методик исследования и практического овладения ими, сбора собственного материала, его анализа и обобщения, научного комментария, собственных выводов. Проектная деятельность давала ребенку возможность не только экспериментировать, синтезировать полученные знания, но и проявлять собственную познавательную активность при решении поставленной задачи. В процессе такой деятельности дошкольнику необходимо было научиться отстаивать свою позицию, объективно ее оценивать и впоследствии защищать. Таким образом, дошкольник получал позитивный опыт конкурентного взаимодействия и понимал, что его идея должна представлять ценность не только для него, но и для других.

Обозначенная в плане непосредственно образовательная деятельность обеспечивала дошкольникам накопление системы знаний, фонда умственных приемов, операций: операции мышления (анализирующее наблюдение, сравнение, анализ и синтез, абстракция, обобщение и конкретизация); выработку приемов осмысленного запоминания (смысловая группировка, составление плана); общих способов учебной работы (умение слушать, наблюдать, планировать, контролировать); перенос усвоенных знаний, умений и навыков на решение новых задач.

Благодаря формированию познавательной активности в процессе реализации непосредственно образовательной деятельности решалась одна из важнейших задач дошкольного возраста – подготовка детей к школе. У ребенка развивалась мелкая моторика рук, совершенствовались умения и навыки работы с различными материалами, приспособлениями и инструментами; вырабатывались аккуратность, ручная умелость, самостоятельность, оригинальность подхода к решению разного рода задач, умение свободно ориентироваться в окружающем мире.

Применяемые в рамках реализации НОД исследовательский, эвристический метод и метод проблемного обучения позволяли активизировать старших дошкольников на решение творческих задач, связанных с самостоятельной поисковой деятельностью, с постановкой цели и планированием работы, с осуществлением самоорганизации познавательной и творческой деятельности, самоконтроля и самооценки.

Таким образом, организованная непосредственно образовательная деятельность с детьми 5–6 лет давала большой простор для развития познавательно-исследовательской деятельности и творческой активности, инициативы, коммуникативных навыков, расширяла кругозор ребенка, создавая условия для активного изучения самой разной проблематики, что повышало самооценку ребенка, способствовало оригинальности его мышления и креативности.

Очевидно, что представленная система работы способствовала формированию познавательной активности у детей 5–6 лет. В процессе ее реализации формировалась познавательная, поисковая активность, обогащались творческие способности ребенка, развивалась гибкость их мышления и оригинальность образа, дошкольники искали нестандартные решения обозначенной проблемы. Реализация непосредственно образовательной деятельности с детьми 5–6 лет позволила рационализировать формы преподнесения информации детям; повысить степень наглядности абстрактного материала; получить быструю обратную связь; создать эмоциональное отношение к любой информации; реализовать принципы индивидуализации и дифференциации образовательного процесса, что обеспечило эффективность процесса формирования познавательной активности в старшем дошкольном возрасте и в целом активизировало познавательно-исследовательскую деятельность дошкольников.

Задания для самостоятельной работы

1. Раскройте сущность познавательно-исследовательской деятельности в условиях дошкольной организации, покажите ее связь с познавательным развитием.
2. Выделите и проанализируйте основные условия эффективной реализации познавательно-исследовательской деятельности с детьми дошкольного возраста.
3. Сформулируйте цель организации познавательно-исследовательской деятельности с детьми дошкольного возраста.
4. Докажите необходимость познавательно-исследовательской деятельности для формирования личности ребенка, его подготовки к школьному обучению.
5. Проанализируйте способы, приемы и средства активизации познавательно-исследовательской деятельности для детей младшего и старшего дошкольного возраста.
6. Охарактеризуйте основные направления работы, осуществляемые с дошкольниками в рамках познавательно-исследовательской деятельности.
7. Перечислите достоинства познавательно-исследовательской деятельности для развития личности детей дошкольного возраста.
8. Охарактеризуйте структуру детского исследования, раскройте особенности каждого его этапа.
9. Сформулируйте основные требования к организации уголка экспериментирования в дошкольной организации.
10. Перечислите основные показатели оценки познавательно-исследовательской деятельности детей дошкольного возраста.

Список использованных источников

1. Алябьева, Е. А. Ребенок в мире поиска / Е. А. Алябьева. – Москва : Сфера, 2017. – 128 с.
2. Вахрушева, Л. Н. Воспитание познавательных интересов у детей 5–7 лет / Л. Н. Вахрушева. – Москва : Сфера, 2012. – 128 с.
3. Венгер, Л. А. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного возраста / Л. А. Венгер. – Москва : Просвещение, 1986. – 228 с.
4. Веракса, Н. Е. Проектная деятельность дошкольников : пособие для педагогов дошкольных учреждений / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. – Москва : Мозайка-Синтез, 2014. – 112 с.
5. Волосовец, Т. В. Познавательное развитие дошкольников: теоретические основы и новые технологии : сборник статей / Т. В. Волосовец, И. Л. Кириллов, Л. М. Кларина. – Москва : Русское слово, 2015. – 128 с.
6. Годовикова, Д. Б. Общение и познавательная активность у дошкольников / Д. Б. Годовикова // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 14–18.
7. Ельцова, О. М. Технология организации познавательной деятельности. Опорные конспекты. С 5 до 6 лет. ФГОС / О. М. Ельцова, Л. А. Есикова, Ф. М. Морина. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2019. – 160 с.
8. Комарова, Т. С. Информационно-коммуникативные технологии в дошкольном образовании / Т. С. Комарова, А. В. Туликов. – Москва : Мозаика-Синтез, 2011. – 128 с.
9. Краткий психологический словарь / под редакцией А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1999. – 505 с.
10. Лисина, М. И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми / М. И. Лисина // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 18–25.
11. Лосева, Е. В. Развитие познавательно-исследовательской деятельности у дошкольников / Е. В. Лосева. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2013. – 122 с.
12. Нищева, Н. Проектный метод в организации познавательно-исследовательской деятельности в детском саду / Н. Нищева. – Москва : Детство-Пресс, 2013. – 304 с.
13. Одарченко, Ю. Н. Использование интерактивной песочницы в ДОУ / Ю. Н. Одарченко // Молодой ученый. – 2016. – № 24. – С. 491–494.
14. Разорвина, А. С. Коворкинг для детей и родителей – инновационная форма совместного развития / А. С. Разорвина // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 4. – С. 149–152.

ГЛАВА 9

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ЦЕЛОСТНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Н. И. Щереди́на

1. Теоретико-концептуальные основы формирования познавательно-исследовательской деятельности у детей дошкольного возраста

В настоящее время в связи с введением Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155) (далее – ФГОС ДО) [31] исключительную важность приобретает проблема целенаправленного обучения будущего первоклассника, в процессе которого учеба становится ведущей деятельностью, обусловленной формированием у него познавательного интереса и познавательной активности. Развитие любознательности, познавательной деятельности и активности, умственной работоспособности – важнейшие стороны человеческой деятельности, осуществляемые на протяжении всей жизни.

Одним из важнейших направлений современной системы дошкольного образования как первоначального этапа обучения подрастающего поколения становится познавательное развитие, рекомендованное ФГОС ДО как образовательная область для освоения детьми дошкольного возраста. Познавательное развитие дошкольников основано на познавательной деятельности, в результате которой формируются личностный опыт ребенка, его ценностное отношение к миру, потребности в знании и познании. Через познавательные процессы ребенок получает и осмысливает информацию.

Высокий уровень познавательного развития станет залогом успешного развития дошкольника на этапе школьного обучения. Для наиболее эффективного познавательного развития необходимо грамотно отобрать те методы и формы организации воспитательно-образовательного процесса, основные средства и инновационные технологии, которые оптимально будут соответствовать поставленной цели развития личности.

Неутолимая жажда новых впечатлений, любопытство, постоянное стремление наблюдать и экспериментировать, исследовать и познавать, самостоятельно искать новые сведения о мире являются важнейшими чертами детского поведения. Стремление к познанию у детей почти неисчерпаемо. Детские «Почему?» и «Что такое?» становятся предметом много-

кратных исследований, в результате которых всегда констатируются огромная сила и напряженность познавательной активности ребенка [32, с. 53].

Следует отметить, что в теоретическом аспекте вопросы познавательного развития нашли достаточно широкое освещение. Проблема познавательного развития рассматривалась в различных трудах педагогов и психологов.

Родоначальником научного подхода к проблеме познавательного развития следует считать Я. А. Коменского, который писал, что «нужно прежде всего возбудить у школьников серьезную любовь к предмету, доказав его превосходство, приятность» [13, с. 183].

В педагогических учениях И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинского и др. проблема познавательного развития также нашла свое отражение. Так, И. Г. Песталоцци отмечал, «что школа должна организовать многостороннюю деятельность детей, развивающую их «ум, сердце и руки», опираясь на стойкие познавательные интересы» [18, с. 118].

Значимость познавательного развития осознавали и классики зарубежной педагогики А. Дистервег, Ж.-Ж. Руссо, Д. Локк. Они считали важнейшим средством привития любви к познанию у детей познавательный интерес [18, с. 203]. А согласно теории Ж. Пиаже познавательное развитие есть процесс постепенного осознания человеком окружающей действительности, где приобретение знания рассматривается как эволюционный процесс.

Рассматривая проблему познавательного развития в дошкольном возрасте, нельзя не отметить выделенную К. Д. Ушинским теорию интереса в обучении на основе учета возрастных и психологических особенностей. Педагог, видя в интересе основную движущую силу познания, подчеркивал, что «воспитатель не должен забывать, что ученье, лишенное всякого интереса и взятое только силой принуждения, убивает в ученике охоту к учению, без которой он далеко не уйдет» [18, с. 131].

Значительный вклад в разработку проблемы познавательного развития и познавательной деятельности внесли Н. К. Крупская, С. Т. Шацкий, М. А. Данилов, Л. В. Занков.

По мнению Н. К. Крупской, формирование познавательной активности развивает интерес, самостоятельность мышления, что обеспечивает прочное овладение знаниями и находит свое выражение в их практическом применении. Она выделила ряд стимулов, способствующих формированию познавательной активности, среди которых применение исследовательского метода в работе, наличие игровых элементов в деятельности, эмоциональность взаимоотношений педагога и воспитанника, соревновательность и др. [27, с. 97].

Некоторые методические приемы поддержания и развития познавательной активности в своих работах раскрывает А. С. Макаренко [18, с. 119]. Среди них подсказка, вызывающая догадку; постановка интересного вопроса; введение нового материала, рассматривание иллюстраций, наталкивающих на вопросы, и др. Ученый считал, что жизнь и труд ребенка должны быть пронизаны интересом. Содержание образовательной работы по познавательному развитию может определяться наличием детского интереса.

Проблеме познавательного интереса в обучении детей шести лет посвящены работы Ш. А. Амонашвили. По его мнению, интерес к учению слит со всей жизнедеятельностью обучающегося: неосторожный поворот метода, однообразие приема может расшатать интерес, который еще очень хрупок [18, с. 140].

Не менее значимыми для проблемы познавательного развития являются высказывания В. Ф. Достоевского, предпринявшего попытку осмыслить проблему интереса с точки зрения психологии, что позволило ему впервые разграничить понятия «любопытство» и «интерес» [18, с. 126].

Большой вклад в изучение феномена познавательного интереса внесли В. Г. Белинский и А. И. Герцен, доказав, что интерес к учению не является присущим ребенку свойством, что только стимуляция познавательной деятельности с раннего детства позволяет вызвать у детей интерес к ней. Они считали, что интерес, являясь стимулом овладения знаниями об окружающем мире, обогащает личность, воспитывает ее [18, с. 154].

Привлекает наше внимание педагогическая идея Л. Н. Толстого о том, что познавательный интерес как феномен имеет большую значимость в развитии личности будущего школьника, его познавательной сферы: «Ученик учится хорошо, охотно, с желанием только тогда, когда ему интересно» [18, с. 176].

В исследованиях П. Ф. Каптерева отмечается, что «для развития интереса необходимы наглядность, эвристика, повторение уроков с новой точки зрения, разнообразие видов, методов, форм, способов и приемов преподавания» [18, с. 149]. Первоосновой развития интересов он считал врожденные органические свойства человека, окружающую среду, целенаправленное воздействие школы, привлекательность содержания.

Проблему познавательного развития широко исследовали психологи Л. И. Божович, С. Л. Рубинштейн, В. Н. Мясищев и педагоги А. И. Савенков, Г. И. Щукина, Н. Р. Морозова и др.

Психологи В. З. Давыдов, А. В. Запорожец, Б. Ф. Ломов рассматривают познавательный интерес как потребностное отношение человека к миру, реализуемое в познавательной деятельности по усвоению окружающего предметного содержания, развивающейся во внутреннем плане. В условиях формирующейся познавательной деятельности содержание ин-

тереса может все более обогащаться, включая в себе новые связи предметного мира [17, с. 358].

Психологи А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский определяют интерес как форму проявления познавательной потребности, обеспечивающую направленность личности, способствующую ориентировке, ознакомлению с новыми фактами, более полному и глубокому отражению действительности [17, с. 360].

Рассматривая процесс и содержание проблемы познавательного развития, нельзя не отметить ее неразрывную связь с такими понятиями, как «познавательный интерес», «любопытство», «любопытность», «познавательная активность», «исследовательская деятельность».

В психолого-педагогической науке существует несколько направлений в понимании сущности интереса. Одни ученые рассматривают интересы в связи с инстинктами, присущими человеку в силу наследственной предрасположенности (теория А. Берли) [18, с. 78]. Другие рассматривали интерес как высшую духовную сущность (И. Г. Герберт, А. И. Остерман и др.) [9, с. 23–24].

Изучая вопросы духовного мира человека, философ К. А. Гельвеций пишет: «Если физический мир подчинен закону движения, то мир духовный не менее подчинен закону интереса...» [27, с. 52].

Современные ученые, психологи, педагоги рассматривают интерес как личностное образование, психический процесс, имеющий социальный характер и неразрывно связанный с потребностями и мотивами.

Рассматривая структуру познавательного интереса, исследователи отмечают, что его формирование происходит в тесной взаимосвязи с развитием психических процессов ребенка [2, с. 36].

Интерес как сложное и очень значимое для человека образование имеет множество трактовок. В психологических определениях он рассматривается как избирательная направленность внимания человека; проявление его умственной и эмоциональной активности; специфическое отношение личности к объекту, вызванное сознанием его жизненного значения и эмоциональной привлекательностью.

Отечественный педагог Г. И. Щукина считает, что в действительности интерес выступает перед нами:

- как избирательная направленность психических процессов человека на объекты и явления окружающего мира;
- как тенденция, стремление, потребность личности заниматься именно данной областью явлений, данной деятельностью, которая приносит удовлетворение;
- как мощный побудитель активности личности;
- как особое избирательное отношение к окружающему миру, к его объектам, явлениям, процессам.

Автор считает, что «ядром познавательного интереса являются мыслительные процессы. Этот интерес придает мыслительной деятельности эмоциональную окрашенность и повышает ее продуктивность» [33, с. 34].

С позиции педагога Н. Г. Морозовой интерес характеризуется тремя обязательными моментами: положительной эмоцией по отношению к деятельности; наличием познавательной стороны этой эмоции (радость познания); наличием непосредственного мотива, идущего от самой деятельности, т. е. деятельность сама по себе привлекает и побуждает его заниматься, независимо от других мотивов [24, с. 15].

Интерес формируется и развивается в деятельности, и влияние на него оказывают не отдельные компоненты деятельности, а вся ее объективно-субъективная сущность (характер, процесс, результат) [2, с. 26–27].

Интерес – это «сплав» многих психических процессов, образующих особый тонус деятельности, особые состояния личности (радость от процесса обучения, стремление углубляться в познание интересующего предмета, в познавательную деятельность, переживание неудач и волевые устремления к их преодолению) [2, с. 35].

Познавательный интерес выражен в своем развитии различными состояниями. Условно различают последовательные стадии его развития: *любопытство*, *любопытность*, *познавательный интерес*, *теоретический интерес*. И хотя эти стадии выделяются чисто условно, наиболее характерные их признаки являются общепризнанными.

Любопытство – элементарная стадия избирательного отношения, которая обусловлена чисто внешними, часто неожиданными обстоятельствами, привлекающими внимание человека. Для человека эта элементарная ориентировка, связанная с новизной ситуации, может и не иметь особой значимости. На стадии любопытства ребенок довольствуется лишь ориентировкой, связанной с занимательностью того или иного предмета, той или иной ситуации. Эта стадия еще не обнаруживает подлинного стремления к познанию. И, тем не менее, занимательность как фактор выявления познавательного интереса может служить его начальным толчком.

Любопытность – ценное состояние личности. Она характеризуется стремлением человека проникнуть за пределы увиденного. На этой стадии интереса обнаруживаются достаточно сильные выражения эмоций удивления, радости познания, удовлетворенности деятельностью. В возникновении загадок и их расшифровке и заключается сущность любопытности как активного видения мира, которое развивается не только на занятиях, но и в труде, когда человек отрешен от простого исполнительства и пассивного запоминания. Любопытность, становясь устойчивой чертой характера, имеет значимую ценность в развитии личности.

Любознательные люди равнодушны к миру, они всегда находятся в поиске [26, с. 25–26].

Познавательный интерес – это потребностное отношение человека к миру, реализуемое в познавательной деятельности по ознакомлению с окружающим миром, характеризуемое наличием интереса к поставленной задаче и ее решению, умением мобилизовать свои знания и рационально их использовать в собственной практической деятельности. На этой стадии дети активно стремятся к познанию, ищут разные способы и средства удовлетворения «жажды знаний» [26, с. 27].

Теоретический интерес же связан как со стремлением к познанию сложных теоретических вопросов и проблем конкретной науки, так и с использованием их как инструмента познания [26, с. 29].

В работе С. И. Кудинова любознательность представлена как целостная структура мотивационно-смысловых и инструментально-стилевых характеристик, обеспечивающих постоянство стремлений и готовность индивида к освоению новой информации [18, с. 17].

По мнению Н. Г. Морозовой, любознательность близка к интересу, но не сосредоточена на определенном предмете или деятельности [24, с. 44].

В работах Г. И. Щукиной любознательность рассматривается как ступень развития интереса, отражающая состояние избирательного отношения ребенка к предмету познания и степень влияния его на личность [33, с. 37].

Исследованиями Д. П. Годовиковой доказано, что любознательность является своеобразной формой познавательной активности [8, с. 15].

Будучи одним из компонентов структуры готовности ребенка к школе, познавательный интерес не только влияет на уровень умственного развития, но и способствует формированию нравственных качеств будущего школьника. Устойчивый познавательный интерес, связанный с волевыми усилиями, направляет поведение ребенка, регулирует его поступки, является важным стимулом воспитания целеустремленности, настойчивости в достижении цели, стремления к завершению деятельности. Жизнь ребенка, наполненная познавательным интересом, становится более содержательной, насыщенной, радостной [3, с. 44–45].

В современных исследованиях представлены различные аспекты проблемы формирования познавательного развития. В исследованиях Г. И. Щукиной рассматриваются содержательные компоненты познавательного интереса [33, с. 10–11].

Эмоциональный компонент характеризуется положительным отношением к деятельности, к процессу деятельности и наиболее ярко проявляется во время взаимодействия с другим человеком (оказание помощи,

проявление заинтересованности, положительных эмоций в ходе совместной деятельности со взрослым и со сверстниками) [33, с. 22].

Интеллектуальный компонент связан с развитием операций мышления (анализа, синтеза, обобщения, сравнения, классификации), которые исследователь называет «ядром познавательного процесса», и с направленностью детских вопросов на свойства и характеристики исследуемого объекта, поиск новых способов решения познавательных задач [33, с. 24].

Регулятивный компонент связан с устремлением, целенаправленностью, преодолением трудностей, принятием решений, сосредоточенностью внимания, отношением к результатам деятельности, развитием рефлексивных способностей, связанных с самооценкой и самоконтролем в ходе деятельности [33, с. 25].

Творческий компонент выражен в самостоятельном переносе ранее усвоенных способов деятельности в новую ситуацию, характеризуется комбинированием ранее известных способов деятельности в новые виды деятельности, проявлением способности к оригинальной мыслительной деятельности [33, с. 28–29].

В исследованиях Н. Г. Морозовой выделяются два вида интереса – эпизодический временный и устойчивый личностный. Им свойственны стремление к получению знаний, радости, связанное с этим напряжение эмоционально-познавательного характера.

Первый вид интереса показывает, что он существует временно, его побуждает познавательный материал, внешняя сторона деятельности, метод преподавания (а не усвоение) знаний. Первоначально он возникает как переживание радости или способа действия, как радость овладения деятельностью, которая в силу своей организации вызывает активность ребенка [24, с. 51].

Устойчивый, или личностный, интерес развивается как познавательная устремленность ребенка. Он длителен, сопряжен с инициативным поиском знаний [24, с. 55].

Учеными установлено, что устойчивые познавательные интересы – верный признак умственной готовности ребенка к школьному обучению. Под влиянием этих интересов у ребенка развивается желание учиться, постоянно получать новые знания, стремление к глубокому познанию. Благодаря познавательному интересу, сформированному в дошкольные годы, основанным мотивом учения для будущего школьника становится мотив овладения знаниями и умениями [4, с. 74].

Познавательное развитие взаимосвязано с понятиями «познавательная активность», «познавательная деятельность».

Термин «познавательная активность» связывают с рассмотрением деятельности, в которой ребенок, познавая окружающий мир как активный субъект, пытается показать свою самостоятельность, индивидуаль-

ность, направить энергию, волю, действия на достижение позитивного результата. В активной деятельности дошкольник выступает как самодостаточная личность, свободная от внешнего воздействия. Он сам ставит цели, определяет пути, методы, способы их достижения, тем самым удовлетворяя свои интересы и потребности [17, с. 301].

Одним из видов детской активности является активность, стимулируемая взрослым. Она характеризуется тем, что именно взрослый организует и сопровождает познавательную деятельность дошкольника: показывает, помогает, рассказывает. В ходе такой деятельности дошкольник получает результаты, которые были заранее определены взрослым. Данная категория связана с процессом познания, с познавательной деятельностью самой личности.

Становление познавательной активности происходит не только в процессе общения со взрослыми и сверстниками, но и в познавательной деятельности, интенсивно регулирующей развитие личности ребенка [5, с. 54].

Познавательная активность – это активное стремление к наиболее полному познанию предметов и явлений окружающего мира, поиск способов удовлетворения жажды знаний, готовность к приобретению опыта и различных умений, стремление проявлять в меру своих детских возможностей инициативу, самостоятельность, волю, готовность выполнять какие-то действия для достижения определенной цели [19, с. 19]. Познавательная активность – это сложное личностное образование, которое складывается под влиянием самых разнообразных факторов, как субъективных, так и объективных. Познавательная активность ребенка проявляется в его играх, рисунках, рассказах и разнообразных видах познавательной и творческой деятельности [17, с. 302].

Следовательно, в психологических и педагогических науках понятие «активность» применяется для обозначения нескольких явлений: либо определенной деятельности, либо состояния, противоположного пассивности, либо для обозначения инициативности.

Понятие активности зачастую рассматривается как особое свойство индивида, которое проявляется во взаимодействии с окружающими реалиями, а также способность личности к данному воздействию. Активность личности проявляется в различных видах деятельности через присущие ей (активности) свойства. Среди основных свойств активности выделяют следующие: эффективность как минимизация затрат энергии или информации; направленность; оптимальность [17, с. 302–303].

В исследовании М. И. Лисиной по изучению познавательной активности основное внимание сосредоточено на поиске прижизненно действующих факторов, которые при прочих равных условиях определяют

количественные и качественные особенности познавательной активности у каждого ребенка [19, с. 20].

С целью повышения познавательной активности у дошкольников Е. И. Щербакова предлагает на каждом занятии учить детей анализировать и сравнивать, обобщать и доказывать. Необходимо создавать условия для проявления самостоятельности, творчества, предоставлять им возможность проявлять инициативу, находить свои способы решения познавательной задачи [34, с. 86].

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что наиболее аргументированно выделение авторами следующих компонентов структуры познавательной активности: эмоциональный, волевой, мотивационный, содержательно-процессуальный и компонент социальной ориентации. Так, например, положительное эмоциональное отношение к познавательной деятельности стимулирует развитие содержательно-процессуального компонента, и наоборот, значительный объем знаний, умений и навыков создает позитивный настрой по отношению к познавательной деятельности [6, с. 32].

Ряд исследователей (Д. Б. Богоявленская, Т. Н. Шамова, Г. И. Щукина и др.) выделяют следующие основания для классификации уровней познавательной активности.

По отношению к деятельности

1. Потенциальная активность, характеризующая личность со стороны готовности, стремления к деятельности.

2. Реализованная активность, характеризующая личность через качество деятельности, выполняемой в данном конкретном случае. Основными показателями являются энергичность, интенсивность, результативность, самостоятельность, творчество, сила воли.

По длительности и устойчивости

1. Ситуативная активность, которая носит эпизодический характер.

2. Интегральная активность, определяющая общее доминирующее отношение к деятельности.

Ученые определяют следующие уровни активности в зависимости от характера познавательной деятельности субъекта:

1) репродуктивно-подражательная активность, при помощи которой опыт деятельности накапливается через опыт другого. Данный уровень характеризуется стремлением запомнить и воспроизвести готовые знания, овладеть способами их применения по образцу;

2) поисково-исполнительная активность – это более высокий уровень, поскольку здесь имеет место большая степень самостоятельности. На этом уровне надо понять задачу и отыскать средства ее выполнения. Данный уровень характеризуется стремлением к выявлению смысла явлений и процессов, определению связей между ними, овладению способами

применения знаний в измененных условиях. Средства для выполнения поставленной задачи отыскиваются самостоятельно;

3) творческая активность являет собой высокий уровень, поскольку и сама задача может ставиться ребенком, и пути ее решения избираются новые, нешаблонные, оригинальные. Совершается путем поиска, инициативы в постановке целей и задач, выработке самостоятельной оптимальной программы действий, переноса знаний в новые условия.

Данные уровни сформированности познавательной активности выделены с позиции качественного измерения. С точки зрения количественного измерения обычно выделяются 3 уровня: высокий, средний, низкий [33, с. 89–90].

Степень успешности процесса познавательной активности зависит от влияния системы внешних (социальные и педагогические) и внутренних факторов (биологические факторы, а также психические свойства личности: способности, характер, темперамент и направленность) [19, с. 23].

В качестве факторов, влияющих на формирование познавательной активности ребенка, авторы, исследовавшие эту проблему, выделяли общение (Д. Б. Годовикова, М. И. Лисина), потребность в новых впечатлениях (Л. И. Божович), общий уровень развития активности (В. Д. Небылицин).

Познавательную активность ребенка Н. Е. Веракса определяют как пространство активности. В рамках этого положения социальная действительность рассматривается как череда нормативных ситуаций, в которые неизбежно попадает человек, живущий в обществе [6, с. 27]. Исследователем сделан вывод, что самостоятельность является высшим уровнем активности.

Достаточно популярна и другая точка зрения, где познавательная активность характеризуется интенсивностью и напряженностью. Наиболее общими показателями познавательной активности ребенка являются следующие:

- сосредоточенность, концентрация внимания на изучаемом предмете, теме;
- ребенок по собственной инициативе обращается к той или иной области знаний, стремится узнать больше, участвует в дискуссии;
- положительные эмоциональные переживания при преодолении затруднений в деятельности;
- эмоциональные проявления (мимика, жесты) [8, с. 14–15].

Очень близко к понятию «познавательная активность» понятие любознательности, или любопытства. В нем также подчеркиваются потребность в новой информации, готовность к ее переработке, ее инициативный и целеустремленный поиск [18, с. 46]. Однако любознательность является

генетически ранней формой познавательной активности, характерной преимущественно для детей младшего дошкольного возраста. Внешне она проявляется в следующем: непосредственный интерес к новым фактам, занимательным явлениям, связанные с этим вопросы к взрослым; позитивное эмоциональное переживание, связанное с получением новой информации. В этом проявляется ориентированность дошкольников на внешний мир, их чувственное и преимущественно практическое отношение к действительности [18, с. 48].

Любознательность, как подчеркивает Д. Годовикова, является своеобразной формой активности, отличающейся рядом особенностей:

- это первоначальный этап формирования устойчивой познавательной направленности, связанный с ориентировочным рефлексом и ориентировочной деятельностью;

- выступает как первоначальная форма познавательного интереса и представляет собой непосредственное и познавательное недифференцированное отношение;

- является условием успешной умственной деятельности, которая проходит с наименьшим утомлением и затратной энергии;

- развитие любознательности происходит при условии демонстрации ребенку противоречивых фактов, побуждающих выявить причины явлений.

Развитие познавательной активности проявляется у детей в поисковых действиях, направленных на получение новых впечатлений об окружающем мире [8, с. 18].

Каждый уровень познавательной активности составляет основу для более высокого уровня и включается в его состав.

По мнению С. В. Кожакарь и С. А. Козловой, педагогическими условиями, обеспечивающими познавательную активность и достаточно устойчивые познавательные интересы дошкольников, являются создание обогащенной предметно-пространственной среды – начала развития интереса; организация познавательного поиска детей; вовлечение в выполнение творческих заданий; интеграция разнообразной деятельности; формирование у детей психологической установки предстоящей деятельности; создание проблемно-поисковых ситуаций; включение занимательности в содержание; стимулирование проявления положительно-эмоционального отношения ребенка к явлениям, предметам и видам деятельности, использование адекватных средств и методов на каждом этапе формирования интереса [28, с. 28–29].

Изучению детских вопросов как особой формы проявления познавательного отношения к миру посвящен ряд исследования Д. Б. Годовиковой, Н. Б. Шумаковой. Ученые характеризуют активные познавательные

детские проявления в виде вопросов как проявление их мыслительной и интеллектуальной активности.

Также три уровня познавательной активности выделяет Т. И. Шамова, но определяет их не по методам обучения, а по образцу действия: воспроизводящая, интерпретирующая и творческая активность [32, с. 71].

Следовательно, проводя анализ определений познавательной активности, содержащихся в литературе, можно отметить, что большинство авторов склоняются к следующим позициям:

1) познавательная активность рассматривается с нескольких точек зрения и трактуется как эффективность познавательной деятельности учащегося или группы учащихся, имеющая определенную стабильность, зависящую от уровня сформированности познавательных способностей;

2) познавательная активность рассматривается в плане умственной познавательной деятельности в конкретный момент времени учебного занятия;

3) познавательная активность рассматривается как качество личности.

Познавательная активность имеет свои внешние проявления, анализируя которые, можно судить о ее содержании и характеристике.

В настоящее время в современных психолого-педагогических исследованиях возрастает интерес к природе познавательной активности. Это обусловлено тем, что для полноценной жизни в информационно-технической среде современному человеку все чаще приходится проявлять исследовательское поведение.

Активизировать познавательно-активное поведение ребенка, придавая ему исследовательский и творческий характер, способна исследовательская деятельность [29, с. 63].

Исследовательская деятельность – это деятельность, которая связана с решением разнообразных творческих и исследовательских задач (проблем, вопросов), предполагающих прохождение нескольких последовательных этапов, в ходе которых ребенок учится самостоятельно находить и применять нужную ему информацию, анализировать и обобщать ее, а также взаимодействовать и плодотворно работать в коллективе [12, с. 15].

Познавательно-исследовательская деятельность оказывает содействие в становлении целостной картины мира и познании окружающей действительности. Посредством такой деятельности знания не даются в готовом виде, а детям предоставляется возможность самостоятельно получить новые знания и умения.

Исследовательская деятельность направлена на формирование полной системы знаний у ребенка об окружающем его мире; развитие таких познавательных психических процессов, как внимание, память, мышле-

ние, воображение; формирование у детей познавательной активности и исследовательской направленности личности; оказывает положительное влияние на развитие у детей универсальных интеллектуальных действий. Познавательно-исследовательская деятельность является фундаментальной основой интеллектуальных и когнитивных аспектов готовности ребенка к школьному обучению [12, с. 16].

В настоящее время отдельные аспекты исследовательской деятельности изучались в работах Н. Н. Поддьякова, А. Н. Поддьякова, О. В. Дыбиной, А. И. Савенкова и др. Исследованы своеобразие и виды детского экспериментирования (Н. Н. Поддьяков), особенности вариативного поиска дошкольников в условиях оперирования многофакторными объектами (А. Н. Поддьяков), рассмотрены возможности организации экспериментирования в детском саду (О. В. Дыбина, Л. Н. Прохорова, И. Э. Куликовская, Н. Н. Совгир).

В своих работах Н. Н. Поддьяков в качестве основного вида исследовательской деятельности рассматривает экспериментирование, а любопытство, потребность в новых впечатлениях является, по его мнению, основой для зарождения исследовательской деятельности. Принципиальным отличием такой деятельности от других видов деятельности является то, что в ней цель деятельности не поставлена, а проявляется и проясняется во время исследования [26, с. 69].

Продолжая исследование Н. Н. Поддьякова, А. Н. Поддьяков раскрывает сущность феномена «исследовательское поведение». По мнению автора, исследовательское поведение – это универсальная характеристика человеческой деятельности, пронизывающая все другие виды деятельности. Оно выполняет важнейшие функции в развитии познавательных процессов, в научении, в приобретении социального опыта, в социальном развитии и развитии личности. Ученый рассматривает экспериментирование дошкольника со сложным объектом как целостную исследовательскую деятельность в условиях неопределенности, включая творческие компоненты, имеющие свои основания и эффективные механизмы [26, с. 75].

Позднее в своих работах А. И. Савенков дает общую характеристику исследовательского обучения: «...содержание исследовательского обучения должно строиться так, чтобы опыт человечества представал перед обучающимися не как сумма догм, не как свод законов и правил, а как живой и постоянно развивающийся организм» [29, с. 115]. Именно исследование выступает содержанием и смыслом обучения. У детей формируется представление об исследовании как о ведущем способе контакта с окружающим миром.

Иная точка зрения представлена в исследованиях Н. А. Коротковой. Она, рассматривая исследовательскую деятельность, имеет в виду актив-

ность ребенка, направленную на познание устройства вещей, связей между явлениями окружающего мира, их упорядочивание, систематизацию. К дошкольному возрасту познавательно-исследовательская деятельность выделяется в самостоятельную особую деятельность ребенка со своими познавательными мотивами. Автор обозначает развивающие функции познавательно-исследовательской деятельности: развитие любознательности; освоение причинно-следственных, родовидовых, пространственных и временных отношений; схематизация, символизация связей между предметами и явлениями окружающей действительности; развитие познавательных процессов, речи; освоение представлений о природном и социальном мире, элементарных географических и исторических представлений [15, с. 70–71]. Ею выделены следующие типы исследований, доступные дошкольникам: 1) экспериментирование с предметами и их свойствами, 2) коллекционирование (классификационная работа), 3) путешествие по карте, 4) путешествие по «реке времени».

В своих работах И. И. Левашева характеризует исследовательскую деятельность как определенную совокупность связанных действий (операций), при выполнении которых дети получают знания об объекте или явлении. Исследовательская деятельность не только включает поисковую активность, но и предполагает анализ полученных результатов, их оценку, прогнозирование, моделирование [20, с. 129].

В психолого-педагогической литературе представлены различные аспекты содержания понятия «познавательное развитие». Анализ выше представленных исследований показал, что процесс формирования познавательной деятельности в дошкольном возрасте непосредственно основан на познавательном развитии и проходит несколько последовательных стадий: любопытство, любознательность, познавательный интерес, теоретический интерес, познавательная активность и проявляется в познавательно-исследовательской деятельности, которая, в свою очередь, основывается на природной любознательности и познавательной потребности детей. Многочисленными исследованиями установлено, что познавательно-исследовательская деятельность ребенка имеет сложную структуру, в ней выделяются мотивационный компонент, связанный с интересом, желанием ребенка вести исследовательский поиск решения проблемы и проявлением настойчивости в достижении цели; содержательный компонент, связанный с представлениями о возможных способах и средствах осуществления исследовательского поиска решения проблемы; операциональный компонент, отражающий опыт практического использования дошкольником исследовательских умений для решения проблемы в процессе экспериментирования.

Именно благодаря познавательно-исследовательской деятельности реализуется творческий потенциал ребенка, удовлетворяются его потреб-

ности в новых знаниях и впечатлениях, формируются предпосылки учебных действий, развиваются такие личностные качества, как самостоятельность, инициативность, креативность, целеустремленность, что позволяет более результативно осуществлять познавательно-исследовательскую деятельность в дальнейшем.

Таким образом, грамотная и эффективная работа по формированию познавательно-исследовательской деятельности обеспечивает стадийный переход и качественные изменения в познавательном развитии детей дошкольного возраста.

2. Специфика и содержание познавательно-исследовательской деятельности детей дошкольного возраста в условиях ФГОС ДО

Актуальность проблемы повышения качества дошкольного образования на современном этапе подтверждается заинтересованностью со стороны государства вопросами воспитания и развития детей дошкольного возраста. Примером является принятие Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее – ФГОС ДО). В качестве основного принципа дошкольного образования ФГОС ДО рассматривает формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности. Кроме того, стандарт направлен на развитие интеллектуальных качеств личности дошкольника. В стандарте дошкольного образования обозначено, что работа педагога должна быть направлена на формирование познавательной активности и исследовательских навыков.

Следует отметить, что ФГОС ДО ориентирует конкретное содержание образовательных областей на реализацию в определенных видах деятельности, особое внимание уделяя образовательной области «Познавательное развитие».

Познавательное развитие дошкольников, согласно ФГОС ДО, предполагает развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности; формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях), о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира [31, с. 13].

Конкретное содержание указанной образовательной области зависит от возрастных и индивидуальных особенностей детей. В программах для

каждой возрастной группы указываются те виды деятельности, в которых это содержание может быть реализовано. Каждый из специфических детских видов деятельности позволяет реализовывать содержание познавательного развития, интегрируя его с другими образовательными областями, рекомендованными ФГОС ДО для освоения детьми дошкольного возраста.

Современная система образования отходит от обучения детей путем прямой передачи знаний и развивает в них стремление к поиску новой информации разнообразными методами. Одной из них становится познавательно-исследовательская деятельность, где любознательность дошкольника проявляется спонтанно. Познавательно-исследовательская деятельность – это интегрирующий вид деятельности с другими видами [1, с. 4].

В ФГОС ДО используются 3 термина: «познавательное развитие», «познавательный интерес», «познавательные действия».

Познавательное развитие – это совокупность количественных и качественных изменений, происходящих в познавательных психических процессах, в связи с возрастом, под влиянием среды и собственного опыта ребенка. Ядром познавательного развития является развитие умственных способностей. А способности, в свою очередь, рассматриваются как условия успешного овладения и выполнения деятельности [17, с. 301].

Познавательный интерес – это стремление ребенка познавать новое, выяснять непонятное о качествах, свойствах предметов, явлений действительности и желании вникнуть в их сущность, найти между ними связи и отношение [17, с. 302].

Познавательные действия – это активность детей, при помощи которой ребенок стремится получить новые знания, умения и навыки. При этом развивается внутренняя целеустремленность и формируется постоянная потребность использовать разные способы действия для накопления, расширения знаний и кругозора. Кроме вопросов, которые являются проявлением познавательных действий, включаются и исследовательско-экспериментальные действия, при помощи которых ребенок сам добывает нужные ему сведения о мире [17, с. 303].

Исследовательские способности заложены в природе человека и стихийно проявляются в первые годы жизни. Стремление к наблюдениям, непосредственному контакту с изучаемыми предметами, постановке опытов и экспериментов становится сильнее у детей дошкольного возраста. В период дошкольного детства познавательно-исследовательская деятельность сопровождает игру, продуктивную деятельность, вплетаясь в них в виде ориентировочных действий, опробования возможностей любого нового материала.

Главное достоинство познавательно-исследовательской деятельности заключается в том, что она близка детям дошкольного возраста, поскольку дошкольники – «прирожденные исследователи», и дает детям реальные представления о различных сторонах изучаемого объекта, о его взаимоотношениях с другими объектами окружающей среды [10, с. 12].

В процессе исследования, помимо познавательной деятельности, идет развитие психических процессов – обогащение памяти, речи, активизация мышления, умственных действий. Поскольку дошкольникам свойственны наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, то любая исследовательская деятельность как никакой другой метод соответствует его возрастным особенностям. Все, что ребенок слышит, видит и делает сам, усваивается прочно и надолго [12, с. 17].

Познавательно-исследовательская деятельность позволяет ребенку проявить себя индивидуально или в группе, попробовать свои силы, применить свои знания, принести пользу, показать публично достигнутый результат. Это деятельность, направленная на решение интересной проблемы, сформулированной зачастую самими детьми в виде задачи, когда результат этой деятельности – найденный способ решения проблемы носит практический характер, имеет важное прикладное значение и весьма важен, интересен и значим для самих детей [14].

Цель организации познавательно-исследовательской деятельности в дошкольной организации состоит в развитии исследовательского типа мышления у дошкольников. При помощи визуального, акустического и сенсорного восприятия дошкольники выявляют качества и свойства предметов, с развитием аналитических умений учатся устанавливать причинно-следственные связи в окружающей действительности, обобщают и систематизируют накапливаемые знания [1, с. 5].

В дошкольной образовательной организации используются следующие виды познавательно-исследовательской деятельности: поисково-исследовательская, учебно-познавательная, познавательно-практическая, предметно-исследовательская.

Поисково-исследовательская деятельность предполагает совместную работу педагога и детей по решению проблемных вопросов. Реализуется в эвристических беседах («Зачем мыть руки с мылом?», «Почему распускаются почки на деревьях?»), наблюдениях (за природными явлениями и объектами, простыми веществами).

Учебно-познавательная деятельность предполагает совместную деятельность воспитанников по усвоению и применению приобретенных в ходе образовательного процесса знаний, умений и навыков. Реализуется при помощи ТРИЗ технологий в дидактических играх на совершенствование пространственного, предметного, аналитического мышления, само-

стоятельных наблюдений в рамках непосредственно образовательной деятельности, на прогулках.

Познавательно-практическая деятельность представляет собой стихийную либо организованную педагогом деятельность воспитанников по получению информации практическим путем. Реализуется посредством опытов и экспериментов.

Предметно-познавательная деятельность – это совместная или самостоятельная деятельность воспитанников по установлению причинно-следственных связей в окружающем мире и расширению знаний о свойствах объектов. Реализуется в исследовании различных материалов (ткань, дерево, бумага, пластмасса, краски, чернила), живых существ и растений в процессе роста, явлений природы в течение года [21, с. 63–64].

При организации с дошкольниками познавательно-исследовательской деятельности учитывается временной план занятий. Кроме того, ее длительность в дошкольной организации зависит от возраста детей и определяется нормами СанПин:

- младшая группа – 15 минут;
- средняя группа – 20 минут;
- старшая группа – 25 минут;
- подготовительная к школе группа – 30 минут.

В середине непосредственно образовательной деятельности организуются и проводятся физкультминутка, динамическая пауза или подвижная игра в качестве средства профилактики переутомления.

Поскольку занятие такой деятельностью требует умственного напряжения, оно проводится в первой половине дня, причем в дни высокой работоспособности (вторник, среда) [30].

Организация познавательно-исследовательской деятельности с дошкольниками возможна в следующих формах.

1. *Коллективная.* Обучающее занятие, центральным элементом которого является экспериментирование, проводится в группе с соблюдением принципов доступности, структурности и непродолжительности. В процесс исследования включаются все воспитанники, занятие начинается с постановки цели и заканчивается подведением итогов, а с целью предупреждения переутомления интеллектуальный штурм разбавляется физкультминутками, динамическими паузами или игровыми моментами.

2. *Подгрупповая.* Познавательно-исследовательская работа ведется по подгруппам, каждая из которых получает свое задание (целесообразно с детьми старшего дошкольного возраста). Такая форма деятельности актуальна, если в ходе практических опытов возможно получение различных результатов.

3. *Индивидуальная.* Проводится в случае, когда интеллектуальный уровень одного из воспитанников не соответствует групповому. Кроме то-

го, отдельные виды экспериментов можно провести в индивидуальном порядке. Такой подход применяется для стихийно возникшего интереса ребенка к отдельному явлению или предмету [14].

При выборе оптимальных форм организации познавательно-исследовательской деятельности в дошкольной организации можно выделить ряд направлений и тем познавательно-исследовательской деятельности.

Живая природа – изучение сезонных явлений с учетом климатической зоны, многообразие растений и живых организмов, особенностей их приспособления к меняющимся условиям окружающей среды; воздух, вода, почва, электричество, звук, вес, свет, цвет и др.

Неживая природа – метеорологические явления, свойства предметов.

Человек – работа органов и систем организма, деятельность по преобразованию окружающей действительности, рукотворный мир.

Пространственные и причинно-следственные связи – изучение самобытности отдельных стран, народов и эпох [7, с. 39–40].

Представленные темы усложняются по содержанию, задачам и способам их реализации.

Совместная познавательно-исследовательская деятельность взрослых и детей организуется посредством разнообразных методов, среди которых: сюжетно-ролевая игра; рассматривание; наблюдение; беседа; экскурсии; конструирование; экспериментирование; исследовательская деятельность; коллекционирование; развлечения: викторины, конкурсы, фокусы.

Каждый из перечисленных методов имеет определенную логику построения и развития, различную временную продолжительность и содержательную составляющую, постоянное усложнение и вариативность организации. Все это связано с возрастом воспитанников и их индивидуальным темпом познавательного развития [19, с. 20].

В *сюжетно-ролевой игре* отражаются впечатления детей о непосредственно воспринимаемой окружающей действительности, осуществляется актуализация происходящих явлений и событий. В процессе игры ребенок систематизирует информацию, упорядочивает, расширяет и закрепляет ее [22, с. 33].

Рассматривание представляет собой целенаправленное и мотивированное восприятие ребенком наглядных средств: картин, иллюстраций, рисунков, слайдов и т. д.; позволяет формировать у детей наглядные образы знакомых и незнакомых предметов, тех, которые дети не могут непосредственно воспринимать в жизненных ситуациях [22; 35].

Наблюдение представляет собой целенаправленное восприятие предметов или явлений окружающего, обогащает представление ребенка,

направляет мыслительную деятельность, способствует совершенствованию познавательных психических процессов (восприятия, воображения, памяти, мышления, речи) [22, с. 36].

Беседа является одной из форм организации познавательной деятельности, в которой через диалогическое общение расширяются, уточняются и систематизируются представления ребенка о предметах и явлениях окружающего, актуализируется личный опыт [22, с. 38].

Экскурсия как форма организации познавательной деятельности предоставляет возможность в естественной обстановке знакомить детей с многообразием окружающего мира, видеть взаимосвязи его объектов и явлений, наблюдать причинно-следственные зависимости, развивает любознательность и расширяет познавательные интересы [22, с. 30].

Конструирование относится к продуктивным видам деятельности, в результате которой ребенок получает определенный продукт. При этом в конструировании заложено познавательное начало: ребенок познает форму, величину, цвет, пространственные отношения, особенности различных материалов [22, с. 33].

Коллекционирование является формой познавательной активности дошкольника, в основе которого лежит целенаправленное собирание чего-либо, имеющего определенную ценность для ребенка. Коллекционирование поддерживает индивидуальные познавательные предпочтения детей [22, с. 40].

Экспериментирование является формой поисковой познавательно-исследовательской деятельности, направленной на преобразование вещей или ускорение процессов, происходящих с ними. У детей развиваются наблюдательность, элементарные аналитические умения, стремление сравнивать, сопоставлять, делать выводы [22, с. 41].

Исследовательская деятельность как особая форма познавательно-исследовательской деятельности направлена на освоение ребенком способов реализации познавательных инициатив. Исследовательская деятельность расширяет представления ребенка об окружающем, связывая их в целостную картину мира [22, с. 44].

Развлечения, викторины, конкурсы как своеобразные формы познавательной деятельности с использованием информационно-развлекательного содержания, в которых предполагается посильное участие детей. Возможность проявить находчивость, сообразительность и смекалку, признание собственных успехов придают ценность тому, чем дети овладели в других формах познавательной деятельности [22, с. 45].

Использование перечисленных форм работы с детьми дошкольного возраста позволяет гибко строить целостный воспитательно-образовательный процесс в группе, а его планирование, в свою очередь, определяет последовательность этапов этого процесса. Одно из условий эффективной

работы с детьми в рамках освоения образовательной области «Познавательное развитие» – составление тематического плана [11, с. 29].

Тематический план составляется для детей дошкольного возраста с учетом интеграции образовательных областей, прописанных ФГОС ДО. Прослеживается централизация тем, темы реализуются через разнообразные виды детской деятельности с интеграцией в содержании нескольких образовательных областей и с использованием адекватных возрасту форм работы с детьми (игра, наблюдение, экскурсия, беседа и др.). Темы помогают организовать информацию оптимальным способом, у детей появляется больше возможности для практики, экспериментирования, развития основных навыков, понятийного мышления. Введение похожих тем в разных возрастных группах обеспечивает достижение единства образовательных целей и преемственности в детском развитии на протяжении всего дошкольного возраста [20, с. 146].

Согласно утвержденному ФГОС ДО планирование образовательного процесса должно основываться на комплексно-тематическом планировании. При разработке и составлении тематического плана учитываются возрастные особенности детей, программные требования и самое главное – интересы детей. Тематика познавательно-исследовательской деятельности усложняется от одной возрастной группы к другой, более старшей группе [31, с. 50].

Одно из главных условий успешной организации познавательно-исследовательской деятельности – это создание предметно-развивающей среды в группе. Предметная среда, окружающая ребенка, в значительной степени определяет направленность его деятельности, так как предметы зачастую побуждают детей начать действовать с ними и определяют характер их действий. Поэтому предметная среда должна быть развивающей. Вместе с тем элементом развивающей среды является поведение педагога, поскольку от него в значительной степени зависит, какие поведенческие стратегии будут выбирать и реализовывать дети; будет их деятельность носить преимущественно исследовательский и творческий характер или воспроизводящий характер. В группе должен быть уголок экспериментирования, где дети не только работают в процессе специально организованной деятельности, но и практикуют индивидуально исследовательскую практику. Задача педагога состоит в том, чтобы по максимуму помочь ребенку в организации его опытно-исследовательской деятельности [1, с. 5].

При оборудовании уголка экспериментирования учитываются следующие требования: безопасность, мобильность, достаточность материала, доступность. Также материал, находящийся в уголке экспериментирования, должен соответствовать среднему уровню развития ребенка, но необходимо иметь материалы и оборудование для проведения более

сложных экспериментов, рассчитанных на одаренных детей и детей с высоким уровнем познавательного развития [16, с. 108].

Познавательно-исследовательскую деятельность в дошкольном возрасте реализуют точно, преимущественно совмещая с продуктивными видами трудом или игрой.

При организации познавательно-исследовательской деятельности важно помнить о базовых правилах ее реализации:

- результат исследования не должен быть самоцелью. Главная задача исследования – познакомить с окружающим миром и создать предпосылки для развития природной любознательности;

- деятельность дошкольника должна оставаться свободной от обязательств, навязывание стереотипов может снизить уровень заинтересованности проблемой;

- в ходе совместной исследовательской деятельности учитывают возрастную и индивидуальный фактор, оставляя за воспитанниками право на ошибку [1, с. 6].

Структура детского исследования предполагает реализацию следующих этапов: определение проблемы, выдвижение гипотез, поиск метода решения затруднения, сбор фактического материала в ходе непосредственного экспериментирования, подведение итогов.

То, насколько успешной окажется организация познавательно-исследовательской деятельности в дошкольной организации, зависит от педагога, умения создать предпосылки для применения наглядно-образного и наглядно-действенного способов мышления, которые остаются основными методами проявления интеллектуальной активности дошкольников [25, с. 24–25].

Организация познавательно-исследовательской деятельности в детском саду подразумевает несколько этапов работы.

На *первом этапе* педагогу важно заинтересовать детей, пробудить в них любопытство, что можно сделать посредством применения различных мотивационных методик. Успешное экспериментирование важно только при условии активного включения детей в обсуждение материала. При этом необходимо дать возможность самостоятельно определять длительность и интенсивность деятельности, планировать свое время [28, с. 21–22].

Далее дошкольники выбирают предмет, тематику исследования, исходя из личных предпочтений. Навязывание опыта может привести к низкой результативности. В ходе осмысленного выполнения работы, вызывающей интерес, у детей появляются новые идеи, творческий потенциал.

У детей развивают воображение и наглядно-образное мышление, что позволяет им усваивать и обобщать знания о явлениях и предметах. Полу-

ченные знания используются для решения исследовательских задач, закладывая базу для логического мышления.

На завершающем этапе проверяются результаты деятельности детей, подводятся итоги, детьми выражаются эмоции относительно нового творческого опыта [28, с. 25].

Полагаясь на представленную последовательность действий, легко разработать алгоритм реализации исследовательской деятельности дошкольников для каждой возрастной группы.

К числу предметов, необходимых для организации познавательно-исследовательской деятельности в дошкольной организации, относят следующие.

1. *Оборудование и инструментарий*: микроскопы, лупы, зеркала, термометры, бинокли, весы, веревки, пипетки, линейки, глобус, лампы, фонарики, венчики, взбивалки, щетки, губки, желоба, одноразовые шприцы (без иглы), песочные часы, ножницы, отвертки, винтики, терка.

2. *Емкости*: пластиковые банки, бутылки, стаканы разной формы, величины, мерки, воронки, сито, лопатки, формочки.

3. *Функциональные разнофактурные материалы*: мыло, пищевые красители, наждачная бумага, лоскутки ткани, соль, клей, колесики, дерево, металл, мел, пластмасса, желуди, шишки, семена, спилы дерева, пробки, палочки, резиновые шланги, трубочки.

4. *Неструктурированные материалы*: песок, вода, опилки, листья, пенопласт и др. [16, с. 99–100].

В мини-лабораториях, организованных в группе, могут быть выделены места для постоянной выставки, для приборов, для выращивания растений, для хранения природного и бросового материалов, для проведения опытов, для неструктурированных материалов (стол «песок – вода» и емкость для песка и воды и т. д.) [16, с. 101].

Основными формами познавательно-исследовательской деятельности в свете требований ФГОС ДО являются наблюдение, экскурсии, решение проблемных ситуаций, экспериментирование, коллекционирование, моделирование, реализация проекта, игры с правилами и др. [1, с. 3].

Для записи своих наблюдений в процессе познавательно-исследовательской деятельности дошкольники могут использовать:

- исследовательские карточки, где дети заполняют специальные бланки, которые затем составляют в картотеку наблюдений и опытов;
- личный дневник наблюдений – эта форма располагает большим простором для реализации творческих потребностей и выражения индивидуальности, чем карточки. Дошкольникам разрешается делать в дневнике пометки, зарисовки, схемы;

– стенды, которые позволяют фиксировать детское экспериментирование: вывешиваются план проведения опытов, диаграммы и фотографии с результатами;

– лэпбуки – они предполагают изготовленные своими руками книжки-раскладушки на тему проведенных исследований («Вода», «Погода», «Насекомые», «Свойства воздуха» и др.). Для создания подобных книжек могут быть использованы шаблоны. Неоценимую помощь при оформлении лэпбуков оказывают родители. Лэпбук – это тематическая папка, содержащая ряд кармашков, окошечек, миниатюрных вложенных книжечек. Здесь может вместиться огромное количество материала по теме, оформленного в виде карточек, иллюстраций, схем, дидактических игр и проч. [16, с. 118].

Содержание познавательно-исследовательской деятельности в дошкольной организации построено из четырех блоков педагогического процесса: непосредственно образовательная деятельность с детьми (плановые занятия), совместная деятельность с детьми (наблюдение, труд, художественное творчество), самостоятельная деятельность детей (работа в мини-лаборатории, познавательном уголке), совместная деятельность с родителями (участие в различных исследовательских проектах) [1, с. 4–5].

Следовательно, исследовательский компонент можно уверенно включать не только в комплекс непосредственно образовательной деятельности, организовывая занятия различного уровня сложности, но и в любую другую деятельность дошкольников.

Актуальными современными методами и средствами познавательно-исследовательской деятельности могут стать моделирование, проектная деятельность, рабочие тетради, учебные и игровые задания, занимательные и развивающие игры и мн. др.

Дошкольник и дома продолжает быть исследователем. Однако родители не всегда могут помочь своим детям. В помощь родителям может быть подобран практический демонстрационный материал, при помощи которого можно самостоятельно в домашних условиях организовывать познавательно-исследовательскую деятельность. Осуществляя тесное взаимодействие с родителями, необходимо вовлекать их в совместную с детьми деятельность. Этому способствуют своевременно организованные консультации, а также праздники и развлечения, совместные детско-родительские проекты и мн. др. Родители могут привлекаться к созданию познавательно-развивающей среды в группе, ее пополнению необходимыми материалами. Возможно использование в работе с родителями буклетов и памяток: «Что нельзя и что нужно делать для поддержания интереса детей к экспериментированию?», «Как помочь маленькому исследователю?», «Занимательные опыты на кухне» и др. [19, с. 24–25].

Умения и навыки исследователя, полученные в детских играх и в специально организованной деятельности, легко прививаются и переносятся в дальнейшем во все виды деятельности. Важно помнить, что самые ценные и прочные знания – не те, что усвоены путем выучивания, а те, что добыты самостоятельно, в ходе собственных творческих изысканий. Самое важное, что ребенку гораздо легче изучать науку, действуя, подобно ученому (проводя исследования, ставя эксперименты), чем получать добытые кем-то знания в готовом виде [23, с. 55].

Традиционно выделяют следующие типы исследования, доступные и интересные детям старшего дошкольного возраста (по И. М. Коротковой):

- *опыты*, ориентированные на освоение причинно-следственных связей и отношений; они способствуют привлечению внимания, предоставляют детям возможность свободно поэкспериментировать и обсуждать полученный эффект, дают возможность формулировать причинно-следственные связи (если..., то...; потому..., что...) и самостоятельно использовать оборудование в свободной деятельности;

- *коллекционирование*, ориентированное на освоение родовидовых отношений; оно направлено на поиск черт сходства и различия между объектами в ходе обсуждения-рассуждения, поиск возможных оснований для их группировки;

- *различные путешествия*, ориентированные на освоение пространственных схем и отношений; они обеспечивают обсуждение и выбор пункта назначения, подходящего для путешествия вида транспорта; возможный маршрут путешествия и т. д. [15, с. 161–162].

Таким образом, в рамках дошкольной образовательной практики могут быть использованы любые виды и формы познавательно-исследовательской деятельности, сосредоточенные в зоне ближайшего развития дошкольника. Они могут быть как элементами непосредственной образовательной работы или досуговой активности, так и отдельными занятиями-экспериментированиями [21, с. 63].

Педагог использует разнообразные приемы повышения познавательной активности ребенка в познавательно-исследовательской деятельности:

- обеспечивает интерес к предстоящей деятельности через мотивацию, образность, эмоциональность, значимость и необходимость участия каждого в деятельности;

- стимулирует исследовательское поведение ребенка в ходе поиска способа выполнения («Как?», «Что узнаешь при этом?»);

- обсуждает с детьми возможные варианты поиска, прогнозирования хода и результата («Если так, то...», «Что изменится, если...»);

- помогает составлять алгоритм, уточнять правила и ограничения (схемы, знаки);

– использует приемы развития творческого воображения, творческой педагогики.

Для положительной мотивации деятельности дошкольников используются различные стимулы: внешние стимулы (новизна, необычность объекта); тайна, сюрприз; познавательный мотив (почему так?); ситуация выбора.

Обеспечить высокий уровень заинтересованности воспитанников познавательно-исследовательской деятельностью можно при соблюдении следующих условий: проектирование ситуаций выбора, создание атмосферы таинственности, использование нетипичных форм досуговой и образовательной активности (викторины, путешествия, конкурсы); подбор рабочего материала с учетом возрастного и индивидуального фактора; сознательное ограничение со стороны воспитателя своей роли в исследовательских инициативах: педагог может участвовать в проведении эксперимента с детьми младших групп, но при взаимодействии с ребятами постарше достаточно роли координатора; создание атмосферы доброжелательности, открытости, взаимоуважения.

Основными факторами, способствующими развитию исследовательского поведения детей дошкольного возраста, становятся игры-исследования, игрушки, изобразительная деятельность, конструирование, общение, изучение природы [1, с. 6].

При организации познавательно-исследовательской деятельности необходимо учитывать следующие условия.

1. Учет пространственной организацией опытов. Ребенок должен сам видеть объект и все, что с ним происходит, слышать звуки, исходящие от него, иметь возможность почувствовать его запах. В тех случаях, когда объект природы можно трогать, брать в руки, ребенок должен иметь возможность тактильно-кинестетического обследования, чтобы ощутить характер поверхности, форму, температуру и тяжесть предмета. Педагогическое требование к пространственной организации опыта заключается в том, чтобы любой объект природы был максимально доступен для восприятия каждому ребенку. Хорошим подспорьем в организации опыта является раздаточный материал. Воспитатель также должен помнить, что слово идет за чувственным познанием – только в этом случае у ребенка сформируется полноценное знание.

2. Временной параметр: рассматривание, восприятие любых объектов и явлений природы должны быть непродолжительными. Это требование определяется тем, что наблюдение – это психологическая интеллектуальная деятельность, требующая сосредоточенного внимания, умственного напряжения. Такая деятельность достаточно трудна для дошкольников. Следовательно, продолжительность наблюдения должна быть примерно 3–10 минут – это оптимальное время для интенсивной умственной дея-

тельности детей, для сосредоточения внимания и самостоятельного получения и усвоения ими небольшого объема информации. Дети должны начать и завершить опыт в положительном эмоциональном состоянии, без умственного утомления. В этом заключаются успех и воспитательно-образовательная эффективность этого мероприятия.

3. Учет структуры опыта. Каждый опыт имеет начало, основную часть и конец. Их функции различны. Правильное их понимание и проведение помогут педагогу добиться общего положительного педагогического эффекта.

4. Своевременная диагностика уровня познавательных знаний и уровня развития логического мышления. Это необходимо для грамотного отбора доступного материала и выбора инновационной технологии для организации познавательно-исследовательской деятельности с дошкольниками [14].

Соблюдение перечисленных условий позволит осуществлять познавательно-исследовательскую деятельность с детьми педагогически целесообразным способом и с наибольшим эффектом для образования детей.

В качестве целевых ориентиров познавательного развития в ФГОС ДО представлены:

- ребенок проявляет любознательность, задает вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумать объяснения явлениям природы и поступкам людей;

- склонен наблюдать, экспериментировать;

- ребенок способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности [31, с. 58].

Результаты и эффективность познавательно-исследовательской деятельности воспитанников достигаются посредством педагогической диагностики и оцениваются педагогом по следующим критериям: умение формулировать проблемы; грамотное формулирование вопросов; построение алгоритма действий для решения проблемы; выдвижение гипотез; выбор способов исследования; умение описывать наблюдения во время исследовательского процесса; наличие мыслительных умений (анализ, синтез, сравнение, обобщение, систематизация); степень самостоятельности на каждом этапе проведения исследования; способность к умозаключениям, выводам, подведению итогов [26, с. 73–74].

Для выявления отношения воспитанников к познавательно-исследовательской деятельности и определения уровня овладения познавательно-исследовательскими навыками педагог может предложить детям вести специальный журнал, в котором дошкольники фиксируют результаты проделанной работы. Вместе с тем педагогу рекомендуется самостоятельно вести диагностические карты на каждого воспитанника, в которые он

заносит данные собственных наблюдений за познавательно-исследовательской активностью детей.

О высоком уровне познавательно-исследовательской деятельности свидетельствуют наличие устойчивой мотивации к решению проблемных ситуаций и поиску ответов на поставленные вопросы, самостоятельное построение алгоритма исследования и проведение практической работы (опытов), грамотная формулировка полученных сведений, правильное построение выводов. Ребенок с развитым исследовательским типом мышления проявляет инициативу в выборе материалов и инструментов для проведения наблюдений, не боится выдвигать гипотезы и проверять их опытным путем, доводит начатое дело до конца с целью получения соответствия озвученной гипотезе или ее опровержения [26, с. 88].

Таким образом, в рамках дошкольной образовательной практики могут быть использованы любые виды и формы познавательно-исследовательской деятельности, сосредоточенные в зоне ближайшего развития дошкольника. Они могут быть как элементами непосредственной образовательной работы или досуговой активности, так и отдельными занятиями.

Задания для самостоятельной работы

1. Охарактеризуйте основные концепции познавательного развития детей дошкольного возраста.
2. Перечислите и охарактеризуйте задачи познавательного развития детей дошкольного возраста, обозначенные в ФГОС ДО.
3. Охарактеризуйте реализацию задач познавательного развития в различных возрастных группах.
4. Охарактеризуйте критерии и уровни познавательного развития детей дошкольного возраста.
5. Разработайте проект по познавательному развитию детей дошкольного возраста конкретной возрастной группы с использованием современных педагогических технологий.
6. Охарактеризуйте современные инновационные технологии познавательного развития детей дошкольного возраста.
7. Разработайте развернутый план-конспект непосредственно образовательной деятельности с детьми среднего дошкольного возраста по различным аспектам познавательного развития.
8. Разработайте развернутый план-конспект непосредственно образовательной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста по различным аспектам познавательного развития.
9. Разработайте рабочую тетрадь по познавательному развитию для детей дошкольного возраста, представьте задания-упражнения по всем за-

дачам, указанным в ФГОС ДО, усложняя представленный материал в соответствии с возрастом детей.

10. Разработайте мультимедийную презентацию для дошкольников, демонстрирующую технологию проведения некоторых опытов.

Список использованных источников

1. Аксенова, Т. А. Развитие дошкольника в познавательно-исследовательской деятельности в условиях реализации ФГОС ДО / Т. А. Аксенова // Молодой ученый. – 2016. – № 12.6. – С. 1–6.
2. Ананьев, Б. Г. Познавательные потребности и интересы / Б. Г. Ананьев // Ученые записки Ленинградского государственного университета. – Санкт-Петербург : Идея, 1959. – 265 с.
3. Вахрушева, Л. Н. Воспитание познавательных интересов у детей 5–7 лет / Л. Н. Вахрушева. – Москва : Сфера, 2012. – 128 с.
4. Венгер, Л. А. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного возраста / Л. А. Венгер. – Москва : Просвещение, 1986. – 228 с.
5. Веракса, Н. Е. Познавательное развитие в дошкольном детстве : учебное пособие / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. – Москва : Мозайка-Синтез, 2012. – 336 с.
6. Веракса, Н. Е. Познавательно-исследовательская деятельность дошкольников / Н. Е. Веракса, О. Р. Галимов. – Москва, 2014. – 77 с.
7. Волосовец, Т. В. Познавательное развитие дошкольников: теоретические основы и новые технологии : сборник статей / Т. В. Волосовец, И. Л. Кириллов, Л. М. Кларина. – Москва : Русское слово, 2015. – 128 с.
8. Годовикова, Д. Б. Общение и познавательная активность у дошкольников / Д. Б. Годовикова // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 14–18.
9. Гризик, Т. Методологические основы познавательного развития детей / Т. Гризик // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 10. – С. 22–28.
10. Деркунская, В. А. Интегративная познавательная деятельность младших дошкольников / В. А. Деркунская, О. М. Иванова, Ю. Я. Баран. – Москва : Центр педагогического образования, 2013. – 96 с.
11. Ельцова, О. М. Технология организации познавательной деятельности. Опорные конспекты. С 5 до 6 лет. ФГОС / О. М. Ельцова, Л. А. Есикова, Ф. М. Морина. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2019. – 160 с.
12. Емельянова, Е. Исследовательская деятельность детей / Е. Емельянова // Ребенок в детском саду. – 2009. – № 3. – С. 15–17.
13. Коменский, Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский. – Москва, 1941. – 468 с.
14. Коньшина, Н. Р. Организация познавательно-исследовательской деятельности с детьми дошкольного возраста / Н. Р. Коньшина // Совушка. – 2018. – № 1 (11). – URL: <https://kssovushka.ru/zhurnal/11/> (дата обращения: 05.12.2019).
15. Короткова, Н. А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста / Н. А. Короткова. – 2-е издание. – Москва : Линка-пресс, 2012. – 208 с.
16. Костюченко, М. П. Деятельность дошкольников в детской экспериментальной лаборатории / М. П. Костюченко, Н. Р. Камалова. – Волгоград : Учитель, 2019. – 152 с.

17. Краткий психологический словарь / под редакцией А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1999. – 505 с.
18. Кудинов, С. И. Психология любознательности: Теоретические и прикладные аспекты : монография / С. И. Кудинов. – Бийск : Научно-издательский центр Бийского государственного педагогического института, 1999. – 273 с.
19. Лисина, М. И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми / М. И. Лисина // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 18–25.
20. Литвинова, О. Э. Познавательное развитие ребенка раннего дошкольного возраста. Планирование образовательной деятельности / О. Э. Литвинова, И. И. Левашева. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2015. – 256 с.
21. Локтионова, З. А. Поисково-познавательная работа в детском саду / З. А. Локтионова, В. В. Варыгина // Методист. – 2006. – № 8. – С. 60–64.
22. Микляева, Н. В. Познавательное и речевое развитие дошкольников / Н. В. Микляева. – Москва : Сфера, 2015. – 208 с.
23. Михайлова, З. А. Развитие познавательно-исследовательских умений у старших дошкольников / З. А. Михайлова, Т. И. Бабаева, Л. М. Кларина, З. А. Серова. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2012. – 160 с.
24. Морозова, Е. А. Проблема развития познавательных интересов учащихся в педагогических теориях / Е. А. Морозова. – Смоленск : Познание, 2004. – 223 с.
25. Паршукова, И. Л. Маленькие исследователи. Виды и структура исследовательских занятий в детском саду / И. Л. Паршукова // Дошкольная педагогика. – 2006. – № 1. – С. 23–26.
26. Поддьяков, А. Н. Проблемы изучения исследовательского поведения: Об исследовательском поведении детей и не только детей / А. Н. Поддьяков, Н. Н. Поддьяков. – Москва : Российское психологическое общество, 1998. – 85 с.
27. Познавательное развитие дошкольников: системный подход. – Мурманск : Мурманский государственный педагогический институт, 2002. – 145 с.
28. Познавательно-исследовательская деятельность детей 6–7 лет / С. А. Козлова, С. В. Кожакарь, Т. А. Похвощева, Т. Н. Ларина, М. В. Суркова [и др.]. – Волгоград : Учитель, 2018. – 41 с.
29. Савенков, А. И. Путь к одаренности: исследовательское поведение дошкольников / А. И. Савенков. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 272 с.
30. Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных организациях – СанПин 2.4.1.2660-10.
31. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Письма и приказы Минобрнауки. – Москва : Сфера, 2015. – 96 с.
32. Шумакова, Н. Б. Исследовательская активность в форме вопросов в разные возрастные периоды / Н. Б. Шумакова // Вопросы психологии. – 1986. – № 1. – С. 53–59.
33. Щукина, Г. И. Проблемы познавательного интереса в педагогике / Г. И. Щукина, Т. Н. Шамова, Д. Б. Богоявленская. – Москва : Педагогика, 2001. – 134 с.
34. Щербакова, Е. И. Теория и методика математического развития дошкольников : учебное пособие / Е. И. Щербакова. – Воронеж : МОДЭК, 2005. – 392 с.

ГЛАВА 10

СОЗДАНИЕ ДЕКОРАТИВНЫХ КОМПОЗИЦИЙ ПО МОТИВАМ МОРДОВСКОЙ ВЫШИВКИ ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

С. Л. Уланова

1. Развитие технических навыков и умений детей старшего дошкольного возраста в процессе создания аппликаций

Богатство и широта представлений ребенка о явлениях природы и общественной жизни, о мире вещей, созданных руками человека, во многом определяют умственное, нравственное и эстетическое развитие детей. Из собственных представлений об окружающей действительности ребенок черпает сведения, получает впечатления и эмоции, которые выражаются в создании художественного образа на плоскости листа бумаги, в объемной декоративной композиции.

Изобразительная деятельность всегда принималась исследователями и практиками как деятельность специфическая для детей, позволяющая им передавать свои впечатления от окружающих объектов и явлений общественной жизни, выражать свое отношение к изображаемому. А передача художественного образа всегда осуществляется через наличие сформированности технических умений и навыков детей.

Несформированность изобразительных навыков и умений мешает ребенку выражать в продуктах деятельности (рисунках, лепке, аппликации) задуманное, адекватно изображать предметы объективного мира и затрудняет развитие познания и эстетического восприятия.

Проблема создания художественного образа в собственных декоративных работах детьми дошкольного возраста – предмет глубокого педагогического исследования. Значительный вклад в ее разработку внесли исследователи детского художественного творчества: Е. А. Флерина, З. А. Богатеева, Н. П. Сакулина, Т. С. Комарова и др.

Художественная деятельность – специфическая по своему содержанию и формам выражения активность, направленная на эстетическое освоение мира посредством искусства.

Произведения разных видов искусства и их взаимодействие всегда были и остаются для ребенка источниками художественных впечатлений, отраженных в его практической деятельности.

Особое место в системе ознакомления детей дошкольного возраста занимает народное декоративно-прикладное искусство, которое имеет свои самобытные выразительные средства, доступные детскому восприятию. Рассматривая произведения народного декоративно-прикладного искусства, дети познают не только красоту форм, линий, объемов, пластики,

но и гармонию цвета, красок. Именно здесь это искусство достигает большой силы обобщения, художественной выразительности.

Использование предметов народного декоративно-прикладного искусства, его орнаментики в непосредственно образовательной деятельности дошкольной образовательной организации возможно, поскольку оно отличается простотой форм, яркостью цвета и композиционным построением, а его образы понятны и доступны детям дошкольного возраста.

А. П. Усова, Е. А. Флерица, Н. П. Сакулина не раз отмечали, что ребенок тянется ко всему яркому и красочному. Эмоциональный язык искусства самый легкий, верный и доступный для восприятия детьми. В отечественной педагогике с давних времен (К. Д. Ушинский, Е. А. Флерица, А. П. Усова, Н. П. Сакулина, Т. Я. Шпикалова, Б. М. Неменский и др.) проповедуется основной принцип – воспитание подрастающего поколения в семье и в детских организациях на родном искусстве того края, где живет человек.

Процесс восприятия произведений народного декоративно-прикладного искусства сопровождается процессом воспроизведения основных элементов орнаментики в декоративном творчестве детьми дошкольного возраста на основе создания разнообразной посуды, декоративных пластин, фигурок по мотивам народных промыслов.

Воспитание гражданина и патриота, знающего и любящего свою Родину, – задача особенно актуальная сегодня, она не может быть успешно решена без глубокого познания духовного богатства своего народа. Необходимость приобщения детей к национальной культуре трактуется народной мудростью: наше сегодня, как никогда, наше прошлое, также творит традиции будущего. Наши дети должны хорошо знать не только историю Российского государства, но и традиции национальной культуры, осознавать, понимать и активно участвовать в возрождении национальной культуры, реализовать себя как личности, любящие свою Родину, свой народ и все, что связано с мордовской культурой.

Приобщение ребенка к миру прекрасного открывает перед ним богатство и красоту окружающей жизни, способствует развитию потребности не только в созерцании мира, но и в активном его познании, преобразовании.

Потенциальные возможности аппликации велики как для формирования умственных, творческих способностей дошкольника, так и для становления его нравственных представлений, трудовых умений, художественного вкуса.

Аппликация считается разновидностью художественной деятельности. Знакомясь на занятиях и самостоятельно с материалами, техникой и способами обработки бумаги, дети приобретают навыки графического и пластического изображения предметов, овладевают умением в силуэтной

форме, образно, творчески перерабатывать свои впечатления, получаемые при знакомстве с окружающим миром, во время чтения художественной литературы, рассматривания иллюстраций, картин, скульптур, произведений народного декоративно-прикладного искусства.

Процесс создания аппликации состоит из целого ряда последовательно выполняемых действий, требующих от ребенка достаточно высокого уровня развития изобразительных и технических умений, а также сосредоточенности, настойчивости, выдержки, аккуратности, самостоятельности.

При создании декоративной композиции развивается и речь детей: усвоение названий форм, цветов и их оттенков, пространственных обозначений способствует обогащению словаря; высказывания в процессе наблюдений предметов и явлений, при обследовании предметов, построек, а также при рассматривании иллюстраций, репродукций картин художников положительно влияют на формирование связной речи. Педагог также активно включает детей в объяснение задания, последовательности его выполнения [11, с. 32].

При проведении занятий по аппликации создаются благоприятные условия для формирования таких качеств личности, как инициатива, умственная активность и самостоятельность. Непосредственное, чувственное знакомство с предметами и явлениями, с их свойствами и качествами составляет область сенсорного воспитания.

Недостаточная степень развития технических умений тормозит работу воображения, сковывает детскую инициативу, снижает качество результатов деятельности. И наоборот, если ребенок хорошо владеет приемами вырезания, наклеивания, нашивания аппликации на основу, его внимание направляется на создание разных по форме, величине, окраске комбинаций, что приводит к новым, оригинальным результатам, стимулирует творческое отношение к работе. Это возможно только тогда, когда педагог умеет регулировать и применять на занятиях наиболее эффективные методы обучения, когда задания даются не только в готовом виде, но чаще требуют от детей активного, созидательного, а не репродуктивного применения усвоенных знаний и умений.

В процессе анализа в конце занятия дети рассказывают о своих работах, высказывают суждения о работах других детей. Привлечение образных сравнений, стихотворных текстов для эстетической характеристики предметов способствует развитию у детей образной, выразительной речи.

Овладение умением изображать невозможно без развития целенаправленного зрительного восприятия и наблюдения. Для того чтобы изобразить какой-либо предмет, предварительно необходимо с ним познакомиться, запомнить форму, величину, конструкцию, цвет, расположение частей. Дети воспроизводят в аппликации то, что восприняли ранее, с чем

они уже знакомы. Наличие такого рода представлений является основой для развития воображения. Формируются данные представления в процессе непосредственного познания объектов изображения в играх, на прогулках, специально организованных наблюдений. О многом дети узнают из рассказов, из художественной литературы. В процессе самой деятельности представления детей о свойствах и качествах предметов уточняются. В этом участвуют зрение, осязание, движения рук.

На занятиях дошкольники знакомятся со свойствами разных материалов (например, кожа, бумага, солома, ткань), учатся различать геометрические фигуры, цвета, устанавливать соотношение частей по величине и объединять части в целое, выделять строение, положение предмета в пространстве, ориентироваться на листе бумаги. Каждый ребенок практически усваивает понятие о ритме, симметрии, гармонии. У детей совершенствуются глазомерная функция, умение оценивать и исправлять путем анализа допущенные ошибки (до закрепления фигур на плоскости); развивается речь: дети овладевают правильными словесными обозначениями направлений (слева, справа, в середине, по углам, сверху, снизу). Ребенок учится группировать округлые, прямоугольные, косоугольные, многоугольные фигуры, правильно называть величинные понятия (длинный – короткий, узкий – широкий, высокий – низкий, больше – меньше, пополам, вдвое, вчетверо и т. п.). Эти знания дошкольники целенаправленно применяют в практической деятельности.

Обучение созданию декоративных композиций невозможно без формирования таких мыслительных операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение. В процессе наблюдений, при обследовании предметов и их частей перед изображением детей учат выделять форму предметов и их частей, величину и расположение частей в предмете, цвет. Изображение разных по форме предметов требует их сопоставления и установления различий. Вместе с тем дети учатся сравнивать предметы, явления и выделять в них общее, объединять предметы по сходству [3, с. 41].

Большую роль в аппликации играет ее цветовое оформление, что оказывает огромное воздействие на развитие художественного вкуса детей. Цвет эмоционально влияет на ребенка, увлекая его красочностью, яркостью. Поэтому важно целенаправленно развивать чувство цвета как наиболее доступное представление о красоте окружающего мира и произведений искусства. Педагог должен постоянно разъяснять детям, почему нужно брать для аппликации тот или иной цвет, какие к нему подходят сочетания, чтобы наиболее выразительно передать определенное содержание. На основе сходства предметов по форме возникает общность способов изображения в рисунке, лепке, аппликации.

По принципу контрастного сопоставления окраски выполняются такие аппликации, как «Ночь», «Поздняя осень», «Зима», «Тракторы на по-

лях». Яркие цветовые акценты используются в заданиях декоративного характера, по сюжетам сказок, мультфильмов. Гармоничные сочетания, составленные из близких по звучанию тонов, помогают передать явления природы («Весна пришла», «Первые цветы»), составить композиции типа букета, украшения ковров, тканей. Дети должны научиться видеть красоту и передавать ее в соразмерных формах, рациональном симметричном и асимметричном чередовании, вариативной трактовке.

Познание предметов и их свойств, приобретаемое действенным путем, закрепляется в сознании. Качества той или иной формы, величина, цвет становятся не только признаками отдельных, определенных предметов, но и обобщаются в понимании детей как присущие многим предметам. Они узнают и назовут их в любых предметах.

На занятиях дошкольники овладевают целым рядом трудовых умений, связанных с обработкой материала (складывание, вырезание, наклеивание), применением инструментов (ножницы, клей, кисточка). Детям необходимо научиться работать аккуратно, планомерно, стремиться к достижению положительного результата, преодолевая трудности и прилагая волевые усилия. Формируется культура труда (заранее готовят необходимые материалы, приводят рабочее место в порядок, планируют последовательность выполнения задания, после занятия убирают материал и инструменты). У детей совершенствуются и координируются движения рук, формируются такие качества, как точность, быстрота, плавность. Это становится возможным при системной организации самостоятельной художественной деятельности, последовательном выполнении программных требований в каждой возрастной группе, постепенном усложнении заданий по мере приобретения опыта.

Изобразительная деятельность только тогда может приобрести творческий характер, когда у детей развивается эстетическое восприятие, когда они овладевают необходимыми для создания изображения навыками и умениями.

Уровень овладения умениями и навыками по аппликации позволяет осуществить и определить степень готовности каждого ребенка к успешному обучению в школе, дальнейшему усвоению содержания и техники разных видов художественного ремесла.

Занятия аппликацией способствуют развитию математических представлений. Дошкольники знакомятся с названиями и признаками простейших геометрических форм, получают представление о пространственном положении предметов и их частей (слева, справа, в углу, в центре) и величин (больше, меньше). Эти сложные понятия легко усваиваются детьми в процессе создания декоративного узора.

В процессе занятий у дошкольников развиваются чувства цвета, ритма, симметрии, и на этой основе формируется художественный вкус.

Представляя ребятам бумагу разных цветов, воспитатель формирует у них умение подбирать красивые сочетания при распределении элементов декоративного узора.

Занятия аппликацией приучают к плановой организации работы, которая здесь особенно важна, так как в этом виде искусства большое значение для создания композиции имеет последовательность прикрепления частей: например, сначала наклеиваются крупные формы, затем детали; в сюжетных работах – сначала фон, потом предметы второго плана, затем предметы первого плана.

Выполнение аппликативных изображений способствует развитию мускулатуры руки, координации движений. Ребенок учится владеть ножницами, правильно вырезать формы, поворачивая лист бумаги, раскладывать формы на листе на равном расстоянии друг от друга.

Для создания аппликации необходимо применить усилия, осуществить трудовые действия, овладеть умениями вырезать предмет той или иной формы и строения, а также навыками обращения с ножницами. Правильное владение этими материалами и инструментами требует известной затраты физических сил, трудовых навыков. Усвоение умений и навыков связано с развитием таких волевых качеств личности, как внимание, упорство, выдержка. У детей воспитывается умение трудиться, добиваться получения желаемого результата [1, с. 61].

Итак, в результате анализа исследований было выявлено значение обучения аппликации в развитии личности ребенка: развитие эстетического мировосприятия, воспитание художественного вкуса; развитие художественно-графических умений и навыков – творческого мышления и воображения, пространственного восприятия; развитие точных движений руки и мелкой моторики пальцев – становление некоторых организационных навыков художественного творчества; воспитание зрительной культуры; возможное раскрытие начала профессиональной художественно-изобразительной деятельности.

Рассмотрим некоторые определения понятия «аппликация», покажем особенности аппликации как деятельности по созданию художественного образа, отличающегося своей выразительностью.

Аппликация (от латинского *applicatio* – «накладывание») – это способ создания художественных изображений из различных форм, фигур, вырезанных из какого-либо материала и наклеенных или нашитых на соответствующий фон. В его основе лежит вырезание различных деталей и наложение их на фон в определенном порядке. Детали закрепляют на основе с помощью различных клеев, ниток.

М. А. Гусакова отмечает, что аппликация дает возможность усвоения знаний о цвете, строении предметов, их величине, о плоскостной форме и композиции. Аппликация – наиболее простой и доступный спо-

соб создания художественных работ, при котором сохраняется реалистическая основа самого изображения [4, с. 5].

Характеризуя аппликацию как декоративное творчество, как вид прикладного искусства, мы попытаемся доказать, что применение элементов мордовского узора в декоративной деятельности детей возможно и целесообразно. Актуальность рассматриваемой проблемы определяется возникшими противоречиями между возможностями ребенка дошкольного возраста выделять характерные особенности геометрического орнамента мордовского узора и умением использовать технические приемы декоративной аппликации, достигать выразительности образа в процессе собственного декоративного творчества.

Мордовское народное декоративно-прикладное искусство своей радостной приподнятостью и праздничностью, конкретным содержанием, отражающим флору и фауну родной местности, ритмичностью построения образов близко ребенку-дошкольнику. Созданные мордовскими народными умельцами образы очаровывают его, вызывают у него яркий эмоциональный отклик. Знакомство с мордовским орнаментом нужно начинать с первоначальных представлений об узоре как об орнаментальном образе.

Рассмотрим понятие «орнамент» и виды мордовского узора, которые доступны детскому восприятию и воспроизведению в декоративной деятельности.

Орнамент всегда связан с формой, масштабом, материалом изделия, его практическим назначением и художественно-образным смыслом. В орнаменте всегда отражаются характер и особенности культуры народа, создавшего его, а также эпоха, в которую он возник в народном творчестве. Каждая эпоха, каждая национальная культура выработала свою систему орнамента – мотивы, формы, расположение на украшаемой поверхности. Поэтому часто по орнаменту можно определить, к какому времени и к какой стране относится то или иное произведение искусства.

Орнамент рассматривается как узор, построенный на ритмическом чередовании и организованном расположении элементов. Орнамент может состоять из повторяющихся элементов-мотивов, которые являются основой. Определенное сочетание мотивов создает художественный образ. Орнамент может быть повторяющимся (раппортным) и замкнутым (в круге, в квадрате). Орнамент может быть многоцветным (полихромным) и одноцветным (монохромным).

Существуют следующие *виды орнаментов*: геометрический (состоит из кругов, точек, линий, ромбов, звезд, линий); растительный (составляется из стилизованных листьев, цветов, плодов, веток); зооморфный (изображает стилизованные фигуры или части фигур реальных и фантастических животных); антропоморфный (в качестве мотивов используют муж-

ские и женские стилизованные фигуры или части лица и тела человека) [10].

Мордовские узоры, которыми украшали одежду, тесно связаны с религией мордовского народа. Поэтому в орнаменте мордовской вышивки можно увидеть цветущие ветви деревьев, яркое солнце, дарящее свое тепло земле и людям, зверей и птиц, полноводные реки, зеленые леса, бескрайние покрытые цветами луга, созревшие сочные плоды, которыми так щедро делится мордовская земля.

В мордовской вышивке преобладающими мотивами являются геометрические, но встречаются еще и две категории мотивов: изображения птиц и деревьев. Основными среди мордовских узоров являются ромбы, квадраты, треугольники, зигзаги, роговидные узоры, кресты, восьмиконечные звезды, вытянутые шестигранники, S-овидные фигуры.

Квадрат или чаще всего *ромб* является главным элементом орнамента вышивки. Это универсальный символ, который имеет несколько значений, и самое важное из них – изобилие, плодородие. *Зигзаг* можно считать символом воды. Издревле человек почитал водные источники: родники, реки, озера, моря. У многих народов мира распространены мифы о том, что все в мире произошло из воды, которая является первоосновой всего сущего. В мордовских мифах вода (Иневедь, т. е. большая, великая вода) также является первичным элементом мироздания, она соответствует началу мира. По представлениям мордвы, Великая вода была и своеобразной преградой, отделяющей мир живых от потустороннего мира, где обитают умершие и сверхъестественные существа.

Восьмиконечная звезда символизировала солнце. В мифах и обрядах мордовского народа явственно видны остатки бывшего религиозного восприятия огня, т. е. отношения к нему как к чему-то сверхъестественному, особым образом влияющему на жизнь человека. В древности люди считали пламя порождением небесного светила, вероятно, из-за того, что они вначале научились пользоваться именно «небесным» огнем, возникшим в результате удара молнии. Кроме того, между пламенем костра и солнцем было много общего. Они оказывали благоприятное воздействие (согревали, освещали), но также могли обжечь, сжечь дома, посевы, а молния (порождение огня небесного) – убить человека или животное.

Роговидные узоры символизировали деревья и траву. В заклинаниях и молитвах мордвы часто упоминались божества дерева Чувтонь-ава и Чувтонь-паз, под ними подразумевались покровители живого дерева. К ним обращались знахарки при исцелении больных. Скорее всего, подобные представления возникли на основе первичного обожествления самих деревьев, которые у многих народов служили символами плодородия, здоровья и богатства. В мифологии мордвы подобное почитание деревьев выразилось в образе так называемого мирового дерева, или древа жизни, в

качестве которого выступают яблоня, дуб или береза. Оно описывается как самое большое дерево леса, отличающееся своей высотой, толщиной, ветвистостью и пышностью.

S-овидные фигуры символизировали водоплавающих птиц и конские головы.

Мордовскими узорами украшали в основном одежду. И узоры в этом случае играли роль оберегов. У языческой мордвы было много богов: боги огня – Тол-ава и Тол-атя, богиня солнца Чиава или Шиава, боги воды – Ведь-ава и Ведь-атя, хранительница леса – Вирь-ава, хранительница поля – Пакс-ава, подательница урожая – Норов-ава и мн. др. Украшая свою одежду узорами, символизирующими огонь, солнце, воду, растения, плодородие люди просили защиты у своих богов.

Все мордовские узоры настолько тесно переплетаются между собой, что один и тот же узор можно отнести к двум или нескольким символам.

Народный костюм сложился в глубокой древности в крестьянской среде, тогда же был наделен знаковыми чертами. Традиционная национальная мордовская одежда формировалась по двум направлениям, соответствовавшим культурам эрзи и мокши.

Особый интерес представляет женская одежда, в ней более устойчивы традиционные черты. В узорах мордовских вышивок прослеживается символика, восходящая к древним верованиям народа.

Основной частью женской одежды у мокши являлась рубаха – панар. Шилась она из домотканого посконного холста. Такая рубаха требовала множество дополнительных деталей, которые помогали женщине придать одежде необходимый силуэт, – это пояс и комплекс набедренных украшений, нагрудная фибула – сюлгам в ансамбле с ожерельями, гайтанами, нагрудниками. Так, например, мокшанский костюм имел много форм набедренных украшений. Это небольшие парные украшения из бус, жетонов, шерсти и шелка – килькшт, пояс, пояс – вакс. В костюме мокшанки до начала XX века поясной набор включал пару боковых полотенец – кеска руця, украшенных вышивкой и лентами. Традиционным элементом женского костюма являлся передник – сапоня. Его носили женщины всех возрастов в будни и праздники. Их носили поверх рубахи. Праздничные передники отличались яркостью расцветки [5; 7; 10].

Вышеперечисленные особенности орнамента в интерпретации доступны детскому восприятию, так как узор построен на ритмическом чередовании и сочетании геометрических или изобразительных элементов, которые складываются в определенные композиции и украшают предмет.

Мордовское народное искусство, основанное на глубоких художественных традициях, богато разнообразием видов (устное народное творчество, музыкальное, изобразительное и декоративно-прикладное искусство), каждый из которых полно представляет свои характерные особен-

ности. Их изучение необходимо для сохранения и развития целостности культуры народа. Различные простейшие комбинации элементов мордовского орнамента дети успешно могут воспроизводить в собственной декоративной деятельности.

2. Создание декоративных композиций с использованием элементов мордовского орнамента детьми старшего дошкольного возраста

Развитие творческого потенциала детей проявляется в процессе изобразительной деятельности. Одной из ее разновидностей является декоративная аппликация.

В отечественных исследованиях определяются основные признаки аппликации: силуэтность, плоскостная обобщенная трактовка образа, однородность цветового пятна, локальность больших цветовых пятен.

В процессе создания декоративных композиций у детей есть возможность передвигать вырезанные формы, сравнивать, накладывая одну форму на другую. Это позволяет быстрее приобрести композиционные знания и умения.

Своеобразна и техника исполнения аппликации. Изображение в аппликации обладает большой условностью, характерна более обобщенная форма, почти без деталей. Чаще всего используют локальный цвет, без оттенков, причем один цвет резко отличается от другого.

Исследователи выделяют следующие *виды аппликации*.

1. По содержанию: предметная (в предметной аппликации дети овладевают умением вырезать из бумаги и наклеивать на фон отдельные предметные изображения, которые в силу специфики деятельности передают несколько обобщенный, даже условный образ окружающих предметов или их отображений в игрушках, картинках, образцах народного искусства); сюжетная (предполагает наличие умения вырезать и наклеивать различные предметы во взаимосвязи в соответствии с темой или сюжетом); декоративная аппликация (вид орнаментальной деятельности, во время которой дети овладевают умением вырезать и объединять различные элементы украшения по законам ритма, симметрии, используя яркие цветовые сопоставления).

2. По количеству используемых цветов: силуэтная (монохромная); цветная (полихромная).

3. По форме: геометрическая; не геометрическая.

4. По способу изготовления деталей: резаная; рваная.

5. По количеству деталей: целая силуэтная; раздробленная на части; мозаика.

6. По способу крепления деталей: однослойная; многослойная.

Для того чтобы создать аппликацию, ребенку необходимо произвести разметку. Различают следующие виды разметки бумаги: на глаз; по трафарету; по шаблону; на просвет; через копировальную бумагу; сгибанием.

Обучение созданию декоративной композиции предполагает ознакомление с материалом, приобретение умения вырезать разнообразные формы, располагать их на листе в определенном порядке и наклеивать в соответствии с образом и сюжетом, усвоение основных приемов наклеивания (пользование кистью, клеем, тряпочкой; умение последовательно наклеивать формы).

Изобразительные умения детей старшего дошкольного возраста усложняются и обогащаются, их содержание становится полнее и глубже: многообразнее и сложнее становятся декоративные узоры; предметы и сюжеты, изображаемые в аппликации; разнообразнее становится используемый материал; сложнее становится техника исполнения, дети могут переносить технику работы, усвоенную на одном материале, на другой с учетом особенностей нового материала. Детские работы становятся все более выразительными за счет комбинирования материалов и разнообразия техники исполнения, обогащения цветовой гаммы и композиционных решений.

Аппликационные работы в полном объеме проводятся в старшей группе, когда дети самостоятельно вырезают и наклеивают формы, хотя иногда они даются готовыми для декоративных работ.

Задачами обучения аппликации в старшей группе являются следующие: развивать умение вырезать, пользуясь разнообразными приемами: по прямой, в разных направлениях, с закруглениями, из бумаги, сложенной вдвое; развивать умение составлять предмет из нескольких частей и компоновать узоры на круге, квадрате, прямоугольнике из геометрических и растительных форм; использовать новые цвета (оранжевый, фиолетовый) и различные светлые и темные оттенки цветов, красиво сочетая их в узоре.

В подготовительной к школе группе предусмотрено усложнение учебных задач по всем разделам: осваивать новые приемы вырезания из бумаги, сложенной в несколько раз, и силуэтное; развивать композиционные умения в выполнении декоративного узора на различных формах, в составлении предметов из нескольких частей и расположении предметов в сюжетной аппликации; использовать все цвета спектра и их оттенки.

Основная задача в обучении детей старшего дошкольного возраста по всем видам изобразительной деятельности – развитие умения создавать изображения, близкие к реалистическим. Поэтому на занятиях аппликацией так важно познакомить детей со всеми основными приемами вырезания силуэтных симметричных и асимметричных форм.

Исходя из представленного выше содержания работы по созданию декоративных композиций, можно заключить, что ребенок дошкольного возраста способен освоить технику выполнения узоров и самостоятельно орнаментировать изделия по мотивам народного искусства. «Последовательность отображения мотивов народных орнаментов в аппликациях предусматривает овладение детьми умениями, во-первых, изображать отдельные элементы по образцу и демонстрации воспитателем приемов вырезания, во-вторых, создавать в аппликации комбинации элементов по закономерностям композиции и по колориту, принятым в искусстве данного народа, на основе рассматривания изделий и вариативных образцов, в-третьих, творчески использовать усвоенные умения и мотивы народных образцов при выполнении аппликаций по замыслу» [1, с. 117]. Овладение способами изображения элементов орнамента способствует зрительному запоминанию их очертаний, проявлению возможности использовать приобретенные технические умения и эстетический опыт в свободной художественной деятельности.

Итак, народное искусство обладает способностью влиять на формирование позитивных качеств личности ребенка, поэтому и возникает закономерность включения народной орнаментики в содержание художественной деятельности детей старшего дошкольного возраста.

Выделим основные задачи обучения декоративной аппликации на основе использования педагогом элементов мордовского орнамента: познакомить с мордовской национальной одеждой, выделить ее основные части, расположение узоров. Ребенок воспринимает содержание художественного образа в связи с выразительными средствами на основе элементарных представлений о цветах, элементах узора, композиции. Продолжая знакомство, подводить к пониманию того, что цвета в народном искусстве раскрывают определенное содержание. С этой целью учить выделять отдельные элементы мордовского узора и начать знакомство со смысловым назначением мордовского узора.

Для воспроизведения различных видов орнаментов дети старшего дошкольного возраста учатся равномерно заполнять отдельными элементами пространство фона, выделять основные и вспомогательные части аппликации. Чтобы развить у детей глазомер и способность создавать уравновешенные композиции, целесообразно применять наглядные приемы обучения или ограничиваться словесной инструкцией, если дошкольникам хорошо известны способы вырезания и наклеивания отдельных элементов.

На подготовительном этапе работы дети знакомятся с видами мордовского народного искусства, правилами составления композиции, подбора цветовой гаммы на основе изучения мордовского орнамента; получают информацию о разнообразии мордовского декоративно-прикладного

искусства в процессе беседы. С целью развития знаний и закрепления представлений об особенностях мордовского орнамента проводились дидактические игры. Представим некоторые из них.

«Найди лишнее». Дидактические задачи: научить находить предметы определенного промысла среди предложенных, развивать внимание, наблюдательность, речь-доказательство.

Материал: 3–4 изделия (или карточка с их изображением) одного промысла и любого другого.

Игровые правила. Выигрывает тот, кто быстро и правильно найдет лишнее изделие, т. е. непохожее на других, и сможет объяснить свой выбор.

Ход игры. Выставляются 4–5 предметов. Следует найти лишний, объяснить, почему, к какому промыслу относится, что ему свойственно.

Варианты. В игре может быть постоянный ведущий. Тот игрок, кто правильно ответит, получает фишку. Победителем станет тот, кто соберет больше жетонов.

«Что изменилось». Дидактические задачи: закреплять представления о мордовской росписи, развивать наблюдательность, внимание, память и быстроту реакции, учить анализировать, находить отличия в узорах разных предметов и уметь объяснять их.

Материал: предметы разных промыслов.

Игровые правила. Игрок, первым заметивший изменения, должен быстро поднять руку для ответа, правильно определить, что изменилось. Если ответ правильный, он становится ведущим.

Ход игры. Ведущий ставит перед игроками 5 предметов. Внимательно рассмотрев их, запомнив расположение, игроки отворачиваются. Ведущий меняет предметы местами или убирает какой-либо. Задача играющих – угадать, что изменилось. Если задача решена, выбирается другой ведущий, игра продолжается.

Варианты. Игроки могут не только назвать новый предмет или тот, что убрал ведущий, но и описать его.

«Узнай элементы узора». Дидактические задачи: уточнить и закрепить представления об основных элементах геометрического орнамента мордовского узора, учить вычленять отдельные элементы узора, развивать наблюдательность, внимание, память и быстроту реакции, вызывать интерес к росписи.

Материал: большие карты, украшенные мордовским узором, в нижней части которых 3–4 свободных окошка; маленькие карточки с отдельными элементами узора, среди которых варианты геометрических орнаментов, отличающиеся цветом, деталями.

Игровые правила. Определить, какие из предложенных карточек с изображением элементов орнамента подходят к элементам узора основной карты.

Ход игры. Получив большую карту и несколько маленьких, внимательно рассмотрев их, играющие выбирают те элементы, которые встречаются в узоре, и вкладывают их в пустые окошки. Ведущий следит за правильностью выполнения задания.

Варианты. Игрокам выдаются большие карты, маленькие – у ведущего. Он показывает карточки по одной. У кого из игроков найдется такой элемент в узоре на большой карте, забирает его себе. Выигрывает тот, кто первым соберет все элементы своего узора. Игрокам выдаются большие карты, маленькие – у ведущего. Чтобы получить нужную карточку, игрок должен описать ее, например, «Мне нужна карточка на белом фоне, на которой есть красный квадрат». Если он выполнил задание точно и правильно, ведущий выдает ему карточку. Если в описании допустил ошибки, пропускает ход.

До начала игры воспитатель составляет комплект из 3–4 маленьких карточек, элементы которых соответствуют одному из изделий. Большие карты перемешиваются. Задача игроков – подобрать к имеющемуся набору элементов карту с изделием. Выигрывает тот, кто первым выполнил задание.

«Домино». Дидактические задачи: закрепить представления об основных элементах геометрического орнамента мордовского узора, научить различать и сравнивать их между собой, правильно называть, пользуясь названиями, придуманными материалами промысла, развивать наблюдательность, внимание, быстроту реакции, вызвать интерес к росписи.

Материал: карточки прямоугольной формы, разделенные на две части. На каждой из них изображен элемент узора; варианты отличаются цветом, деталями.

Игровые правила. Игроки выкладывают карточки, чтобы изображение какого-либо предмета точно соответствовало такому же изображению другой карточки. Выигрывает тот, кто выложил все свои карточки. За ход можно выложить только одну карточку.

Ход игры. Принимают участие двое и более детей. Все карточки выкладываются в центр стола рисунками вниз – это «базар». Каждый игрок набирает определенное количество карточек, о чем договариваются в начале игры. Первым ход делает тот, у кого карточка-дуплет. Следующий игрок находит у себя карточку с таким же элементом и кладет ее первой. Если нет нужной, игрок пользуется «базаром». Если «базар» пуст – пропускает ход. Выигрывает тот, кто раньше других освободится от карточек.

«Лото». Дидактические задачи: закрепить представления об основных элементах геометрического орнамента мордовского узора, научить различать и сравнивать их между собой, правильно называть, пользуясь названиями, придуманными материалами промысла, развивать наблюдательность, внимание, быстроту реакции, вызвать интерес к росписи.

Материал: большие карты с изображением предметов, украшенных геометрическим орнаментом мордовского узора. По краям карт – до шести клеток с изображением элементов данной росписи. Карточки с вариантами элементов узора, отличающихся цветом, деталями.

Игровые правила. Игроки подбирают карточки в соответствии с рисунком на больших картах. Внимательно следят за ходом игры, не пропуская элементы своей карты.

Этап практической работы (см. табл. 1) предполагал проведение занятий по декоративной аппликации с использованием элементов мордовского орнамента. С помощью различных выразительных средств и приемов детям необходимо передать характер узора, создать композицию элементов орнамента, определить последовательность выполнения узора.

Таблица 1

**Серия занятий по созданию композиций
с использованием орнамента мордовского узора**

Тематика занятий	Содержание
Знакомство с орнаментом женского мордовского костюма	Выделять элементы мордовского орнамента, понимать закономерности сочетания форм, цвета, расположения узора и технику выполнения
Украшение передника – пулай	В технике накладной аппликации создавать многоцветное изображение, задумывая образ и последовательно создавая его, накладывая и наклеивая детали слоями так, чтобы каждая следующая деталь была меньше предыдущей по размеру
Украшение мордовской рубахи – панар	Коллективная работа. Выполнение отдельных элементов орнамента и соединение их на едином образце
Нагрудное украшение фибула – сюлгамо	Создание объемного декоративного украшения аппликации в технике торцевания
Головной убор – коня лента	Заполнение силуэта орнамента кусочками бумаги, соответствующими цвету узора

Учитывая специфику каждого вышеизложенного этапа работы по ознакомлению детей с мордовским народным декоративно-прикладным искусством, можно использовать как традиционные методические, так и специально разработанные в ходе обучения приемы [2].

1. Называние частей женского национального костюма и головных уборов на русском и мокша (эрзя) языках.

2. Установление ассоциативных образов с предметами и явлениями окружающей действительности на основе элементов мордовской орнаментики для более точного запоминания их названий и конфигурации.

3. Использование музыкальных произведений мордовских авторов для создания определенного художественного образа в декоративно-творческой деятельности.

4. Использование произведений живописи мордовских художников для более глубокого понимания национальной специфики женского костюма и головных уборов.

5. Участие в национальных театрализованных представлениях, праздниках с использованием мордовского фольклора, подвижных игр, народных костюмов.

Рассмотрим более подробно содержание работы по созданию декоративных композиций по мотивам орнамента мордовской вышивки детьми старшего дошкольного возраста.

Тема занятия 1 *«Знакомство с орнаментом женского мордовского костюма»*.

Цели: познакомить детей с характерными особенностями узора мордовского орнамента, научить понимать закономерности сочетания форм, цвета, расположения узора и технику выполнения.

Содержание работы. Вы наверняка знаете, в какой республике мы с вами живем? Правильно, в Мордовии. Наш край всегда славился своими мастерами по изготовлению предметов декоративно-прикладного творчества. Такие изделия мы с вами видели и в музее нашего детского сада, и в краеведческом музее на экскурсии. В музеях можно посмотреть выставки предметов старины, собранные по крупицам и рассказывающие нам об истории, традициях мордовского народа. Много можно узнать и о костюме, и об узоре, который использовали мордовские женщины для украшения своих нарядов. Эти красивые, затейливые узоры и называются орнаментом. Подумайте, чем обычный рисунок может отличаться от орнамента? Когда один и тот же рисунок повторяется несколько раз, его называют орнаментом. Орнамент применяется в украшении предметов быта, одежды.

Предлагаю рассмотреть иллюстрации с мордовским народным костюмом. Помните, мы с вами любовались костюмами, представленными на манекенах в краеведческом музее? Там же мы увидели, что мордовский орнамент, который украшает костюм, состоит из определенных элементов, которые являются основными: ромб, ромб с отростками, квадрат. Все эти повторяющиеся элементы расположены на белом полотне. А теперь внимательно посмотрите на иллюстрации, подумайте и назовите мне, ка-

кие цвета нитей применяли мастерицы-мордовочки для украшения своих нарядов? (*Ответы детей*). Правильно, красные, синие, желтые, зеленые. Получались очень красивые и яркие сочетания, и узоры были сочные и нарядные. Поэтому по всему миру известна красота мордовских узоров и в деревянной резьбе, и в украшении предметов одежды. А мы, проживая на территории Мордовии, тем более должны знать больше и об истории родного края, и о национальных традициях, и об уникальных произведениях мордовского народного творчества, и не только знать, но и сохранять.

На занятиях вы будете учиться с помощью разных видов аппликации создавать узоры мордовского орнамента и украшать ими основные элементы мордовского женского народного костюма. Для этого вам понадобятся цветная бумага, картон, клей и ваше творчество.

Тема занятия 2 «*Украшение передника – пулай*».

Цели: познакомить детей с мордовским народным искусством, упражнять детей в вырезании элементов орнамента и составлении из них простейшего мордовского орнамента в технике накладной аппликации, научить создавать многоцветное изображение, задумывая образ и последовательно создавая его, накладывая и наклеивая детали слоями так, чтобы каждая следующая деталь была меньше предыдущей по размеру, закреплять навыки работы с ножницами, клеем, салфеткой.

Подготовка к занятию: рассматривание иллюстраций книг о мордовском декоративно-прикладном искусстве, мордовском костюме, образцов элементов орнамента.

Материал: стилизованная кукла-мордовка, образец орнамента на картоне, картон, бумага красного, синего, желтого, черного цветов, клей, ножницы, салфетки, кисточки, клеенки.

Содержание работы. Игровая ситуация – приход девушки-мордовочки в национальном костюме. Девушка здоровается по-мордовски с детьми, они отвечают ей, и она начинает свой рассказ о том, как ей живется в деревне и трудно, и весело. Поет мордовскую песенку – зазывает в хоровод на гулянье. Воспитатель обращает внимание детей на то, что девушка в необычном для мордовочки белом переднике. Она сетует на то, что не успела украсить его и просит ребят помочь ей преобразить передник. Но сначала спрашивает, знают ли они особенности узора, из каких элементов он состоит, какие цвета нужно использовать (*Ответы детей*). Воспитатель показывает готовый образец и повторяет последовательность наложения элементов орнамента друг на друга. В процессе выполнения работы воспитатель наблюдает за детьми, оказывает необходимую помощь, если она нужна, затем собирает выполненные работы, отмечая аккуратность и красоту выполнения.

Тема занятия 3 «Украшение мордовской рубахи – панар».

Цели: учить детей создавать оригинальную композицию из символов, украшая узорную полосу на подле рубахи; формировать умение ритмично располагать элементы узора на полосе, наклеивать их; воспитывать интерес к произведениям мордовского декоративно-прикладного искусства.

Подготовка к занятию: рассмотрение изделия мордовского декоративно-прикладного искусства и украшение его орнаментом, выделение его строения, цветосочетания.

Материал: образец орнамента на картоне, картон, бумага красного, синего, желтого, черного цветов, клей, ножницы, салфетки, кисточки, клеенки.

Содержание работы. Воспитатель предлагает рассмотреть мордовский орнамент на иллюстрациях. Обращает внимание на расположение элементов в орнаменте, какие используются цвета. Рассматривая мордовскую рубаху (панар), воспитатель обращает внимание детей на места расположения орнаментов, сочетание красок и предлагает повторить орнамент, увиденный в литературе, из цветной бумаги по образцу. В процессе выполнения детьми аппликации воспитатель следит за тем, как они подбирают цвета, как используют приемы аппликации. По мере необходимости (если дети затрудняются) воспитатель помогает эстетически правильно расположить элементы, поощряет попытки детей в нахождении новых комбинаций. Готовые узоры соединяются в один орнамент и становятся украшением рубахи. Итог занятия – анализ работ с точки зрения реализации творческого замысла и аккуратности выполнения аппликации.

Тема занятия 4 «Нагрудное украшение фибула – сюлгамо».

Цели: научить детей создавать элемент мордовского орнамента в виде ромба с отростками и украсить им нагрудное украшение – сюлгамо; упражнять в расположении элементов мордовского орнамента на ограниченной плоскости бумаги; упражнять в выборе сочетания цветов: красного, синего, зеленого на белом.

Подготовка к занятию: рассматривание элементов орнамента, его использование при создании аппликации. Выделение очертаний украшений и их цветовое сочетание с окраской фона.

Материал: образец элемента орнамента, картон, гофрированная бумага красного, синего, желтого, черного цветов, клей, ножницы, салфетки, кисточки, клеенки.

Содержание работы. Воспитатель предлагает детям рассмотреть новый элемент орнамента, выделить его части. Показывает приемы создания объемной декоративной аппликации в технике торцевания, как украшают сюлгамо орнаментальной полоской, создавая узор из нескольких элементов. Рассматривая узор вместе с детьми, воспитатель обращает их

внимание на то, как красиво выделяется узор нагрудного украшения. В процессе выполнения задания воспитатель наблюдает за работой детей. Некоторым индивидуально показывает приемы торцевания, оказывает помощь в определении правильного расстояния между элементами в узоре.

Тема занятия 5 «Головной убор – коня лента».

Цели: продолжать учить составлять узор мордовского орнамента из цветной бумаги, закреплять умения детей самостоятельно подбирать цвета, исходя из особенностей колорита мордовского орнамента.

Подготовка к занятию: воспитатель предлагает рассмотреть элемент орнамента, определяет его составные части, окраску и сочетание формы и цвета.

Материал: образец элемента орнамента, картонная форма головного убора женщины-мордовочки, мелкие кружки из бумаги красного, синего, желтого, черного цветов, клей, ножницы, салфетки, кисточки, клеенки.

Содержание работы. Воспитатель обращает внимание детей на особенности элемента мордовского орнамента, расположения элементов, цветовые акценты аппликации, объясняет последовательность выполнения работы. Получив задание, дети приступают к самостоятельной работе. Если в процессе выполнения задания у ребят возникают трудности, воспитатель помогает. По окончании работы оцениваются. Воспитатель оценивает красоту, правильность и гармоничность.

Ввиду того, что проблема воспитания детей старшего дошкольного возраста на материале мордовского народного декоративно-прикладного искусства постоянно изучается и разрабатывается, для его эффективного осуществления необходима оснащенность художественными и методическими материалами, эскизами с элементами росписи, тематическими альбомами, «зонирование» групповой комнаты, посещение музеев традиционной народной культуры мордвы, где дети знакомятся с художественным своеобразием каждого вида мордовского народного искусства.

Используя произведения мордовского народного искусства, воспитатель формирует у детей способность эстетически воспринимать их, умение самостоятельно оценивать. В результате дошкольники имеют возможность выражать свои чувства и свое эмоциональное отношение к окружающей их жизни в процессе создания продуктов аппликации. Приобщая детей к декоративному творчеству, педагог воспитывает у них эстетическое отношение к мордовскому народному искусству, окружающей жизни, способствует накоплению эмоциональных впечатлений, формирует индивидуальные интересы, склонности, способности.

Главным принципом отбора декоративного материала для восприятия ребенком росписи является учет индивидуальных и возрастных особенностей детей. Чтобы осуществить такой подход, необходимо наблю-

дать за детьми в процессе их творческой деятельности, отмечая, что характерно для каждого: что удастся, а что нет, какие трудности возникают у ребенка в процессе занятий. Педагогу необходимо создавать эмоционально положительную обстановку, мотивацию предстоящей художественно-творческой деятельности детей. Для формирования у детей более целостного представления о мордовском народном искусстве педагогу необходимо вести планомерную, целенаправленную и систематическую работу:

- знакомить детей с разнообразными видами мордовского народного орнамента как неотъемлемого элемента процесса по созданию декоративной композиции в аппликации;
- использовать дидактические игры типа: «Угадай роспись», «Расписная мозаика», «Собери картинку»;
- рассматривать в процессе самостоятельной деятельности детей иллюстрации, тематические альбомы декоративной тематики;
- предлагать ребенку больше заниматься декоративной аппликацией по мотивам мордовского орнамента в процессе самостоятельной художественно-творческой деятельности;
- проводить беседы о видах народного декоративно-прикладного творчества мордвы;
- посещать выставки и музеи народного творчества;
- привлекать детей к оформлению группы, созданию костюмов к мордовским праздникам, спектаклям, инсценировкам.

Задания для самостоятельной работы

1. Выделите показатели народного искусства. Выпишите их и дайте характеристику каждому.
2. Дайте определения понятий «орнаментальность», «орнамент», «ритм», «узор» и укажите источники.
3. Произведения народного искусства классифицируются по назначению, материалу и технике выполнения. Согласны ли вы с такой классификацией? Если «да», то ответ обоснуйте, если «нет», то почему, предложите свою.
4. Докажите доступность содержания народного искусства для детского восприятия (на примере одного из видов декоративно-прикладного искусства).
5. Охарактеризуйте каждый вид мордовского декоративно-прикладного искусства. Продумайте схему, которая позволит объединить все виды народного декоративно-прикладного искусства мордвы.

6. Выделите различия в расположении вышивок на традиционных костюмах мордвы (эрзя-мокша). Выполните эскиз рубахи.

7. На основании отобранных элементов мордовской орнаментики составьте и заполните таблицу 2 «Мордовское народное декоративно-прикладное искусство».

Таблица 2

Мордовское народное декоративно-прикладное искусство

Виды мордовского декоративно-прикладного искусства	Выразительные средства	Сюжетная линия	Техника исполнения	Область применения

8. Назовите выразительные средства мордовского декоративно-прикладного искусства, докажите доступность их содержания детям дошкольного возраста.

9. Разработайте и оформите серию дидактических игр и игровых упражнений, направленных на уточнение, расширение знаний и закрепление практических умений и навыков детей о произведениях мордовского декоративно-прикладного искусства (для каждой возрастной группы).

Список использованных источников

1. Богатеева, З. А. Аппликации по мотивам народного орнамента в детском саду : пособие для воспитателя детского сада / З. А. Богатеева. – Москва : Просвещение, 1982. – 175 с.

2. Валдоня (Светлячок) : программа и методические рекомендации для дошкольных образовательных учреждений Республики Мордовия / С. Л. Уланова [и др.] ; ответственный редактор И. М. Фадеева. – Саранск : Красный октябрь, 2001. – 108 с.

3. Григорьева, Г. Г. Игровые приемы в обучении дошкольников изобразительной деятельности : книга для воспитателя детского сада / Г. Г. Григорьева. – Москва : Просвещение, 1995. – 64 с.

4. Гусакова, М. А. Аппликация : пособие для воспитателя детского сада / М. А. Гусакова. – 3-е издание, дополненное и переработанное. – Москва : Просвещение, 1987. – С. 49–61.

5. Крюкова, Т. А. Мордовское народное изобразительное искусство : историко-культурное пособие / Т. А. Крюкова. – Саранск : Мордовское книжное издательство, 1968. – 211 с.

6. Леонова, Н. Н. Русский народный костюм: знакомство детей с историей и культурой России / Н. Н. Леонова. – Москва : Владос, 2018. – 145 с.

7. Мартянов, В. И. Мордовская народная вышивка : научное пособие / В. И. Мартянов. – Саранск : Мордовское книжное издательство, 1991. – 111 с.

8. Педагогика и методика развития художественной деятельности детей / автор-составитель О. В. Ситникова. – Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2016. – 107 с.
9. Прокина, Т. Г. Мордовский народный костюм : пособие / Т. Г. Прокина, М. И. Сурина. – Саранск : Мордовское книжное издательство, 1990. – 213 с.
10. Фокина, Л. В. Орнамент : учебное пособие / Л. В. Фокина. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2005. – 176 с.
11. Шустерман, М. Н. «Поваренная» книга воспитателя : книга для педагога / М. Н. Шустерман, З. Г. Шустерман, В. В. Вдовина. – Норильск : Издательский дом, 2004. – 50 с.

ГЛАВА 11

СИСТЕМА КОМПЛЕКСНОГО

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЕЙ: НА ПРИМЕРЕ

РЕСПУБЛИКИ МОРДОВИЯ

А. Н. Яшкова, Н. Ф. Сухарева

«Замещающие семьи» – это не юридический термин. Он применяется для обозначения различных типов семей, принимающих на воспитание детей, оставшихся без попечения родителей: семей усыновителей, опекунов, попечителей, приемных семей, детских домов семейного типа [1].

Сегодня в российское пространство входит термин «профессиональная замещающая семья», хотя его общепринятого определения нет не только в законодательстве, но и в экспертной среде.

К семейным формам жизнеустройства детей-сирот относят замещающие семьи. Институт замещающих семей (т. е. семей, в которых детей воспитывают не кровные родители) призван создать благоприятные условия для полноценной социализации детей-сирот посредством включения их в систему семейных отношений.

Замещающими родителями (родителем) могут быть совершеннолетние лица обоего пола, за исключением:

- лиц, признанных судом недееспособными или ограниченно дееспособными;
- лиц, в судебном порядке лишенных родительских прав или ограниченных в родительских правах;
- лиц, отстраненных от обязанностей опекуна (попечителя) за ненадлежащее выполнение обязанностей, возложенных на них законом;
- бывших усыновителей, если усыновление отменено судом по их вине;
- лиц, которые по состоянию здоровья не могут осуществлять права и обязанности по воспитанию ребенка.

На воспитание в замещающую семью передаются *дети, оставшиеся без попечения родителей*:

- дети, родители которых умерли;
- дети, родители которых неизвестны;
- дети, родители которых лишены родительских прав, ограничены в родительских правах, признаны в судебном порядке недееспособными, безвестно отсутствующими;
- дети, родители которых по состоянию здоровья не могут лично осуществлять их воспитание и содержание;

– дети, родители которых отбывают наказание в местах лишения свободы, находящиеся в детских интернатных учреждениях, лечебно-профилактических учреждениях, учреждениях социальной защиты населения или других аналогичных учреждениях.

Количество приемных детей зависит от формы устройства ребенка. Это может быть 1–8 детей в случае установления опеки или создания приемной семьи. Однако общее число детей в такой семье, включая родных и усыновленных, как правило, не должно превышать 8 человек.

Законодательство не ограничивает количество детей для усыновления, но оно обусловлено материальными возможностями семьи.

Многим детям-сиротам необходима не просто семья, а родители, обладающие определенными ресурсами для их интеграции в семью и общество, родители, специально подготовленные к работе с ребенком, имеющим депривационные нарушения развития. Потребностям данного ребенка наиболее адекватно отвечает замещающая семья, ориентированная на длительный прием. Анализ проблем, с которыми сталкиваются замещающие семьи, показывает, что для успешного их преодоления и принятия ребенка со всеми присущими ему особенностями и недостатками замещающих родителей необходимо специально готовить. В связи с этим и разрабатываются разнообразные программы подготовки граждан, желающих взять ребенка на воспитание, а затем программы комплексного сопровождения [2].

В настоящее время в соответствии с Приказом № 623 Министерства образования и науки России от 20 августа 2012 г. обучение приемных родителей является обязательным, что позволяет снять многие проблемы, с которыми сталкиваются замещающие семьи в адаптационный период. Оно является важным начальным этапом системы сопровождения замещающей семьи. Главной целью подготовки является оказание потенциальным родителям психолого-педагогической помощи, которая позволит обеспечить максимально комфортное протекание периода адаптации ребенка в замещающей семье [4].

Основной функцией замещающей семьи является замещение ребенку утраченной кровной семьи и отсутствующих биологических родителей.

Семейным кодексом РФ определены следующие основные формы устройства детей-сирот в замещающие семьи: усыновление, опека и попечительство, приемные семьи, патронатные семьи и т. п.

Согласно ст. 123 Семейного кодекса РФ законами субъектов Федерации могут устанавливаться иные, помимо закрепленных в Семейном кодексе, формы устройства детей. Это привело к появлению инновационных форм передачи сирот в семьи: «гостевой семьи», «семьи выходного дня», наставничества и др. Однако перечисленные формы устройства детей нельзя рассматривать как семейные формы, скорее, это формы соци-

ально-психологической работы с детьми, так как пребывание ребенка-сироты носит кратковременный характер.

Рассмотрим основные формы устройства детей-сирот в замещающие семьи.

Усыновление является одной из форм семейного устройства детей-сирот. Усыновляют детей, как правило, в возрасте до 3–5 лет. С правовой точки зрения, усыновление – это установление между усыновителем (его родственниками) и усыновленным ребенком (его потомством) личных и имущественных правоотношений, аналогичных существующим между биологическими родителями и детьми. Согласно Российскому законодательству (Семейный кодекс РФ, постановление Правительства РФ от 20 марта 2000 г. № 275 «Об утверждении Правил передачи детей на усыновление (удочерение) и осуществление контроля за условиями их жизни и воспитания в семьях усыновителей на территории Российской Федерации и Правил постановки на учет консульскими учреждениями Российской Федерации детей, являющихся гражданами Российской Федерации») супруги, усыновляющие ребенка-сироту, приобретают все права и обязанности настоящих родителей. В свою очередь, и усыновленный ребенок приобретает все права и обязанности кровного ребенка, получает фамилию усыновителей и зачастую новое имя.

Усыновляющим приемным родителям следует помнить, что сроки оформления усыновления дольше, чем, например, установления опеки, из-за судебной процедуры. Государство не оказывает усыновившей семье никакой дополнительной помощи, за исключением предоставления матери послеродового отпуска и выплат в связи с рождением ребенка, если усыновляется младенец до трех месяцев. Органы опеки осуществляют ежегодный контроль за семьей в течение, как минимум, трех лет после усыновления.

К кандидатам в усыновители предъявляются более жесткие требования по сравнению с другими формами устройства детей-сирот – к их здоровью, возрасту, материальному положению, жилищным условиям. Это является ограничивающим фактором для семей, желающих усыновить ребенка. Достоинствами этой формы семейного воспитания можно назвать следующие:

- полная принадлежность ребенка семье усыновителей;
- права усыновителей, как настоящих родителей;
- права ребенка, как кровного ребенка.

Недостатками данной формы семейного устройства являются:

- длительные сроки оформления документов;
- отсутствие контактов с биологическими родителями;
- отсутствие материальной помощи со стороны государства;

– отсутствие психолого-педагогического сопровождения семьи усыновителей.

Опека и попечительство. Самой распространенной формой устройства ребенка на воспитание в семью остается опека и попечительство. Функции по опеке над несовершеннолетними могут выполняться гражданами, воспитательными, лечебными, образовательными и иными детскими учреждениями, а также самими органами опеки и попечительства.

В случае опеки граждане принимают в семью ребенка на правах воспитуемого в целях его содержания, воспитания и образования, а также защиты прав и интересов. Ребенок сохраняет свои фамилию, имя, отчество, а биологические родители участвуют в его жизни. При этом опекун имеет практически все права родителя в вопросах воспитания, содержания и ответственности за ребенка.

Супруги-опекуны, которые принимают на воспитание в свою семью приемного ребенка, получают определенную материальную поддержку государства на содержание ребенка в форме пособия. Органы опеки и попечительства содействуют также организации отдыха, обучения и лечения ребенка.

Опекуны и попечители обязаны проживать с ребенком под одной крышей: ребенок либо остается жить в собственной квартире, либо переезжает к родственникам. Факт проживания с родственниками минимизирует стрессогенную ситуацию, связанную с адаптацией ребенка к новым жизненным условиям.

Для несовершеннолетних, достигших 16-летнего возраста, предусмотрено исключение. В случаях получения образования или работы органов опеки и попечительства может разрешить им проживать отдельно.

По достижении ребенком 14-летнего возраста опека автоматически трансформируется в попечительство, которое, в свою очередь, прекращается при достижении им совершеннолетия или при вступлении в брак до 18 лет. Опека и попечительство также прекращаются в случае смерти опекуна или попечителя.

Опекун осуществляет контроль за сохранением и использованием имеющегося у несовершеннолетнего ребенка движимого и недвижимого имущества, а также защищает права опекаемого. Опекун не имеет права распоряжаться имуществом ребенка в своих личных целях.

По сравнению с усыновлением опека и попечительство оформляются в более короткие сроки, так как в данном случае не требуется судебной процедуры. К кандидату в опекуны предъявляются менее жесткие требования в отношении доходов семьи и жилищных условий.

Достоинствами этой формы семейного воспитания можно назвать следующие:

– более краткие сроки оформления документов;

- сохранение контактов с биологическими родителями;
- проживание ребенка в знакомых условиях;
- отсутствие тайны передачи ребенка под опеку (попечительство);
- выплаты на содержание ребенка;
- право ребенка на получение жилья после достижения 18-летия в случае, если у ребенка нет жилья.

Недостатками данной формы семейного устройства являются:

- ощущение ребенком своей неполной принадлежности к семье опекуна (попечителя);
- при появлении кандидата, желающего усыновить опекаемого ребенка, он может быть передан в другую семью;
- невозможность распоряжаться имуществом ребенка в целях улучшения благосостояния семьи (в случаях благоприятного развития семейных отношений).

Приемная семья. Инициатором создания детских домов семейного типа выступил Российский детский фонд. В дальнейшем эта форма семейного устройства детей-сирот получила закрепление в Семейном кодексе Российской Федерации.

Супруги или отдельные граждане, желающие взять детей (не менее трех), при данной форме семейного устройства именуются приемными родителями, а ребенок, передаваемый на воспитание, называется приемным, вся семья – приемной. В такой семье могут находиться до 8 детей, включая биологических.

Дети, достигшие 10-летнего возраста, помещаются в приемную семью только с их согласия. Дети, имеющие братьев и сестер, как правило, передаются в одну семью, за исключением случаев, когда по медицинским показаниям или другим причинам они не могут воспитываться вместе.

Приемные родители являются законными представителями ребенка. Они обладают правами и обязанностями опекуна (попечителя), имеют право защищать его права и интересы, в том числе в суде. Они должны воспитывать ребенка, заботиться о его здоровье, нравственном и физическом развитии, создавать необходимые условия для получения им образования, готовить к самостоятельной жизни, нести ответственность за него перед обществом.

Приемная семья образуется на основе договора о передаче ребенка на воспитание, который заключается органом опеки и попечительства с приемными родителями. Договорная основа создания приемной семьи и является главной отличительной особенностью приемной семьи. Согласно трудовому договору труд родителя-воспитателя приравнивается к труду в сфере производства и соответственным образом оплачивается. Родитель-воспитатель обязан лично выполнять трудовую функцию по воспитанию приемного ребенка. При этом он свободен в выборе организации режима

дня и времени исполнения своих обязанностей. В этом заключается отличие от трудового договора любого предприятия, согласно которому работник обязан соблюдать правила трудового распорядка. В случае болезни приемного родителя или иных жизненных обстоятельств он не освобождается от выполнения своих обязанностей. У приемных родителей ненормированный рабочий день. Поэтому взаимоотношения приемных родителей и детей нельзя сводить только к трудовым.

Ребенок, переданный в приемную семью, сохраняет право на алименты, пенсию (по случаю потери кормильца, инвалидности) и другие выплаты и компенсации в соответствии с российским законодательством. За ним сохраняется право собственности на жилое помещение или пользования жилым помещением. При его отсутствии ребенок имеет право на предоставление жилья. Органы опеки и попечительства по месту нахождения имущества (в том числе жилого помещения) ребенка обеспечивают контроль за его использованием и сохранностью.

Органы местного самоуправления выделяют приемным семьям средства на отопление, освещение, текущий ремонт жилья, приобретение мебели и оплату услуг бытового обслуживания.

Чаще всего дети, принимаемые в приемные семьи, изымаются органами опеки и попечительства из неблагополучных, асоциальных семей, где дети зачастую перенесли физическое, психическое или сексуальное насилие.

Институт приемной семьи создавался как институт временного пребывания ребенка, нуждающегося в социальной и психолого-педагогической поддержке. Сроки пребывания детей в приемной семье могут колебаться от одного месяца до нескольких лет в зависимости от степени неблагополучия биологической семьи.

Достоинствами приемной семьи можно назвать следующие:

- краткие сроки оформления документов;
- сохранение контактов с биологическими родителями;
- выплаты на содержание ребенка, целевых средств на ремонт, приобретение мебели;
- зарплата приемным родителям;
- возможность устройства в приемную семью ребенка с ослабленным здоровьем, больного, с отклонениями в развитии, инвалида;
- право ребенка на получение жилья после достижения 18-летия в случае, если в этом есть необходимость.

Недостатками приемной семьи так же, как при опеке и попечительстве, являются:

- ощущение ребенком своей неполной принадлежности приемной семье;

- при появлении кандидата, желающего усыновить опекаемого ребенка, он может быть передан в другую семью;
- требование к количеству принимаемых детей (не менее трех).

Помимо этого, к недостаткам этой формы жизнеустройства детей-сирот можно отнести перемещение ребенка в чужую для него среду и связанную с этим непростую адаптацию ребенка к условиям приемной семьи.

Патронатные семьи. Патронатное воспитание – сравнительно новая форма жизнеустройства детей-сирот в России. При патронатном воспитании дети, нуждающиеся в государственной защите, передаются на воспитание в семью патронатного воспитателя. Такая семья называется патронатной семьей.

Это наиболее гибкая форма устройства детей-сирот, предусматривающая разграничение прав и обязанностей патронатного воспитателя по вопросам воспитания ребенка и защите его интересов. Передача ребенка на патронатное воспитание осуществляется с учетом его мнения, а после десятилетнего возраста – только с его согласия. В любой момент договор о патронатном воспитании может быть расторгнут по инициативе ребенка, патронатного воспитателя или органов опеки. Именно эти моменты существенно отличают патронатное воспитание от других форм устройства ребенка в приемную семью.

Патронатное воспитание осуществляется до достижения несовершеннолетним 18-летнего возраста. Патронат может быть краткосрочным (от одного дня до шести месяцев) и долгосрочным (от шести месяцев и более). Срок патронатного воспитания устанавливается в зависимости от нужд ребенка. На долгосрочное патронатное воспитание передаются дети, которых не представляется возможным усыновить. При необходимости усыновления такого ребенка преимущественное право предоставляется патронатному воспитателю, в семье которого он воспитывается.

Эта форма семейного жизнеустройства позволяет государству привлечь к воспитанию детей-сирот достаточно широкий круг лиц. При минимальных затратах со стороны государства создаются оптимальные условия для развития ребенка.

При патронатном воспитании ребенок остается воспитанником детского дома. Администрация детского дома является законным представителем ребенка.

Патронатное воспитание – это профессиональная работа, предполагающая использование специальных педагогических знаний и навыков, наличие педагогического образования. Патронатный воспитатель должен быть готов к сотрудничеству со специалистами, к обсуждению проблем, а в случае необходимости – и к изменению своего жизненного уклада в интересах ребенка.

Достоинствами патронатной семьи являются:

- поиск и отбор кандидатов в патронатные родители, их обучение;
- подготовка ребенка к помещению в патронатную семью;
- краткие сроки оформления документов;
- сохранение контактов с биологическими родителями;
- выплаты на содержание ребенка согласно установленному в каждом регионе нормативу;
- выплата заработной платы патронатному воспитателю и зачисление трудового стажа;
- возможность устройства в патронатную семью ребенка с любым юридическим статусом, а также детей, имеющих мало шансов на усыновление в силу возраста;
- право ребенка на получение жилья после достижения 18-летия в случае, если в этом есть необходимость.

Недостатки патронатной семьи такие же, как у приемной семьи.

В последнее время в связи с частыми возвратами приемных детей в институциональные учреждения передача детей-сирот на патронатное воспитание приостановлено. На наш взгляд, одной из причин возврата детей-сирот является недостаточность требований к личности и образованию кандидатов в патронатные воспитатели, недооценивающих необходимость наличия педагогического образования у кандидатов. В свою очередь, кандидаты в патронатные воспитатели недооценивают реальные трудности, с которыми они могут столкнуться при воспитании приемных детей.

Несмотря на юридические отличия перечисленных форм семейного жизнеустройства детей-сирот, каждая замещающая семья выполняет одни и те же ролевые семейные функции, испытывает одни и те же проблемы и трудности адаптации детей-сирот к условиям семьи, ощущает одни и те же психологические барьеры взаимодействия с принятым на воспитание ребенком [7].

Цель, задачи, направления сопровождения замещающих семей

Сопровождение – предоставление профессиональных консультаций и помощи различных специалистов (психологов, врачей, педагогов, социальных работников) при возникновении различных проблем в замещающей семье на протяжении всего времени нахождения там ребенка.

Комплексное сопровождение замещающей семьи (далее – сопровождение) – это система социально-психолого-педагогических мер, обеспечивающих такие психолого-педагогические и социальные условия жизнедеятельности замещающих родителей и ребенка, которые способствуют полноценному развитию и социализации личности приемного ребенка и повышению профессиональной компетентности замещающих родителей.

Цель сопровождения – содействие укреплению статуса семьи как социального института, установлению гармоничных внутрисемейных отношений.

Задачи сопровождения:

- обеспечение профессиональной и своевременной помощи семьям, воспитывающим собственных или приемных детей, а также выпускникам из детских домов и замещающих семей;
- предотвращение вторичных отказов от детей, их семейной и социальной дезадаптации;
- повышение психологической защищенности детей и подростков, их замещающих родителей, социально-психологической и социально-правовой компетентности граждан, воспитывающих приемных детей.

Принципы сопровождения:

- комплексное сопровождение;
- профессионализм специалистов;
- учет потребностей и запросов семьи, приоритет интересов клиента;
- добровольность получения услуг;
- доступность помощи для клиента;
- последовательность и преемственность в соблюдении этапов оказания помощи;
- конфиденциальность информации о клиенте;
- активное участие клиента в междисциплинарном ведении случая и развитие собственного потенциала клиента;
- эффективный обмен информацией по ведению случая между специалистами;
- индивидуальная ответственность специалиста;
- постоянная оценка качества и эффективности помощи;
- оптимизация распределения нагрузки между специалистами.

Основными направлениями помощи в рамках комплексного сопровождения замещающих семей являются социально-правовая помощь, психологическая помощь, педагогическая помощь и медицинская помощь.

Социально-правовая помощь включает консультирование семьи по социально-правовым вопросам и содействие в их разрешении, в частности:

- консультирование по вопросам прав и обязанностей опекуна (попечителя), приемного родителя, усыновителя;
- консультирование по вопросам прав ребенка, находящегося на воспитании в замещающей семье;
- консультирование по процедуре семейного устройства ребенка и сопровождение принимающей семьи;
- разъяснение материальных и нематериальных прав и обязанностей принимающих родителей;

– содействие в защите прав и интересов ребенка с учетом его правового статуса, в частности, при решении жилищных вопросов, оформлении справок и пособий, получении льгот, выборе образовательного учреждения для ребенка и т. п.;

– подготовка требуемых документов на ребенка при семейных формах устройства.

Социально-экономическая помощь включает консультирование семьи по следующим вопросам:

– расчет бюджета семьи;

– консультирование по финансовой отчетности замещающих семей;

– создание «реабилитационного пространства» в семье.

Психологическая помощь включает такое содержание работы, как:

– помощь ребенку в преодолении имеющихся эмоциональных и поведенческих трудностей;

– помощь ребенку в преодолении негативных последствий прошлого опыта жизни (развития) ребенка (пережитого насилия и пренебрежения, опыта пребывания в интернатном учреждении) и др.;

– помощь ребенку в преодолении личностно-социальных трудностей (например, неумение выстраивать отношения со сверстниками, отсутствие друзей);

– консультирование родителей по поводу эмоциональных, поведенческих и других психологических трудностей ребенка;

– консультирование родителей по вопросам развития и воспитания ребенка, включая предоставление информации об основных этапах развития и психологических потребностях детей;

– помощь родителям в разрешении личных психологических трудностей и осознании своего опыта, который оказывает негативное влияние на воспитание приемного ребенка;

– содействие пониманию родителями потребностей ребенка;

– развитие родительских навыков эффективного взаимодействия с ребенком;

– психологическая поддержка замещающих родителей;

– помощь в разрешении семейных конфликтов и др.

Отметим, что психологическая помощь является наиболее востребованной и занимает ведущее место в сопровождении замещающих семей.

Педагогическая помощь включает:

– помощь ребенку в восполнении пробелов в знаниях вследствие недостатка образования;

– разработку программ педагогического вмешательства для детей, имеющих задержки психического развития и когнитивные недостатки;

– помощь в усвоении школьной программы;

– организацию досуга и др.

Медицинская помощь имеет следующее содержание:

- консультация замещающих родителей по наиболее часто встречающимся формулировкам диагнозов детей;
- беседы по влиянию генетической наследственности на здоровье и поведение ребенка в замещающей семье;
- консультирование замещающих родителей по эмоциональным / поведенческим расстройствам;
- лечение и профилактика детских заболеваний (в том числе неврологических);
- просвещение семьи по вопросам гигиены и санитарии, здорового образа жизни и др.

Содержание сопровождения замещающих семей также можно рассмотреть по следующим направлениям:

- комплексное консультирование по вопросам психологической, медико-психолого-педагогической, социально-психологической, социально-правовой помощи замещающим семьям, обратившимся в Службу; в рамках данного направления реализуется и консультирование по телефону;
- психолого-педагогическая диагностика по определению разнообразных качеств, психологических и психофизиологических особенностей, черт личности, а также потенциальных возможностей детей в воспитании и обучении, выявление причин и механизмов нарушений в развитии, обучении, социальной адаптации, межличностном взаимодействии и др.;
- коррекционная работа по оказанию помощи в исправлении недостатков развития личности детей и подростков, психологической коррекции нарушений коммуникации и общения; преодолении различных нарушений развития речи и интеллекта;
- развивающая работа с ребенком через творческие мастерские различного профиля, дополнительное образование, различные виды терапии;
- психолого-педагогическая профилактика с целью предупреждения возникновения явлений асоциального поведения детей и подростков, разработки рекомендаций замещающим родителям, обратившимся в Службу, по оказанию соответствующей помощи, посещение семей на дому и т. п.;
- организация дополнительной помощи семьям по смежным проблемам (поиск необходимых контактов с различными учреждениями, помощь в организации дополнительных медицинских обследований, привлечение волонтеров в помощь семье, прямая материальная помощь и т. д.).

Особенности психолого-педагогического сопровождения замещающих семей

Особым видом работы является психолого-педагогическое сопровождение замещающей семьи. Здесь деятельность специалистов (психологи, социальные работники, социальные педагоги, воспитатели) с заме-

шающей семьей включает три основные составляющие такой поддержки: образовательную, психологическую и посредническую.

Образовательная составляющая поддержки семьи включает в себя три направления деятельности социального педагога: обучение родителей (предотвращение возникающих семейных проблем и формирование педагогической культуры и психолого-педагогической компетентности родителей) и помощь в воспитании детей, а также просветительскую деятельность (лектории, семинары, практикумы и т. д.).

Психологическая составляющая поддержки семьи включает в себя два компонента: создание благоприятного микроклимата в семье в период адаптации ребенка, кратковременного кризиса и коррекцию межличностных отношений.

В посредническую составляющую поддержки семьи входят три пункта: помощь в организации семейного досуга, помощь в координации (активизация различных ведомств и служб по совместному разрешению проблемы конкретной семьи и положения конкретного ребенка), информирование (обеспечение семьи информацией по вопросам социальной защиты).

Целью психолого-педагогического сопровождения замещающих семей является создание психолого-педагогических условий, предотвращающих семейное неблагополучие, помощь в преодолении трудностей воспитания в замещающей семье. Результаты психолого-педагогического сопровождения замещающих семей должны проявиться в гармонизации внутрисемейных отношений и внутреннего мира замещающих родителей, что обеспечивает возможность эффективно выполнять свою родительскую роль, воспитательную функцию; повышение психолого-педагогической компетентности родителей, овладение техниками эффективного взаимодействия с ребенком; повышение уровня психического и личностного развития детей; укрепление социальных связей семьи.

Психолого-педагогическое сопровождение замещающей семьи также имеет разные *уровни*: социально-экологический, непосредственно семейный и индивидуальный.

Социально-экологический уровень – это создание общественно поддерживающих механизмов для приемного ребенка. Главное на этом уровне – сформировать положительное общественное мнение в отношении замещающих семей и привлечение ресурсных семей (в качестве потенциальных кандидатов). При этом используются следующие информационные технологии:

- 1) привлечение средств массовой информации (установление контактов с заинтересованными представителями СМИ, приглашение СМИ в семьи и на мероприятия с участием семей);

2) наружные носители (плакаты, объявления, листовки) преимущественно решают задачу информирования населения и распространения контактной информации для просвещения;

3) огромную роль в привлечении кандидатов играют волонтеры из числа действующих и бывших замещающих родителей, которые при непосредственном общении со знакомыми, соседями, коллегами и др. делятся своим успешным опытом воспитания приемных детей. По аналогии с техникой «вирусной» социальной рекламы такая информация распространяется среди населения быстрее, более адресно и вызывает больше доверия, чем идущая по официальным информационным каналам.

На экологическом уровне перед специалистами стоит задача по *созданию вокруг приемного ребенка и замещающей семьи общественно поддерживающей сети*. Такая сеть включает в себя не только друзей, коллег, учителей, родственников (в том числе кровных родственников ребенка), но и реабилитационное пространство – территориальную систему учреждений, организаций (в том числе НКО) и структур, принимающих участие в реабилитации ребенка и поддержке замещающей семьи.

Непосредственно семейный уровень охватывает работу с семьей на всем протяжении ее существования, включая ее подбор, подготовку и собственно сопровождение.

На индивидуальном уровне акцент делается на актуализации у приемных детей личностных ресурсов, выход на более высокий уровень личностного функционирования и успешную социализацию. Здесь институализируется практика отдельных экспериментальных школ и курсов по подготовке родителей и детей к замещающей заботе.

Психолого-педагогическое сопровождение замещающих семей по содержанию включает в себя следующие направления:

а) психолого-педагогическое просвещение как совокупность практико-ориентированных знаний, комплекс умений и навыков обеспечения выживания ребенка в новых условиях, его общего развития, защиты его интересов;

б) гармонизация детско-родительских отношений;

в) гармонизация супружеских отношений;

г) гармонизация внутреннего мира замещающих родителей, обеспечивающая им возможность выполнять свою родительскую роль, воспитательную функцию.

По первому направлению (психолого-педагогическому просвещению) акцент делается на ознакомлении замещающих родителей с процессом социализации ребенка, на формировании у них представлений о потенциальных возможностях приемных детей.

Наиболее удачными формами реализации данного направления являются организация родительского обучения, индивидуальных встреч и

групповых занятий, работа телефона доверия, создание родительского клуба, проведение в его рамках неформальных встреч родителей, детей и консультантов, издание памяток. Хорошо зарекомендовали себя также групповые дискуссии.

Кроме того, возникает необходимость психолого-психиатрического консультирования замещающих родителей. Наиболее распространенными проблемами замещающих родителей, а также родителей «проблемных» детей, связанными с их личностными особенностями, педагогическими установками и социальной ситуацией, являются:

1) эмоциональные проблемы родителей (повышенный уровень тревоги, депрессивность, астеничность, выраженная эмоциональная перегрузка, состояние растерянности);

2) физическая перегрузка, усталость; социальное одиночество родителей (отсутствие родственников, эмоциональной и материальной поддержки);

3) отсутствие взаимопонимания с детьми;

4) недостаточный уровень педагогической компетентности;

5) неадекватные требования к ребенку, завышенные ожидания, не соответствующие индивидуальным психическим особенностям ребенка и его способности к обучению;

6) психическое нездоровье родителей (как пограничные психические расстройства, так и серьезные психические заболевания, нуждающиеся в применении психотропного лечения).

Второе направление (гармонизация детско-родительских отношений) ориентировано на установление положительных контактов, их своевременное корректирование, предупреждение и преодоление непродуктивных конфликтов, развитие взаимодействия взрослых и детей по мере взросления последних.

Главными аспектами поддержания гармонизации детско-родительских отношений должны быть:

1) познание своего приемного ребенка, происходящих в нем изменений и на их основе формирование у замещающих родителей четких представлений о стратегии своей воспитательной деятельности;

2) укрепление веры в свои возможности как воспитателя, формирование родительской позиции;

3) понимание сущности конфликтов между взрослыми и детьми, освоение способов их разрешения и правил бесконфликтного поведения.

Третье направление (гармонизация супружеских отношений) призвано обеспечить благоприятный социально-психологический климат семьи, так как с принятием в нее ребенка вынуждены изменять свой образ жизни не только супруги, но и другие члены семьи (бабушки, дедушки, тети, дяди, родные дети и др.). Особенностью семьи теперь следует счи-

тать переплетение разных этапов ее жизнедеятельности в одном, так как появление ребенка переводит ее в разряд молодых семей, а сформированный стереотип межличностных отношений задерживает ее в фазе бездетности. В этой ситуации каждый член семьи стремится к утверждению по-разному. В результате этого наблюдается нарушение устойчивости, возникают противоречия, неудовлетворенность друг другом. Следовательно, необходимо включение взрослых членов семьи в деятельность по осмыслению происходящих изменений и осознанию путей, приемов, обеспечивающих подчинение жизнедеятельности семьи особым требованиям новой ситуации.

Решить названные выше задачи позволяют, прежде всего, консультирование, диагностика, обучение приемам согласования, использование психотерапевтических методик, тренингов в рамках указанного направления.

Четвертое направление (гармонизация внутреннего состояния родителей) – специалист сопровождения стремится помочь замещающим папам и мамам снять напряжение, определить пути самосовершенствования, сформировать адекватные представления о проявлениях негативных последствий принятия ребенка в семью, возможных вариантах правильного поведения, порядке своих действий, предостерегает их от ошибок, объясняет им необходимость соблюдения ряда условий. Здесь также эффективны индивидуальное консультирование, семейные тренинги, формы групповой работы по показаниям.

Модель психолого-педагогического сопровождения замещающей семьи, разработанная М. Г. Савельевой

Модель психолого-педагогического сопровождения замещающей семьи, представленная М. Г. Савельевой, включает следующие взаимосвязанные компоненты: принципы, цель, субъекты, задачи, направления психолого-педагогического сопровождения замещающих семей, результаты, формы и этапы работы. Рассмотрим содержание представленных компонентов.

Принципы организации психолого-педагогического сопровождения замещающих семей:

- 1) индивидуально-дифференцированный подход к семье (с учетом особенностей семьи, ее занятости, уровня жизни, здоровья, состава и др.);
- 2) сотрудничество субъектов поддержки (всех специалистов служб сопровождения);
- 3) интеграция действий специалистов, обеспечивающих процесс сопровождения (объединение усилий служб для оказания помощи семье);
- 4) согласие родителей на помощь и поддержку, ее конфиденциальность;
- 5) опора на ресурсы (скрытые возможности) семьи.

Цель психолого-педагогического сопровождения (по М. Г. Савельевой) – создание психолого-педагогических условий, предотвращающих семейное неблагополучие, помощь в преодолении трудностей воспитания в замещающей семье.

Субъекты психолого-педагогического сопровождения: специалисты, обеспечивающие процесс сопровождения, замещающие родители, приемные дети.

Задачи психолого-педагогического сопровождения

1. Помощь в достижении согласованности в принятии членами семьи семейной идеологии, норм и принципов семейной жизни.
2. Помощь в преодолении кризисных семейных ситуаций.
3. Помощь в создании условий для безопасного развития приемного ребенка.
4. Коррекция нарушенного поведения ребенка.

Направления психолого-педагогического сопровождения замещающих семей

1. Диагностика психологического климата, особенностей воспитания и детско-родительских отношений в семье, выявление семейных проблем.
2. Психолого-педагогическое просвещение и обучение замещающих родителей.
3. Консультирование замещающих родителей.
4. Учебно-методическое и информационное обеспечение служб и родителей.

Результаты психолого-педагогического сопровождения

1. Гармонизация внутрисемейных отношений и внутреннего мира замещающих родителей.
2. Повышение уровня психического и личностного развития детей.
3. Повышение психологической культуры и педагогической компетентности родителей, овладение техниками эффективного взаимодействия с ребенком.
4. Укрепление социальных связей семьи.

Формы реализации психолого-педагогического сопровождения

1. Обеспечение замещающих родителей информационными, научно-методическими материалами.
2. Психолого-педагогическое консультирование (индивидуальное, групповое, онлайн) замещающих родителей.
3. Организация работы Клуба приемных родителей.
4. Деятельность Школы приемных родителей.
5. Тренинговые формы работы с замещающими родителями и детьми.
6. Деятельность специалистов в рамках информационных сайтов.
7. Проведение родительских лекториев.

8. Осуществление социальной рекламы.
9. Проведение тематических конференций и т. д.

Этапы психолого-педагогического сопровождения

1. Диагностический.
2. Поисковый.
3. Договорный.
4. Деятельностный.
5. Рефлексивный.

Рассмотрим указанные *этапы сопровождения* замещающей семьи.

Диагностический этап – выявление и фиксация факта, сигнала проблемности – отсутствие ориентации членов семьи в ситуации, наличие трудностей в ее решении, недостаточность способностей и качеств, поиск внешних препятствий. Цель диагностического этапа – создание условий для осознания родителями и детьми сути проблемы, проявления ценностных противоречий и собственных смыслов. Одним из средств оказания поддержки является вербализация проблемы.

Поисковый этап – организация совместного с родителями поиска причин возникновения трудности, возможных последствий ее сохранения (или преодоления); взгляд на ситуацию со стороны. При этом на данном этапе являются важными оказание поддержки и принятие родителями на себя ответственности за возникновение и решение проблемы с использованием данных диагностического этапа; помощь в выявлении связанных с проблемой фактов и обстоятельств, причин, которые привели к затруднению.

Договорной этап – проектирование действий специалистов и замещающих родителей (разделение функций и ответственности по решению проблемы).

Деятельностный этап – осуществление действий по решению проблемы.

Рефлексивный этап – совместное с родителями обсуждение успехов и неудач предыдущих этапов деятельности, констатация фактов разрешимости или неразрешимости проблемы для ее переформулирования, осмысления новых вариантов выхода из ситуации.

Рассмотрим этапы создания и развития замещающей семьи, ее сопровождения.

Стадия отбора кандидатов в замещающие родители начинается с обращения лиц, желающих взять ребенка-сироту на воспитание, к инспектору по защите прав детей в районный отдел по вопросам материнства и детства, который предоставляет соответствующие юридические и медицинские документы.

Затем информация поступает к специалистам по социальной работе районного центра помощи семье и детям, которые проводят изучение

формальных данных о кандидате – его материального и финансового положения. Особое внимание уделяется месту проживания приемных родителей: оно должно отвечать санитарно-гигиеническим нормам. На приемного ребенка должно приходиться не менее 7 м² жилой площади, он должен иметь свое спальное место, места для хранения личных вещей, для приготовления уроков и т. д.

На основании этих данных с помощью методов изучения личности и межличностных взаимодействий психологами проводится психодиагностика кандидатов в приемные родители.

Специалистами органов опеки выясняются также истинные мотивы, побуждающие людей взять на воспитание ребенка. Из практики выявлены следующие наиболее распространенные мотивы обращения кандидатов:

- а) отсутствие собственных детей;
- б) желание иметь ребенка противоположного пола;
- в) желание иметь второго ребенка (при невозможности иметь собственных);
- г) неистраченный родительский ресурс (свои дети выросли, хочется воспитать еще детей);
- д) желание кровного ребенка иметь брата (сестру);
- е) потеря кровного ребенка, желание восполнить утрату;
- ж) совместное воспитание ребенка в повторном браке;
- з) трудоустройство, желание иметь работу, профессиональная самореализация (для профессиональной замещающей семьи).

При положительном результате психодиагностики кандидаты в приемные родители должны проходить первичное обучение при районном центре социальной помощи семье и детям по психолого-педагогическим, медицинским и правовым вопросам.

Следующей стадией является *подготовка заключения о возможности стать приемными родителями*. Она осуществляется на основании документов, представленных кандидатами инспекторам по защите прав детей, в течение 20 дней. Затем наступает стадия *помощи кандидатам в приемные родители в подборе детей*.

Следующая стадия – *подготовка материалов на детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей*, выбранных к передаче в замещающие семьи. Учреждения, из которых передаются дети, подготавливают информацию о педагогических, психологических, личностных особенностях ребенка, отражающую наиболее яркие черты его индивидуальности, а также психологически готовят ребенка для передачи в новую семью.

Знакомство ребенка со своей будущей замещающей семьей должно осуществляться постепенно, шаг за шагом. При этом ни в коем случае

нельзя оказывать давление ни на одну из сторон с целью ускорения процесса.

Практика показывает, что продолжительность самого знакомства может варьироваться от одного контакта до серии встреч, растянувшихся на многие месяцы. Часто это определяется чисто практическими соображениями или психологическим уровнем готовности ребенка к переходу в семью.

Главной задачей на подготовительном этапе является ознакомление потенциальных приемных родителей с реальной и достоверной информацией о ребенке. Как показывает опыт, персонифицированная информация о детях-сиротах, личное знакомство с ними намного чаще и быстрее побуждают людей связать свою судьбу с судьбой одного или нескольких таких детей, стать опекунами, усыновителями, воспитателями приемной семьи или патронатными воспитателями. Поэтому семье должны быть предоставлены все известные сведения: о состоянии здоровья, физическом и умственном развитии, особенностях характера ребенка, о его кровных родителях, о причинах, по которым ребенок остался без родительского попечения, прогрессивных изменениях, которые произошли в нем за время пребывания в детском учреждении, и т. д.

Очень полезно показать фотографии ребенка. Однако нежелательно использовать фотографии, взятые из материалов его дела, так как, как правило, они устаревшие и малопривлекательные. Лучше попросить работников учреждения сфотографировать ребенка во время игры, за любимым занятием, на прогулке, когда он не напряжен, занят делом, более открыт и непосредственен.

Обсуждая с будущими родителями проблемы ребенка или объясняя трудности, с которыми им придется столкнуться, нужно очень четко и ясно выражать свои мысли. Нужно стараться подробно объяснить, в чем заключается суть проблемы, каким образом она проявляется, какие ситуации в прошлом ребенка послужили тому причиной и как нужно поступать в таких случаях.

Во время подготовительного периода вместе с будущими родителями обсуждаются отдельные важные вопросы, касающиеся ребенка. Следует точно объяснить, как ребенок завязывает отношения с людьми, может ли он воспринять откровенные проявления любви и как он, возможно, будет относиться к каждому из родителей.

Когда с родителями обсуждаются поведение ребенка, его реакции, необходимо говорить о том, почему выбрали именно их, почему именно они смогут помочь этому ребенку. Нужно всегда стараться быть максимально честными и открытыми с будущими родителями и предоставить им всю возможную информацию о ребенке, чтобы они могли объективно оценить свои силы и решить, надо ли двигаться дальше.

Следующий шаг – это *визит в учреждение, где находится ребенок*. Первый показ ребенка проходит в обстановке, когда воспитанник не посвящен в ситуацию. Это важное условие соблюдается для того, чтобы ни одна из заинтересованных сторон не страдала в случае отказа от дальнейшего знакомства. Важно дать возможность кандидату понаблюдать за ребенком достаточно длительное время, что позволит ему, кроме впечатлений о внешних данных ребенка, получить представление о его темпераменте, степени активности, навыках общения, уровне агрессивности (или податливости), интеллектуальном и физическом развитии. После чего целесообразно дать возможность осмыслить полученные впечатления и следующий визит назначить не ранее, чем через неделю.

При последующих встречах потенциальным замещающим родителям и ребенку полезнее общаться и взаимодействовать уже без свидетелей для возникновения дружбы и любви. Кроме того, ребенок получает опыт общения и с другими членами семьи будущих родителей, определяет свою роль и свою позицию в системе внутрисемейных отношений.

Этот же период времени используется для консультаций и обучения кандидата, с ним подробно обсуждаются результаты по созданию условий семейной заботы для детей, оставшихся без попечения родителей, его совместной деятельности с ребенком, обсуждаются наиболее оптимальные способы решения проблем в общении, анализируются трудные ситуации, акцентируется внимание на типичных ошибках.

Кроме устных консультаций, на руки будущим замещающим родителям передаются психологическое заключение, написанное ясным и понятным языком, рекомендации по решению проблем, связанных с воспитанием конкретного ребенка. Эти консультации и заключения проводятся с целью установки баланса между нуждами ребенка и личными возможностями семьи. По существу, это означает, что способ организации контактов зависит от ребенка, а частота встреч определяется потенциальными родителями, хотя, конечно, эти две характеристики взаимозависимы.

Таким образом, комплексное психолого-педагогическое сопровождение замещающих семей способствует повышению компетентности родителей, психологическому благополучию приемных детей в условиях проживания в некровной семье, их полноценной социализации в самостоятельной жизни.

Задания для самостоятельной работы

1. Дайте психолого-педагогическую характеристику основным видам замещающих семей. Проанализируйте возможные факторы, способствующие и препятствующие полноценному развитию ребенка в этих семьях.

2. Составьте схему «Жизненный цикл замещающей семьи». Охарактеризуйте этапы жизненного цикла замещающей семьи.

3. Составьте авторскую анкету по исследованию культурно-досуговой деятельности замещающей семьи, проживающей в Республике Мордовия.

4. Изобразите схематически и представьте модель психолого-педагогического сопровождения замещающей семьи М. Г. Савельевой.

5. Разработайте презентации на темы «Подготовка потенциальных замещающих семей», «Подготовка детей, проживающих в интернатных условиях, к жизни в замещающей семье».

6. Составьте психолого-педагогические рекомендации замещающим родителям.

Список использованных источников

1. Гринберг, С. Н. Приемная семья: психологическое сопровождение и тренинги / С. Н. Гринберг, Е. В. Савельева, Н. В. Вараева, М. Ю. Лобанова. – Санкт-Петербург : Речь, 2007. – 352 с.

2. Иванова, Н. П. Дети в приемной семье: советы начинающим родителям-воспитателям / Н. П. Иванова, О. В. Заводилкина. – Москва : Дом, 1993. – 21 с.

3. Психология человека от рождения до смерти / под редакцией А. А. Реана. – Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2010. – 656 с.

4. Понять и принять ребенка / авторы-составители Н. Н. Николаев, И. А. Вакаева, Е. С. Ягодина. – Саранск : Мордовский республиканский институт образования, 2015. – 71 с.

5. Прихожан, А. М. Психология сиротства / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. – Санкт-Петербург : Питер, 2007. – 400 с.

6. Ромек, В. К. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / В. К. Ромек, В. А. Конторович, Е. И. Крукович. – Санкт-Петербург : Речь, 2007. – 256 с.

7. Соломатина, Г. Н. Комплексное сопровождение жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Г. Н. Соломатина, Е. С. Слюсарева. – Ставрополь : Ставропольский государственный педагогический институт, 2012. – 157 с.

8. Фурманов, И. А. Психология депривированного ребенка / И. А. Фурманов, Н. В. Фурманова. – Москва : Владос, 2009. – 215 с.

9. Шульга, Т. И. Социально-психологические технологии помощи детям и семьям групп социального риска : монография / Т. И. Шульга. – Москва : Издательство Московского государственного областного университета, 2010. – 199 с.

ГЛАВА 12

ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ ОЦЕНКИ

ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЕЙ

М. В. Алаева

Вопросы диагностики для психологической науки являются значимыми. С ее помощью возможно оценить исходное психологическое состояние человека, его ресурсы, проблемы, условия развития и т. д.

Диагностика замещающих семей является важным компонентом психолого-педагогического сопровождения данных семей. От ее своевременности и качества во много будет зависеть благополучие ребенка, поступающего в приемную семью [3].

На этапе диагностики замещающих семей важно иметь четкое представление об основных индикаторах мониторинга, иметь необходимый пакет диагностических методик для оценки состояния и развития ребенка в замещающей семье, диагностики межличностного общения, в целом семейных отношений и др.

В качестве примера представлены основные индикаторы мониторинга замещающих семей (табл. 1) и даны примерные перечни диагностических материалов, на которые возможно ориентироваться при работе с ними (табл. 2–6).

Таблица 1

Основные индикаторы мониторинга замещающих семей

Индикаторы	Параметры оценки
Здоровье ребенка	<ul style="list-style-type: none">• динамика в развитии роста и веса;• наличие частых и длительных заболеваний;• учет заболеваний и их преодоление;• несчастные случаи и их учет
Учебная деятельность	<ul style="list-style-type: none">• посещение образовательной организации приемным ребенком в соответствии с возрастом и особенностями развития;• освоение учебных умений и навыков согласно возрасту, соответствие успеваемости способностям и особенностям развития приемного ребенка;• дополнительное образование, досуговая деятельность
Эмоционально-личностное развитие	<ul style="list-style-type: none">• общее эмоциональное состояние приемного ребенка;• наличие проблем в эмоционально-личностной сфере
Социальное развитие	<ul style="list-style-type: none">• навыки самообслуживания;• знание правил поведения в семье и общественных местах;• умение общаться со взрослыми и сверстниками;

	<ul style="list-style-type: none"> • соблюдение прав и обязанностей в семье, готовность к самостоятельной жизни
Отношения в замещающей семье	<ul style="list-style-type: none"> • взаимоотношения с замещающими родителями; • привязанность приемного ребенка к своим замещающим родителям; • взаимоотношения с остальными членами семьи; • адаптация приемного ребенка в замещающей семье

Таблица 2

Диагностика эмоционально-личностного развития

Параметры оценки	Методы диагностики		
	Дошкольный возраст	Младший школьный возраст	Подростковый возраст
Эмоциональное состояние	Тест М. Люшера «Метод цветowych выборов»	Тест М. Люшера «Метод цветowych выборов»	Тест М. Люшера «Метод цветowych выборов»
Самооценка	Методика «Лесенка»	Методика Дембо-Рубинштейн	Методика Дембо-Рубинштейн
Тревожность, степень психологического напряжения	Тест тревожности Р. Тэммл, М. Дорки, Ф. Амен, тест «Страхи в домиках»	Тест тревожности Р. Тэммл, М. Дорки, Ф. Амен (1–2 классы), шкала явной тревожности SMAS, тест «Страхи в домиках»	Тест личностной и ситуативной тревожности Ч. Д. Спилбергера – Ю. Л. Ханина
Особенности личности	Проективные рисуночные тесты, анкета для родителей «Что мешает вашему ребенку?»	Проективные рисуночные тесты, личностный опросник Р. Б. Кеттелла (модификация Л. А. Ясюковой для 3–6 классов)	Проективные рисуночные тесты, личностный опросник Р. Б. Кеттелла (модификация Л. А. Ясюковой для 3–6 классов), опросник Р. Б. Кеттелла HSPQ (11–15 лет) и форма С (с 15 лет)
Зоны психологического конфликта, сферы наибольшей тревоги	Проективные тесты «Несуществующее животное», «Неоконченное предложение», «Кинетический рисунок семьи»	Проективные тесты «Несуществующее животное», «Неоконченное предложение», «Кинетический рисунок семьи»	Проективные тесты «Несуществующее животное», «Неоконченное предложение», «Кинетический рисунок семьи»

Таблица 3

Диагностика межличностного общения

Параметры оценки	Методы диагностики		
	Дошкольный возраст	Младший школьный возраст	Подростковый возраст
Особенности межличностного общения	Методика «Межличностные отношения ребенка» Р. Жилия	Методика «Межличностные отношения ребенка» Р. Жилия	Диагностическая беседа «Мой круг общения» Т. Ю. Андрущенко, методика диагностики межличностных отношений Т. Лири, Опросник межличностных отношений В. Шутца

Таблица 4

Диагностика отношений в замещающей семье

Параметры оценки	Методы диагностики		
	Дошкольный возраст	Младший школьный возраст	Подростковый возраст
Диагностика родительской компетентности	Методика незаконченных ситуаций (МНС)	Методика незаконченных ситуаций (МНС)	Методика незаконченных ситуаций (МНС)
Тип семейного воспитания	Опросник стиля родительского воспитания Э. Г. Эйдемиллера и В. В. Юстицкиса	Опросник стиля родительского воспитания Э. Г. Эйдемиллера и В. В. Юстицкиса	Опросник стиля родительского воспитания Э. Г. Эйдемиллера и В. В. Юстицкиса
Родительские установки	Методика изучения родительских установок (PARI)	Методика изучения родительских установок (PARI)	Методика изучения родительских установок (PARI)
Особенности детско-родительских отношений	Цветовой тест отношений А. М. Эткинда, методика «Определение нарушения привязанности у ребенка», модифицированная методика «Родительское сочинение» О. А. Карабановой	Цветовой тест отношений А. М. Эткинда, методика «Определение нарушения привязанности у ребенка», модифицированная методика «Родительское сочинение» О. А. Карабановой	Цветовой тест отношений А. М. Эткинда, опросник «Подростки о родителях», модифицированная методика «Родительское сочинение» О. А. Карабановой

Взаимоотношения ребенка с другими членами семьи, включенность в семейную систему	Методика «Цветик-восьмицветик», методика «День рождения», проективная методика «Рисунок семьи», методика «Эмоциональные отношения в семье» Е. Бене-Антони	Методика «Семейная социограмма» Э. Г. Эйдемиллер, опрос детей в приемных семьях по С. А. Гильманову, проективная методика «Рисунок семьи», методика «Эмоциональные отношения в семье» Е. Бене-Антони	Методика «Семейная социограмма» Э. Г. Эйдемиллер, опрос детей в приемных семьях по С. А. Гильманову
--	---	--	---

Таблица 5

**Диагностический инструмент для оценки замещающих семей
с целью выявления случаев, нуждающихся в кризисном сопровождении**

Методика	Цель методики
Диагностический инструмент для замещающих родителей с целью выявления семей, нуждающихся в кризисном сопровождении	
Метод экспресс-диагностики семейной атмосферы, семейного воспитания и отношения родителей к детям (Р. В. Овчарова)	Определяет особенности личности родителей, их отношение к ребенку, семейную атмосферу
Опросник ВРАQ (А. Басс и М. Перри)	Диагностика склонности к физической агрессии, враждебности и гневу
Методика PARI (Е.С. Шеффер, Р. К. Белла, адаптированная Т. В. Нещерет, в модификации Т. В. Архиреевой)	Позволяет выявить информацию об отношении матерей к разным сторонам семейной жизни (семейной роли) и отношении матери к ребенку (оптимальный эмоциональный контакт, излишняя эмоциональная дистанция с ребенком, излишняя концентрация на ребенке)
Опросник для исследования эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия (Е. И. Захарова)	Позволяет опосредованно выявлять степень выраженности характеристик эмоционального взаимодействия матери с ребенком
Опросник «Взаимодействие родитель – ребенок» (И. М. Марковская)	Предназначена для диагностики особенностей взаимодействия родителей и детей. Опросник позволяет выяснить не только оценку одной стороны – родителей, но и видение взаимодействия с другой стороны – с позиции детей.
Тест-опросник родительского отношения (А. Я. Варга, В. В. Столин)	Опросник ориентирован на выявление родительского отношения в семье, как

	системы разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков.
Опросник для родителей «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ)	Опросник позволяет изучить: <ul style="list-style-type: none"> – нарушения процесса воспитания; – выявить тип негармоничного патологизирующего воспитания; – установить причины нарушений в семейной системе.

Таблица 6

Диагностический инструмент для детей с целью выявления семей, нуждающихся в кризисном сопровождении

Методика «Рисунок семьи» (В. Хьюлс, Л. Корман, А. И. Захаров)	Позволяет выявить эмоциональное отношение ребенка к семье
Анкета для ребенка «Семья глазами ребенка»	Дает ориентировочное представление о типах семейного воспитания и способах контроля за поведением ребенка в семье
Методика «Семейная социограмма» (Э. Г. Эйдемиллер, О. В. Черемисин, Э. Г. Эйдемиллер)	Позволяет выявить положение субъекта в системе межличностных отношений и характер коммуникаций в семье
Проективный тест личностных отношений, социальных эмоций и ценностных ориентаций «Домики»	Позволяет оценить степени дифференцированности – обобщенности эмоциональной сферы; шкалы духовных ценностей; деятельностных ориентаций; предпочтений видов деятельности; личностных отношений и вариантов личностного развития
Опросник социализации для подростков «Моя семья» (по методике О. И. Маткова)	Позволяет изучить мнение детей (анализ взаимоотношений в семье, методов воспитания), родителей (самоанализ тех же аспектов), что дает возможность сделать более объективные выводы относительно организации воспитания ребенка в семье
Опросник «Подростки о родителях» (ADOR / ППРО; адаптировал коллектив под руководством Л. И. Вассермана)	Изучает установки родителей, их поведение и методы воспитания так, как их видят дети в подростковом и младшем юношеском возрасте

Описание опыта коллег по реализации диагностического этапа работы с замещающей семьей

Из обращения приемной мамы (Надежда, 38 лет) в отделение сопровождения замещающих семей: «Шесть недель назад я привезла домой

дочку. Лизе 6 лет. Так получилось, что я ехала в детский дом за конкретным ребенком, но ее фотографии не видела. И вот привели ребенка в кабинет главного врача, и я увидела ее... Она мне показалась страшенькой, но на самом деле она у меня красавица. Ребенок увидел меня и в слезы, прорыдала минут 10. Через неделю мы прилетели домой. Я заметила, что она улыбается всем, ко всем людям подходит, а на меня даже не оглядывается, всех женщин называет мамой. Особенно кидается на мужчин, берет их за руку, обнимает за ноги. На мои слова не реагирует и я не понимаю, о чем она говорит. В ее речи только гласные звуки и 4 согласных, это похоже на абракадабру. С ней невозможно выйти на люди. Когда мы выходим, то она не идет, а «плывет», без направления и без реакции на слова. Во сне она сильно сосет пальцы, так, что даже просыпается ночью. А главное – это ее истерики! Истерики по поводу и без него. Она падает на пол и орет, встает на четвереньки и ползает, «как маленький ребенок». Если я не обращаю внимания на нее, то она вцепляется мне в ноги и снова падает на пол» [5].

В рамках диагностического этапа сотрудниками одного из центров реализовано знакомство с семьей и сбор первичной информации: проведена первичная беседа с приемной мамой, а также первичное психодиагностическое обследование. Беседа позволила произвести первичное индивидуальное знакомство с замещающей семьей и получить необходимую информацию о проблеме, с которой она обратилась. Этап диагностики и оценки ресурсности принимающей семьи состоял из анализа следующих уровней.

1. *Когнитивный (интеллектуальный параметр)* – учитывает представления и знания родителей о психических и характерологических особенностях ребенка-сироты, потребностях, интересах и ценностях приемного ребенка, индивидуальном своеобразии его развития.

2. *Личностный* – включает мотивацию приема ребенка в семью, ожидания и установки по отношению к ребенку, воспитательные особенности замещающего родителя.

3. *Деятельностный* – учитывает опыт воспитания детей, способы поддержания дисциплины и установления границ, стиль общения с ребенком.

4. *Семейный* – особенности функционирования семьи как системы, готовность сотрудничать со специалистами.

В случае обращения в отделение сопровождения замещающих семей приемной матери определено, что семья находится на стадии адаптации. Далее специалистами для осуществления углубленного изучения использованы дополнительные психодиагностические методики, которые позволяют исследовать функциональные особенности семейной системы, а

также поставить семейный диагноз и запланировать мероприятий по оказанию психологической помощи семье.

1. Опросник семейной адаптации и сплоченности (Д. Х. Олсон, Дж. Портнер, И. Лави) – позволяет проанализировать, как члены семьи (приемная мама) в данное время воспринимают свою семью и какой бы они (она) хотели(-а) ее видеть. Расхождение между восприятием и идеалом определяет степень удовлетворенности существующей семейной системой.

2. Опросник родительского отношения (А. Я. Варга, В. В. Столин) – позволяет выявить родительское отношение приемной мамы (система разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера личности ребенка, его поступков).

3. Опросник стиля родительского воспитания Э. Г. Эйдемиллера и В. В. Юстицкиса (форма опросника АСВ для родителей детей в возрасте 3–10 лет) – позволяет определить, каким образом приемная мама воспитывает ребенка в семье.

4. Проективная методика «Родительское сочинение» на тему «Каким я вижу своего ребенка сейчас и в будущем» (А. С. Спиваковская, О. А. Карабанова) – позволяет собрать анамнестическую информацию и более полно реконструировать историю развития приемного ребенка, а также получить описание проблем развития и воспитания ребенка «глазами приемного родителя», выявить зоны конфликта в детско-родительском взаимодействии, определить особенности локуса контроля родителя, объективировать в письменном виде жалобу и запрос приемного родителя к специалистам.

5. Цветовой тест отношений (Эткинд) – позволяет определить сознательные и неосознаваемые отношения приемной матери к значимым людям и к самой себе.

6. Методика «Кинетический рисунок семьи» (Р. Бернс и С. Коуфман) – позволяет оценить внутрисемейные отношения данной приемной семьи.

Результаты проведенной первичной психодиагностической работы направлены на помощь замещающей семье в преодолении трудностей адаптации, где эффективная адаптация будет зависеть от личностных особенностей развития ребенка, от соотношения его свойств и особенностей, с одной стороны, и характеристик среды, ситуации, партнеров по взаимодействию (приемных родителей и членов семьи) – с другой.

Специалистами отделения сопровождения определяется ресурсность данной семьи, которая позволяет оценить собственные возможности и резервы приемной семьи, потенциал для ее развития. В приемной семье выявлены следующие ресурсы: не кризисный возраст приемных детей (Лизе,

приемной дочке, 6 лет); возраст приемной мамы – 38 лет); мотивация приема ребенка в семью ориентирована на самооценку ребенка, потребность быть нужной; ожидания от приема ребенка: установка на постоянные и длительные отношения с ребенком, положительный прогноз влияния ребенка на семью; готовность семейной системы к реструктурированию, включение в идеальную репрезентацию семьи приемных детей; ролевая гибкость, отсутствие патологизирующих ролей в системе, готовность к сотрудничеству; приоритет семейных ценностей; удовлетворенность материальным положением семьи, экономическая мобильность, наличие в доме пространства для приемного ребенка; ориентация на принятие ответственности и создание атмосферы безопасности в семье, терпимость в отношениях, позитивные чувства, связанные с семьей и приемным ребенком; наличие социально-поддерживающей сети – бабушка и дедушка, сестра и ее семья; отсутствие опыта жестокого обращения с детьми; наличие опыта воспитания детей – 10 лет проработала воспитателем в детском саду.

Недостаточная ресурсность данной приемной семьи проявляется в следующем: неполная замещающая семья; ожидания от приема ребенка: зависимое и управляемое поведение, успешность в деятельности; отсутствие идентификации с ребенком; скрытые коммуникации, неадекватность эмоционального компонента отношений к поведению приемной дочери; отсутствие в семейной истории модели многодетности в истории семьи, позитивного опыта принятия ребенка в семью.

Следующим шагом психолог устанавливает контакт с приемным ребенком и проводит его первичное обследование в соответствии с возрастом. Оцениваются следующие параметры личностного развития ребенка.

1. Общая самооценка, уровень самостоятельности, уверенности в себе, ответственности (методика «Лесенка», методика «Какой Я?», методика определения самооценки дошкольника В. Г. Щур).

2. Социометрические методики (диагностическая методика «Секрет» Т. А. Репиной).

3. Функциональное состояние и уровень работоспособности (методика «Паровозик», методика «Часики», метод рисуночной фрустрации Розенцвейга).

4. Адаптивные возможности и устойчивость человека к воздействию стрессовых факторов (методика «Человек – Человек под дождем» Е. Романова и Т. Сытько).

5. Ценностно-мотивационные особенности.

6. Особенности межличностных отношений (методика «Цветовой тест отношений» А. Эткинд, методика Р. Жилия, социометрический тест).

7. Полуструктурированное интервью с ребенком.

В результате обследования ребенка были сделаны следующие выводы: он испытывает беспокойство, эмоциональную неудовлетворенность, напряженность, страх перед внутренним одиночеством, чувство неполноценности, неуверенности, потребность в любви, проявлении симпатии и живом участии. Отношение ребенка к приемной матери диссоциированное, отсутствует идентификация с приемной мамой. Девочка целеустремленная, активная, импульсивная, уровень самооценки низкий. Для приемной мамы характерны стремление к соблюдению морально-этических правил поведения, к самоутверждению, демонстративность, щедрость, доброта, мягкость, сердечность, терпимость. Ведущей потребностью является потребность в привязанности, духовной любви, любовной связи как таковой, что проявляется в поиске и желании обладания объектом привязанности и любви. Выявленный мотив – продолжение себя, сохранение самооценности, потребность в проявлении заботы о ребенке.

Выводы диагностического обследования позволяют оказать квалифицированную помощь замещающему родителю. На основании собранной информации определяется вид сопровождения и составляется индивидуальная программа сопровождения замещающей семьи.

Задания для самостоятельной работы

1. Охарактеризуйте основные индикаторы мониторинга замещающих семей.
2. Составьте диагностическую программу по оценке состояния и психологического развития ребенка дошкольного возраста в замещающей семье.
3. Составьте диагностическую программу по оценке состояния и психологического развития ребенка младшего школьного возраста в замещающей семье.
4. Составьте диагностическую программу по оценке состояния и психологического развития ребенка подросткового возраста в замещающей семье.
5. Составьте диагностическую программу по оценке отношений в замещающей семье.
6. Составьте карту наблюдения за эмоционально-личностным развитием ребенка на этапе адаптации в замещающей семье.
7. Раскройте возможности применения проективных рисуночных тестов в изучении психологического развития детей из замещающих семей.
8. Обозначьте этапы и методы изучения замещающих семей с целью выявления случаев, нуждающихся в кризисном сопровождении.
9. Составьте памятку для приемных родителей по оценке эмоционального комфорта ребенка в замещающей семье.

10. Опишите собственный опыт работы по реализации диагностического этапа работы с замещающей семьей.

Список использованных источников

1. Венгер, А. Л. Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство / А. Л. Венгер. – Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 160 с.
2. Диагностика адаптированности детей в приемной семье : методическое пособие. – Ангарск – Иркутск : Учебно-методический центр развития социального обслуживания, 2017. – 64 с.
3. Махнач, А. В. Диагностика жизнеспособности и ресурсности замещающих семей как условие профилактики отказов от приемных детей / А. В. Махнач // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. – 2016. – № 1. – С. 227–253.
4. Махнач, А. В. Психологическая диагностика кандидатов в замещающие родители / А. В. Махнач, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых ; Российская Академия Наук, Институт психологии. – Москва : Институт психологии РАН, 2013. – 219 с.
5. Сопровождение замещающих семей : рекомендации для специалистов / А. Н. Попыловских, И. В. Маевская, И. В. Татаурова, О. А. Старицина. – Екатеринбург : VIP-Урал, 2012. – 84 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Антонова Марина Владимировна – кандидат экономических наук, профессор, ректор Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева (*глава 1*).

Алаева Мария Васильевна – старший преподаватель кафедры специальной и прикладной психологии Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева (*глава 12*).

Васенина Светлана Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики дошкольного и начального образования Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева (*глава 4*).

Винокурова Наталья Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики дошкольного и начального образования Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева (*главы 1, 4*).

Горшенина Светлана Николаевна – кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева (*глава 3*).

Карпушкина Любовь Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева (*глава 5*).

Кондрашова Наталья Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева (*главы 1, 7*).

Кудряшова Светлана Владимировна – старший преподаватель кафедры педагогики дошкольного и начального образования Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева (*глава 6*).

Неясова Ирина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева (*главы 1, 3*).

Серикова Лариса Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева (*глава 3*).

Спиренкова Наталья Григорьевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики дошкольного и начального образования Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева (*главы 1, 2*).

Сухарева Надежда Федоровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной и прикладной психологии Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева (*главы 1, 11*).

Уланова Светлана Львовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры художественного и музыкального образования Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева (*глава 10*).

Ширяева Юлия Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева (*глава 8*).

Щереди́на Наталья Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева (*глава 9*).

Яшкова Аксана Николаевна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой специальной и прикладной психологии Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева (*глава 11*).

Электронное учебное издание

ДЕТСТВО В УСЛОВИЯХ ПРОВИНЦИАЛЬНОГО СОЦИУМА

Учебное пособие

Авторский коллектив:

АНТОНОВА Марина Владимировна
АЛАЕВА Мария Васильевна
ВАСЕНИНА Светлана Ивановна
ВИНОКУРОВА Наталья Валентиновна
ГОРШЕНИНА Светлана Николаевна
КАРПУШКИНА Любовь Владимировна
КОНДРАШОВА Наталья Владимировна
КУДРЯШОВА Светлана Владимировна
НЕЯСОВА Ирина Александровна
СЕРИКОВА Лариса Александровна
СПИРЕНКОВА Наталья Григорьевна
СУХАРЕВА Надежда Федоровна
УЛАНОВА Светлана Львовна
ШИРЯЕВА Юлия Геннадьевна
ЩЕРЕДИНА Наталья Ивановна
ЯШКОВА Аксана Николаевна

Редактор и корректор *Ю. М. Гусева*
Технический редактор *Т. В. Кузенкова*
Дизайн обложки *О. С. Укусниковой*

Объем 2,1 Мб. Тираж 300 экз. Заказ № 156.

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет
имени М. Е. Евсевьева»

Редакционно-издательский центр
430007, г. Саранск, ул. Студенческая, 11 а
Тел.: (8342) 33-94-96; e-mail: rio@mordgpi.ru