



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

**Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)**

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ ИЗМЕНЯЮЩЕГОСЯ
ПРОСТРАНСТВА ДЕТСТВА**

Коллективная монография

Под научной редакцией
д-ра пед. наук О. Г. Филипповой

Челябинск
Издательский центр «Титул»

2018

УДК 37.015.324+159.953
ББК 74+88
П86

Авторы:

И. Е. Емельянова, О. Г. Филиппова, С. Д. Кириенко, М. Ю. Буслаева,
А. С. Микерина, О. В. Гребенникова, В. И. Долгова, О. В. Котлованова,
И. Ю. Иванова, Л. А. Месеяшина, Л. И. Пономарева, Л. И. Савва,
И. А. Сысолятина, Н. Л. Худякова

Под научной редакцией д-ра пед. наук О. Г. Филипповой

Рецензенты:

Г. Я. Гревцева, д-р пед. наук, профессор
А. Г. Абсалямова, д-р пед. наук, профессор

Психолого-педагогическое сопровождение образовательного
П86 процесса в условиях изменяющегося пространства детства: коллек-
тивная монография [Текст] / И. Е. Емельянова, О. Г. Филиппова,
С. Д. Кириенко [и др.] ; под науч. ред. О. Г. Филипповой. — Челя-
бинск : Издательский центр «Титул», 2018. — 340 с.

ISBN 978-5-6041824-4-4

Монография раскрывает актуальные проблемы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в условиях изменяющегося пространства детства. Материалы монографии определяют пути решения задач дошкольного образования с учетом внедрения Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. В ней представлены методологическое обоснование проблем психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, закономерности и принципы образовательного процесса в условиях изменяющегося пространства детства.

Книга предназначена для магистрантов, аспирантов, докторантов, специалистов дошкольного и начального общего образования.

УДК 37.015.324+159.953
ББК 74+88

ISBN 978-5-6041824-4-4

© Емельянова И. Е., Филиппова О. Г.,
Кириенко С. Д. и др., 2018
© Коллектив авторов 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ГЛАВА 1.

- 1.1 **Пономарева Л.И.** Теоретические аспекты развития инновационных процессов в дошкольном образовании 5
- 1.2 **Худякова Н.Л.** Место и роль педагогического сопровождения в образовании детей дошкольного возраста: философское обоснование..... 35

ГЛАВА 2.

- 2.1 **Филиппова О.Г.** Теоретико-методологические основания личностного развития детей старшего дошкольного возраста в процессе организованной коммуникативной деятельности 53
- 2.2 **Савва Л.И.** Подготовка родителей к продуктивной коммуникации с детьми старшего дошкольного возраста..... 74
- 2.3 **Гребенникова О.В.** Особенности групповой идентичности современного педагога дошкольной образовательной организации..... 117
- 2.4 **Иванова И.Ю.** Просветительская деятельность в дошкольной образовательной организации..... 138
- 2.5 **Кириенко С.Д.** Использование игровой деятельности в образовательном процессе дошкольных образовательных организаций..... 172
- 2.6 **Микерина А.С.** Развитие самостоятельности детей старшего дошкольного возраста в исследовательской деятельности 202

2.7 Долгова В.И., Котлованова О.В. Проблема формирования у детей дошкольного возраста представлений о безопасном поведении в чрезвычайных ситуациях террористического характера.....	232
2.8 Сысолятина И.А., Емельянова И.Е. Осмысление проблемы развития социального интеллекта в системе дошкольного образования.....	277
2.9 Буслаева М.Ю. Психолого-педагогические аспекты агрессивного поведения детей дошкольного возраста	303
2.10 Месеняшина Л.А. Детское словесное творчество дошкольников и школьников: проблема преемственности	319
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	338

1.1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Социально-экономическая ситуация, характерная для нашей страны, требует серьезных содержательных изменений во всех областях общественной, политической, экономической жизни, в том числе и в сфере образования.

Новые требования, характерные для современной системы образования были сформулированы в Законе РФ «Об образовании в РФ» и конкретизированы в национальной доктрине образования, где названа одна из главных задач - стимулирование и развитие инновационных процессов. Инновации должны быть внедрены не только в содержание образования, но и сферу управленческой деятельности, особое место при этом отводится дошкольному образованию как первому звену современной системы образования.

Модернизация системы дошкольного образования в стране внесла коррективы в представления о характере управленческой деятельности руководителя дошкольной образовательной организации (ДОО). Стало очевидно, что проблемы обучения, развития и воспитания детей дошкольного возраста могут быть успешно решены только при совершенствовании системы управления на основе научных принципов, достижений высокого уровня профессионализма руководителей дошкольных учреждений, повышения квалификации педагогов, модификации подходов к организации педагогического процесса.

Одним из путей повышения эффективности управления дошкольной образовательной организацией является внедрение в практику инноваций. Процесс внедрения инноваций в систему дошкольного образования - это сложный процесс, который предполагает постепенное обновление и совершенствование содержания,

методов, средств и технологий, что в конечном итоге оказывает влияние на качество педагогического процесса.

Инновации в управлении позволяют поднять на более высокий уровень планирование, организацию и другие управленческие функции руководителя, развивать органы самоуправления в ДОО, совершенствовать организационную структуру дошкольного учреждения и т.д., что создает благоприятные условия для организации образовательного процесса, повышает конкурентоспособность дошкольной организации.

Внедрение инноваций в управленческую деятельность руководителя отличается от развития инновационных процессов в содержании дошкольного образования, так как требует от самого управленца больших организационных, психологических, физических усилий. Осуществление нововведений в управлении встречает более сильное сопротивление, чем новшества в технологии и содержании образования, поскольку сложившаяся система управления адаптирует инновации под себя, нередко лишая их нового содержания. Ситуация затруднена также отсутствием информационного банка об инновациях, ограниченными возможностями информационного обмена в данной области для руководителей и специалистов дошкольных образовательных учреждений (Г.В. Гетманова, А.В. Матвеев).

Все перечисленное выше определяет актуальность темы и необходимость исследования механизма реальной практики внедрения инноваций в дошкольные образовательные организации.

Образовательная организация как педагогическая система, вопросы управления педагогическими системами (дошкольной образовательной организацией, школой, вузом) и необходимость применения научных подходов (системного, функционального и других) отражены в работах: Л.А. Бахтуриной, А.К. Бондаренко, В.П. Беспалько, Л.М. Волобуевой, Т.М. Давыденко, Е.В. Давыткиной, С.А. Езоповой, Т.П. Колодяжной, Ю.А. Конаржевского, В.Ю.

Кричевского, Н.В. Кузьминой, В.С. Лазарева, А.М. Моисеева, А.Н. Морозовой, О.В. Никифоровой, Г.П. Новиковой, А.Н. Нурмухаметовой, Л.В. Поздняк, С.В. Савиновой, В.П. Симонова, И.А. Селиверстовой, И.В. Тимофеевой, А.Н. Троян, Р.Х. Шакурова и других.

1. Сущность и содержание ключевых понятий инновационной среды в образовании

Различным аспектам развития инновационных процессов в образовании в настоящее время посвящено достаточно большое количество исследований, но большинство из них касаются школы: С.А. Баранникова, В.Н. Живикина, В.И. Загвязинского, М.В. Кларина, Г.М. Коджаспарова, Н.П. Кузькина, В.Я. Ляудиса, А.М. Моисеева, А.И. Пригожина, В.И. Рыбаковой, В.А. Слостенина, В.П. Ушачева, Т.И. Шамовой, П.И. Щедровицкого, А.В. Хуторского и других. Ими обоснованы теоретические положения внутришкольного управления, раскрыты основные понятия (инновация, новшество, нововведения, инновационный процесс и другие), структура инновационного процесса в условиях школы. Систематизация новшеств, инноваций предложена в работах К. Ангеловски, Н.В. Горбуновой, А.В. Лоренсова, М.М. Поташника, О.Г. Хомерики и других. Критерии оценки инновационной деятельности в школе исследованы Д.Л. Бенькович, В.М. Никитиным, А.Р. Тимербулатовой и другими учеными. Возможности использования инноваций в деятельности руководителя образовательного учреждения отражены в исследовании Н.П. Кузькина, который показал специфику инноваций в управлении современной школой (цели, формы, средства). Однако закономерности управления школой не могут быть перенесены на управление дошкольной образовательной организацией без учета его специфики.

Только в последние годы стали активно рассматриваться проблемы развития инновационных процессов и в деятельности дошкольных образовательных организаций (И.Г. Андреева, К.Ю. Белая, Л.Г. Богославец, В.Н. Казакова, Е.И. Кузьмичева, Е.А. Лобанова, С.Г. Молчанов, Г.П. Новикова, Л.В. Поздняк, Н.В.

Федина и другие); условия внедрения и развития инноваций в содержании, технологии образовательного процесса детского сада (С.Ф. Багаутдинова, Г.П. Новикова, Г.В. Яковлева и другие); подготовка в высших и средних профессиональных учреждениях будущих педагогов и управленцев ДОО к инновационной деятельности (М.С. Таратухина, О.Ф. Хараман и другие). Между тем материалы, раскрывающие использование инноваций в управленческой деятельности руководителя дошкольного учреждения представлены лишь в отдельных работах: Е.В. Давыткиной, Л.М. Денякиной, С.В. Савиновой и других. В исследовании Л.М. Денякиной рассмотрены вопросы использования инновационных технологий в управлении дошкольной образовательной организацией, однако С.В. Савинова показала, что информационное обеспечение управления ДОО является необходимым условием обновления дошкольного учреждения. Е.В. Давыткина обосновала роль исследовательского подхода в управленческой деятельности руководителя ДОО, на который необходимо опираться заведующему и методисту при внедрении инноваций.

Проведенный анализ психолого-педагогических исследований показал, что вопросы внедрения инновационных процессов в образовательное пространство дошкольного учреждения исследованы достаточно подробно, проблема же внедрения инноваций в ДОО, в частности, в управленческую деятельность руководителя ДОО, недостаточно разработана. Несмотря на острую потребность практики в обновлении образовательного процесса детского сада, вне поля зрения исследователей остался процесс внедрения нововведений в управленческую деятельность дошкольным учреждением, чем и определяется актуальность настоящего исследования.

Развитие науки и техники, изменение отношений в обществе ввело в нашу жизнь новые понятия и категории. Категория «инновации» относительно молода и на первых порах использовалась исследователями по отношению к производственному процессу. В конце 50-х гг. XX столетия появилось понятие

«инновационное обучение» и стало использоваться в системе образования, оказалось предметом специального изучения зарубежных исследователей (Э. Брансуик, Найхоф и другие) и отечественных ученых (В.С. Лазарев, М.М. Поташник, Т.И. Шамова и другие).

Появление нового типа обучения было вызвано требованиями к сфере образования и просвещения в изменившихся социально-экономических, политических условиях общественно-экономической формации нашего государства. Так как образование является одним из основных факторов, влияющих на развитие человека и общества, то изменение экономической основы государства, возросший уровень развития наукоемких технологий потребовали серьезной перестройки основных подходов к организации системы образования в нашей стране, к конструированию педагогической системы образовательного учреждения, пересмотра системы ценностей и приоритетов государственной политики в области просвещения и образования, изменения взгляда на роль учителя, педагога и главного участника процесса обучения и воспитания – воспитанника (обучающегося). Таким образом, на смену старому, традиционному (его называют поддерживающим или воспроизводящим обучением) пришел новый тип обучения, который получил название инновационного [2, с. 12].

В начале XX в. появилось понятие «технические нововведения» в сфере материального производства. Самым старым термином считается термин, данный Э.М. Роджерсом на основе обзора западных исследований в области новшеств агрономии, промышленности и медицины. «Новшество - это идея, являющаяся для конкретного лица новой. Не имеет значения, является ли эта идея объективно новой или нет, мы определяем ее во времени, которое прошло с ее открытия или первого использования» [6, с. 5].

Академик Н.И. Лапин, изучающий проблемы интенсификации инновационных процессов в экономике, нововведение определяет «как комплексный процесс создания, распространения и использования нового

практического средства (новшества) для нового или лучшего удовлетворения уже известной потребности людей; одновременно это есть процесс сопряженных с введением данного новшества изменений в той социальной и вещественной среде, в которой совершается его жизненный цикл».

Как отмечает Л.М. Волобуева, в педагогической теории в определении разными авторами основных понятий - инновация, новшество, нововведения - существуют некоторые разногласия.

Согласно первой позиции (югославский ученый Кристе Ангеловски и российские авторы Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров, С.А. Баранникова и другие) считают понятия «новшество, нововведения, инновации» - синонимами [4; б]. Сюда же можно отнести исследователей, которые не делают четкого разграничения между понятиями «новшество, нововведения, инновации», связывают данные категории с внесением элементов нового в изучаемый объект (Н.В. Горбунова, В.Н. Кузькин, И.П. Подласый, Л.В. Поздняк и другие [5; 8; 13]).

Исследователи, представляющие вторую позицию (К.Ю. Белая, С.Ф. Багаутдинова, В.С. Лазарев, А.В. Лоренсов, М.М. Поташник, О.Г. Хомерики [2; 12] и другие) группируют данные понятия, считая синонимами «новое - новшество», «инновации - нововведения». Новшество - это именно новое средство, новый метод, методика, технология, программа и т.д. Инновации - нововведение - это процесс освоения этого средства. Нововведение определяется данными авторами как целенаправленное изменение, вносящее в среду внедрения новые стабильные элементы (новшества), вызывающие переход системы из одного состояния в другое.

При определении понятия «инновационный процесс» К.Ю. Белая, В.С. Лазарев, Л.И. Пономарева, М.М. Поташник используют категорию «деятельность». Инновационный процесс - это комплексная деятельность по созданию, освоению, использованию и распространению новшеств [11;12].

Согласно исследователям третьей позиции: Т.М. Давыденко, Т.И. Шамова и других, инновационный процесс, включает в себя: инновации, нововведения и

условия, обеспечивающие успешность перевода системы в новое качественное состояние. В инновационном процессе Т.И. Шамова выделяет содержательную и организационную стороны [14]. Содержательная сторона инновационных процессов - это научная идея и технология ее реализации. А нововведения – это организационный механизм использования инноваций, позволяющий перевести систему из одного качественного состояния в другое [11; 14].

Несмотря на некоторое различие обозначенных позиций ученых, можно сделать вывод, что общей основой понятий «новшество», «инновации», «нововведения» является внесение элементов нового в изучаемый объект, приводящий к его развитию. В исследовании мы будем придерживаться данной точки зрения.

В педагогической и методической литературе по проблеме управления образованием нет четкого различия между понятиями «инновационный процесс» и «инновационная деятельность», указывается лишь, что они являются элементами инновации. В теории менеджмента же инновационная деятельность рассматривается как более узкое понятие, чем инновационный процесс.

В.Н. Гунин и другие исследователи в области управления образовательными учреждениями, придерживающиеся его точки зрения - С.Ф. Багаутдинова, В.И. Загвязинский, Р.Ю. Юсуфбекова и другие, [2], дают следующее определение инновационной деятельности. Они понимают его как перевод конкретного новшества (нового образовательного средства) из области экспериментальной в практическую деятельность (школы, детского сада), где происходит его адаптация, модификация к имеющимся условиям, освоение и использование [2]. В отношении определения инновационной деятельности мы будем придерживаться точки зрения данных авторов.

Следует отметить, что часть исследователей и практиков связывает инновационную деятельность только с экспериментальной. Другая часть исследователей (С.Ф. Багаутдинова и другие) трактует более широко категорию

«инновационная деятельность», включая в нее такие понятия, как «внедрение передового педагогического опыта, внедрение результатов научных исследований в практику, экспериментальная деятельность, внедрение инноваций» [2, с. 4]. Нам близка данная точка зрения.

Данные понятия используются в различных областях и наиболее широко в сфере содержания и технологии организации образовательного процесса. В последние годы появились новые понятия: инновационное образовательное учреждение, инновационные образовательные программы, инновационный вуз и т.д., инновационный менеджмент, управление инновационной деятельностью, управленческие инновации и другие.

Рассмотрим подробнее категории, значимые для нашего исследования: инновационное образовательное учреждение, управление инновационной деятельностью, управленческие инновации, инновационный менеджмент.

«Инновационное образовательное учреждение (школа и дошкольная образовательная организация)» с точки зрения Ассоциации инновационных школ и центров - это учреждение, в деятельности которого прослеживаются следующие черты: разрабатывается и реализуется иная, чем в массовой школе, модель устройства жизни ребенка; ведется поиск другого содержания труда педагога, апробируются новые средства и способы его работы, направленные на развитие творческих черт личности учителя [6, с.6]. Как видно из определения инновационного учреждения, основное внимание авторы уделяют образовательной сфере, не затрагивая управленческий аспект.

Определение *«управление инновационной деятельностью»* рассматривается и в работах Л.М. Денякиной, Л.А. Ивановой, Г.В. Яковлевой [5; 6; 15]. Управление инновационной деятельностью как особым объектом представляет собой сложный комплекс кооперативных воздействий людей на управляемую систему в целях обеспечения ее развития в новом, более прогрессивном направлении.

Понятие «*управленческие инновации*» вводит в своем исследовании доктор экономических наук П.И. Ваганов. «Управленческие инновации (нововведения) - это целенаправленное изменение состава функций, организационных структур, технологии и организации процесса управления, методов работы системы управления, ориентированное на замену элементов системы управления или системы управления в целом, с целью ускорения или улучшения решения поставленных перед предприятием задач на основе выявления закономерностей и факторов развития инновационных процессов».

Понятие «инновационный менеджмент» все чаще используется в области экономики, маркетинга и представляет современную концепцию управления инновационной деятельностью организации. *Инновационный менеджмент* это - взаимосвязанный комплекс действий, нацеленный на достижение или поддержание необходимого уровня жизнеспособности и конкурентоспособности предприятия с помощью механизмов управления инновационными процессами [4, с. 20]. Объектами инновационного менеджмента являются инновации и инновационный процесс. Принципиальным моментом является расширенное видение инновационных процессов.

Развитие образовательной организации (то есть переход его в новое, качественное состояние) не может быть осуществлено иначе, чем через освоение нововведений, через развитие инновационного процесса. Чтобы управлять этим процессом, руководителю образовательного учреждения необходимо познать и изучить его строение и структуру.

К настоящему времени в научной литературе сложилась следующая схема развития инновационного процесса в социальных организациях, в том числе образовательной (школе, детском саду) [5; 7; 9; и др.]:

1. Обнаружение потребности в новшестве и возникновение идеи такого новшества; условно его называют этапом открытия, который является результатом

фундаментальных или прикладных научных исследований (или мгновенного «озарения»);

2. Изобретение, то есть создание новшества, воплощенного в какой-либо объект, материальный или духовный продукт - образец. Сюда включаются разработка, создание и первое освоение новшества.

3. Нововведение - этап, на котором новшество находит практическое применение, происходит его доработка; завершается этот этап получением устойчивого эффекта от новшества. После этого начинается самостоятельное существование новшества, процесс нововведения вступает в следующую стадию, которая наступает лишь при условии восприимчивости к новшеству.

4. Распространение новшества, заключающееся в его широком внедрении и распространении в новые сферы.

5. Господство новшества в конкретной области, когда собственно новшество перестает быть таковым, теряя свою новизну. Завершается этот этап появлением эффективной альтернативы или замены данного новшества более эффективным.

6. Сокращение масштабов применения новшества, связанное с заменой его новым продуктом.

Приведенная выше линейная структура последовательно сменяющих друг друга временных этапов инновационного процесса представляет собой упрощенную схему его реального протекания. Конкретный инновационный процесс не обязательно должен включать все рассмотренные этапы в их строгой последовательности и неразрывности. Указанные этапы могут иметь различную продолжительность. Так после этапа открытия могут пройти многие десятилетия, прежде чем новшество будет использовано при появлении благоприятных социально-экономических условий или при появлении спроса на него. Может быть затруднен и процесс распространения новшества: периоды быстрого внедрения в одну сферу могут сопровождаться задержками при внедрении в другие сферы. Период господства новшества может длиться неограниченное время. Многие

древнейшие нововведения используются человеком до сих пор, и не видно возможностей их замены в будущем; этот этап может и совсем отсутствовать, когда распространение новшества прекращается с появлением более эффективной альтернативы. То же самое относится и к заключительному этапу: использование новшества может прекратиться, затем возродиться или сохраняться на любом уровне, независимо от достигнутого на этапе максимального распространения.

Инновационный процесс имеет циклический характер, то есть происходит как бы повторное возрождение педагогических инноваций в новых условиях. Бывает, что новое возникает раньше своего времени, то есть, родившись, не находит признания, а позже, когда созревают условия, оно становится востребованным.

Для характеристики скорости, результативности, особенностей процесса нововведения в социальных организациях используется понятие «инновационный потенциал». Инновационный потенциал образовательного учреждения - это его способность создавать, воспринимать, реализовывать новшества, а также своевременно избавляться от устаревшего, педагогически нецелесообразного [6, с. 56]. Эта способность во многом есть следствие творческих стремлений членов педагогического коллектива, их отношения к нововведениям.

При распространении педагогического новшества важную роль играет процесс восприятия новшества, которому уделял внимание в своих исследованиях американский ученый Э. Роджерс. «Процесс восприятия новшеств, - по определению Э. Роджерса, - это сложный многостадийный мыслительный процесс принятия решения, который имеет протяженность от первого ознакомления человека с новшеством до его окончательного восприятия» [9, с. 36].

В соответствии с этим Э. Роджерс выделяет пять основных этапов процесса восприятия новшества.

— Ознакомление (первое знакомство) человека с новшеством - человек впервые слышит, узнает о новшестве, но еще не готов к получению дополнительной информации.

- Появление интереса: на этом этапе человек проявляет заинтересованность в новшестве и начинает искать дополнительную информацию о нем.
- Оценка: здесь человек мысленно «примеряет» новшество к своей существующей или предполагаемой ситуации, а затем решает ее. Если он считает, что достоинства новшества превышают его недостатки (в том числе материальные или иные издержки), он решает опробовать это новшество.
- Апробация: на этом этапе апробируют новшество в сравнительно небольших масштабах, чтобы решить вопрос о его применении для решения своих проблем или в данной конкретной ситуации.
- Окончательное восприятие: человек окончательно решает воспринять новшество, то есть продолжать использовать его в полном масштабе. На «выходе» процесса восприятия новшества возможны четыре варианта: а) восприятие и последующее использование новшества; б) полный отказ от новшества; в) восприятие с последующим отказом от новшества; г) отказ от новшества с последующим восприятием [9].

С осознанием необходимости разработки проблем, связанных с развитием инновационных процессов, научные интересы стали обращаться к анализу факторов, влияющих на ход инновационных процессов. Анализ проблем такого плана обнаруживается в трудах: И.Г. Андреевой, Н.И. Войтиной, Н.В. Горбуновой, Д.Ф. Ильясова, Е.А. Лобановой, В.Л. Ляудис, А.И. Пригожина, Г.Ф. Фадиной и других [1; 5]. На успех реализации любого нововведения влияют следующие факторы:

- а) информированность руководителя и педагогического коллектива в нововведениях. С этой целью необходимо в образовательном учреждении создавать банк инноваций;
- б) внешняя подконтрольность образовательного учреждения;
- в) резервные ресурсы образовательного учреждения: финансовые, кадровые, материальные, которые еще не задействованы на другие дела;

- г) организационная структура образовательного учреждения - ее централизация, формализация, интегрированность, открытость, влияющие на восприятие и осознание проблем, поиск путей и средств их решения;
- д) мотивационная готовность руководителя, каждого педагога в отдельности и педагогического коллектива в целом к освоению инноваций. Проблема мотивационной готовности, восприимчивости педагогов к инновациям является одной из центральных, так как только адекватная целям инновационной деятельности мотивация обеспечит ее успех;
- е) творческий потенциал руководителя образовательной организации, куда можно отнести способности к изменению ценностных ориентаций и конструирование новых образцов личного поведения, разработку новых технологий и обучение инновационной деятельности участников процесса;
- ж) социально-экономическая среда, которая выступает как гарант инновационной деятельности с позиций психолого-педагогического, научно-методического и материально-технического ее обеспечения.

Процесс развития дошкольной образовательной организации представляет сложную динамическую систему, поэтому инновационный процесс (как система) тоже полиструктурен и в его составе можно выделить следующие структурные компоненты: деятельностную, субъектную, уровневую, содержательную, управленческую, организационную [13].

Деятельностная структура представляет собой совокупность следующих компонентов: мотивы, цель, задачи, содержание, формы, методы, результаты. Субъектная структура включает инновационную деятельность всех участников образовательного процесса: руководителя, его заместителей, педагогов, обучающихся, родителей и т.д. Уровневая структура предполагает, что инновационная деятельность в учреждении должна коснуться субъектов на всех уровнях управления: на международном, федеральном, региональном, районном и школьном (дошкольном). Содержательная структура инновационного процесса

предполагает рождение, разработку и освоение новшеств во всех сферах образовательного процесса, в управлении образовательной организацией и т. д. Управленческая структура предполагает взаимодействие четырех видов управленческих действий: планирование - организация - руководство - контроль. Отсутствие управления инновационным процессом в образовательной организации быстро приведет к его затуханию, поэтому наличие управленческой структуры является стабилизирующим и поддерживающим этот процесс фактором, что не исключает элементов самоуправления. Организационная структура инновационного процесса включает следующие этапы: диагностический - прогностический - организационный - практический - обобщающий - внедренческий.

Все структурные компоненты инновационного процесса взаимосвязаны друг с другом. Важно и необходимо, чтобы они осуществлялись параллельно, одновременно, что позволит эффективно развиваться образовательному учреждению.

Образовательная организация (детский сад) как самостоятельный организм представляет собой довольно сложную структуру, в которую входят следующие компоненты: совокупность целей, для которых существует детский сад; деятельность, обеспечивающая их реализацию; сообщество взрослых и детей, ее организующих и в ней участвующих; отношения, их объединяющие; среда внутренняя и внешняя, освоенная детьми и взрослыми; управление, обеспечивающее интеграцию всех компонентов в единое целое, его целесообразное функционирование и развитие. В этом контексте новшества могут коснуться любого компонента, тем самым пробуждая к жизни инновационный процесс различного характера. Именно поэтому ученые разделяют все нововведения на определенные виды, опираясь при этом на разнообразные методологические основания.

Общепризнанной системной классификации нововведений, инноваций и инновационных процессов в образовании пока не создано, хотя многие исследователи (Н.В. Горбунова, Л.В. Куриленко, Л.С. Подымова, М.М. Поташник,

О.Г. Хомерики, В.А. Сластенин и другие [5; 6; 13]) работают в данном направлении. Рассмотрим более подробно три типологии инноваций: первая создана К. Ангеловски на основе анализа зарубежных исследований в данной области, вторая - типология российских ученых А.В. Лоренсова, М.М. Поташника, О.Г. Хомерики [12], третья типология - Л.В. Поздняк [13].

В основу первых двух классификаций инноваций положены четыре критерия и предназначены они для дошкольной образовательной организации. Общим для них является то, что одним из самых важных критериев, по которым авторы классифицируют инновации, выступает философия образовательного учреждения (М.М. Поташник и другие) или сфера, в которой осуществляются нововведения. Сюда относятся нововведения: в содержании образования; в методике и технологии обучения; в организации учебно-воспитательного процесса; в системе и управлении образовательным учреждением [1; 12].

В выборе следующих критериев наблюдается некоторое различие.

В типологии К. Ангеловски второй критерий - это способ осуществления нововведений, по которому он выделяет систематические, плановые, заранее обдуманные и стихийные, спонтанные, случайные инновации. Третий критерий - широта и глубина новаторских мероприятий, по которым инновации можно разделить на массовые, крупные, системные, радикальные, фундаментальные, стратегические и частичные, мелкие. Похожий критерий есть во второй типологии (А.В. Лоренсов и другие), только называется он немного иначе - нововведения по масштабу (объему) преобразований. Здесь авторы выделили частные (локальные, единичные), не связанные между собой; модульные (комплекс частных, связанных между собой инноваций); системные, охватывающие всю организацию.

В остальных критериях наблюдаются различия. Четвертый критерий в типологии К. Ангеловски - это характер происхождения новшества. По данному критерию автор разделил новшества на внешние и внутренние.

В своей типологии К. Ангеловски берет за основу критерии, которые охватывают лишь определенную часть учебно-воспитательного процесса (деятельность педагога, руководство образовательным учреждением).

Автор упускает из виду важный структурный компонент образовательного учреждения как сообщество взрослых и детей или отношения «педагог - ученик». Вторая типология (А.В. Лоренсов, М.М. Поташник, О.Г. Хомерики) более развернутая, где авторы на основании третьего и четвертого критерия подробно рассматривают пути и условия возникновения инноваций, а также выделяют типы инноваций, касающиеся деятельности педагога и ученика [12, с. 14-13].

По третьему критерию - инновационному потенциалу - А.В. Лоренсов, М.М. Поташник, О.Г. Хомерики выделяют модификационные (усовершенствованные, модернизированные); комбинаторные (новое конструктивное соединение элементов ранее известных методик, которые в данном сочетании не использовались); радикальные (введение принципиально нового) инновации. Четвертый критерий инноваций, есть только в типологии А.В. Лоренсова, М.М. Поташника, О.Г. Хомерики, - это отношение к предшественнику. Здесь авторами выделены инновации: замещающие (вводятся вместо каких-то конкретных устаревших средств); отменяющие (прекращение деятельности какого-то органа, отмена программы); открывающие (освоение новой программы, технологии); ретровведения (освоение нового в данный момент, но когда-то уже использовавшегося в образовательной практике).

Понятие «инновация» происходит от латинского *innovates* (*in* - в, *novus* - новый) и трактуется как обновление, новинка, изменение. В научной литературе подчеркивается субъектный характер принятия и осуществления новшеств, установки на принятие новшества, активности и рефлексивности человека.

«Инновация - вновь созданная посредством творческой деятельности духовная реальность, основное содержание которой находится в определенном противоречии с существующей традицией. В зависимости от характера творческих

инноваций инновация может трансформироваться, наполняясь новым содержанием, либо разветвляться и дифференцироваться, порождая новую традицию» [1].

Инновация как духовная реальность предполагает ценностное самоопределение личности в содержании, стратегиях самореализации, результатах, возможностях и рисках. А.О. Карпов подчеркивает: «Онтологически особой и критичной зоной наступающей культуры становятся не столько высокие технологии и научные новшества, но более всего человеческое начало, способное развить в себе ценностно-осмысленное отношение к творческому созданию культурно нового» [3].

Взгляды и поведение участников инновационного процесса отражают стоящие за ними ценности и цели, которые могут не совпадать. Именно поэтому проведение любой реформы требует массового изучения системы ценностей. Таким образом, на первый план выходит проблема ценностного обоснования вводимой инновации.

Как утверждает Н.Л. Коршунова, инновация инновации - рознь. «Есть инновации, которые указывают на развитие, а есть инновации такие, которые уничтожают развитие, высокую культуру человеческого общества, порождают «кризисы», ставят человека на край выживания.

В представлениях об инновациях особую роль играет побудительный мотив действия. Стремление к новизне является базисной потребностью личности. Смысл его - в «выходе» человеческой деятельности за рамки той части мира, в которой сформировался человеческий организм, в те области действительности, которые не даны в обыденном опыте человека, и которые не могут быть отражены непосредственно его органами чувств. «В настоящее время в педагогике лишь в слабой степени осознано понимание инновационной деятельности как субъектно-ориентированной. Ограниченность человеческих смыслов понятия инновации в значительной степени приводит к выявленным выше трудностям нововведений в образовании. По этой же причине мы имеем дело лишь с частичным пониманием организационной позиции деятеля, творца, субъекта инновационных преобразований» [14].

Проблема мотивационной готовности, восприимчивости к инновациям является одной из центральных в профессиональной деятельности, т.к. только адекватная целям инновационной деятельности мотивация обеспечит гармоническое осуществление этой деятельности и самораскрытие личности.

Поскольку мотивы часто актуально не осознаются, за исключением осознанных мотивов, превратившихся, по А.Н. Леонтьеву, в мотивы-цели, и тем более скрыты от других людей, в частности, от заинтересованных лиц, например, руководителей (директора, заведующего), коллег, необходимо иметь ясное представление о том, как развивается инновационная деятельность: насколько напряженно, в каком направлении, из каких действий строится, какие средства используются при разной мотивации участников инновационного образовательного пространства.

Итак, различия целей и ценностей образования, неоднородность образовательного пространства сомнений не вызывают. Однако качественное многообразие условий (включая мировую практику), в которых осуществляется российское образование, находит слабое отражение в инновационных идеях и проектах.

2. Использование инновационных педагогических технологий в дошкольной образовательной организации

Любая инновация представляет собой не что иное, как создание и последующее внедрение принципиально нового компонента, вследствие чего происходят качественные изменения среды.

Структура деятельности воспитателя и ее содержание не остается неизменной на всем протяжении профессионального пути, они изменяются с личностным ростом специалиста, который находит в ней все новые грани, все новый смысл, новые формы, в рамках все той же профессии. В противном случае через определенный промежуток времени либо значимая деятельность будет находиться вне рамок профессиональной деятельности, либо произойдет регресс личности и

деструкция деятельности, либо появятся различные формы психических и психосоматических расстройств и защитные механизмы.

В связи со сказанным, интерес представляет исследование, проведенное Л.М. Волобуевой которое показало, что многие воспитатели отмечают, что им нравится участвовать в инновационной деятельности (40%), т.к. повышается профессиональный уровень, обогащается педагогический опыт, появляется желание что-то менять в своей работе, включается механизм самоактуализации и внутренних ресурсов развития. Однако 36% воспитателей не хотят никаких изменений. 24% актуализируют проблемы в понимании смысла новшеств, отрицают все новое, утверждая, «новое - это хорошо забытое старое».

Показательны суждения педагогов о результатах внедрения новшеств в образовании. На вопрос о том, что изменится в вашей деятельности в ходе внедрения новшеств, 24% отмечают изменения в результатах обучения детей. 32% направлены на изменение себя как профессионала и как творца собственной деятельности, 12 % отмечают, что внедрение новшеств способствует увеличению заработной платы. Остальные респонденты, дали разнообразные ответы, в том числе: «придется уйти, если будут какие-либо изменения», «ничего не изменится»...

Цели и ценности педагогов не первичны, а производны от взаимодействия объективного мира, в том числе мира образования, и личностных особенностей человека. Поэтому истоки их диверсификации следует искать в практике образовательных организаций, ее исторической и современной проекциях, социальной и культурной специфике переживаемых ценностей. Именно поэтому, рассматривая внедрение инноваций в ДОО, следует, в первую очередь, обратиться к внедрению инновационных педагогических технологий в образовательный процесс ДОО.

Технология, в свою очередь, является совокупностью различных приемов, которые применяются в том или ином деле, ремесле или искусстве. Таким образом, инновационные технологии в ДОО направлены на создание современных

компонентов и приемов, основной целью которых является модернизация образовательного процесса. Для этого педагогические коллективы в детских садах разрабатывают отличающиеся от других дошкольных учреждений новейшие модели по воспитанию и интеллектуальному развитию малышей. В своей профессиональной деятельности воспитатели используют методический инструментарий, способы и приемы обучения, полностью соответствующие принятой модели. Современные образовательные технологии в ДОО применяются все чаще, а результат их внедрения будет проявляться еще не одно десятилетие.

Современных образовательных технологий, которые используются в дошкольных учреждениях на сегодняшний день, насчитывается более сотни. Анализ психолого-педагогических исследований позволяет констатировать, что наиболее популярными среди них являются: здоровьесберегающие технологии; информационно-коммуникационные технологии; технологии проектной деятельности, личностно-ориентированные технологии (ориентированные на особенности отдельного ребенка) и, так называемые игровые технологии.

И ученые, и практики утверждают, что инновационные технологии в дошкольные учреждения внедрять не только можно, но и нужно. Однако следует обратить внимание на то, что к педагогическим технологиям, применяемым в образовательно-воспитательном процессе ДОО, предъявляется достаточно строгие требования. Они могут быть сформулированы в следующих принципах:

- *концептуальность* - предполагает, что любой воспитательный процесс в ДОО должен основываться на определенной научной концепции (включая философское, психолого-педагогическое, дидактическое и социально-нормативное обоснование достижения образовательных целей);

- *системность* - предусматривает, что технологии должны обладать всеми признаками, характерными для системы, то есть они должны быть целостными, логичными, а составляющие их элементы – взаимосвязанными;

- *управляемость* - подразумевает, что педагогическому коллективу должна быть обеспечена возможность четко поставить перед собой определенную цель, спланировать процесс обучения, по ходу работы корректировать те или иные моменты (самостоятельно выбирать средства и методы диагностики, формирования навыков и представлений и коррекции результатов);

- *воспроизводимость* - принцип, в соответствии с которым технологии должны быть одинаково эффективны вне зависимости от личности педагога, применяющего их на практике (т.е. возможность использования технологии другим педагогом, коллективом, в ином дошкольном учреждении);

- *эффективность* – современные технологии, применяющиеся в определенных условиях, должны быть не только эффективными по результатам, но и оптимальными по затратам, а также отвечающими целям учреждения и вписывающимися в программу ДОО.

Современные педагогические технологии, применяемые в работе с детьми дошкольного возраста, должны соответствовать всем вышеперечисленным требованиям и соответствовать достижениям компетенций, заложенных в стандарт ФГОС ДО.

Рассмотрим подробнее наиболее часто применяемые педагогические технологии в воспитании детей дошкольного возраста.

Здоровьесберегающие технологии. Основная цель их применения в работе с дошкольниками заключается в формировании у ребенка необходимых навыков по поддержанию своего здоровья, а также представлений, лежащих в плоскости проблемы ведения здорового образа жизни.

Формами организации здоровьесберегающей работы с дошкольниками могут быть фронтальные (со всей группой) и индивидуальные, но наиболее эффективной формой считается работа с малыми группами (по интересам к виду спорта; по общим нарушениям в группе здоровья, например, плоскостопие, сколиоз и др.). При этом используются как традиционные, так и нетрадиционные технологии: утренняя

гимнастика (дыхательная, зрительная и др.), подвижные игры, физические упражнения в сочетании с закаливающими процедурами, двигательнo-оздоровительные физкультминутки, физкультурные прогулки (в парк, на стадион) и походы (на природу), физкультурные досуги, спортивные праздники, оздоровительные процедуры в бассейне. При этом к инновационным технологиям следует отнести стретчинг, принимающий все большую популярность у инструкторов по физической культуре; корригирующие, ортопедические, дыхательные гимнастики; цветотерапия, музыкотерапия, сказкотерапия, точечные самомассажи, игровые тренинги и разработанные педагогами авторские занятия из серии «Здоровье», на которых формируются представления о здоровом образе жизни.

Технологии проектной деятельности. Проектная деятельность – это дидактическое средство активизации познавательного и творческого развития ребенка и одновременно формирование личностных качеств ребенка. Знания, приобретаемые детьми в ходе реализации проекта, становятся достоянием их личного опыта. Экспериментируя, ребенок ищет ответ на вопрос и тем самым, развивает творческие способности, коммуникативные навыки. Используя проект, как форму совместной развивающей деятельности детей и взрослых, педагоги организуют воспитательно-образовательную деятельность интересно, творчески, продуктивно.

Использование проекта в дошкольной образовательной практике имеет право рассматриваться как педагогическая инновация, так как в основу метода проектов заложена идея о направленности познавательной деятельности дошкольников на результат, который достигается в процессе совместной работы педагога, детей над определённой практической проблемой (темой).

Особенностью проектной деятельности в дошкольной системе образования является то, что ребенок еще не может самостоятельно найти противоречия в окружающем, сформулировать проблему, определить цель (замысел). Поэтому в

воспитательно-образовательном процессе ДОО проектная деятельность носит характер сотрудничества, в котором принимают участие дети и педагоги дошкольной организации, а также вовлекаются родители. Родители (законные представители) становятся непосредственными участниками образовательного процесса, обогащая свой педагогический опыт, испытывая чувство сопричастности и удовлетворения от своих успехов и успехов ребенка.

Кроме того, метод проектов имеет форму интегрированного обучения дошкольников, основывается на индивидуальных интересах детей, таким образом, повышая самостоятельную активность воспитанников детского сада.

Образовательные проекты, применяемые в ДОО, можно классифицировать следующим образом:

«игровые» - занятия, которые проводятся в группе в форме игры, танцев, увлекательных развлечений;

«экскурсионные» - проекты, целью которых является всестороннее и многогранное изучение окружающего мира и социума;

«повествовательные» - посредством которых дети учатся объяснять свои чувства и эмоции при помощи речи, вокала, письма и т.д.;

«конструктивные», направленные на то, чтобы научить ребенка создавать собственным трудом полезные предметы: построить скворечник, посадить цветок и др.

Использование ИКТ (информационно-компьютерных технологий). Информационно-компьютерные технологии активно используются как в воспитательно-образовательной, так и в методической работе дошкольной образовательной организации. Занятия с применением ИКТ позволяют интегрировать аудиовизуальную информацию, представленную в различной форме (видеофильм, анимация, слайды, музыка), активизируют внимание детей благодаря возможности демонстрации явлений и объектов в динамике. Педагогам – активным пользователям интернета, компьютер помогает получить дополнительную

информацию, которой нет в печатном виде, а также разнообразить иллюстративный материал при подборе наглядного материала к занятиям, а так же быстро и оперативно подобрать необходимый материал по интересующей тематике.

Такими передовыми технологиями, как компьютер, планшет или интерактивная доска не удивить ни одного ребенка-дошкольника. Информационная эра диктует свои правила игры, игнорировать которые невозможно. Преимущества использования информационных технологий в воспитательном процессе очевидны. Например, благодаря увлекательным программам, разработанным с целью обучить ребенка чтению, математике, максимально развить его память и логическое мышление, дошкольника удастся заинтересовать и привить ему любовь к знаниям. Дети легко запоминают новую информацию, а затем обсуждают ее в группе. По сравнению с традиционными формами обучения дошкольников ИКТ обладают рядом преимуществ:

- предъявление информации на экране в игровой форме, которая вызывает у детей огромный интерес;
- возможность подачи нового типа информации, понятной дошкольникам;
- использование возможностей компьютера - движение, звук, мультипликация, позволяющие привлечь внимание детей;
- поощрение ребенка при правильном решении проблемных задач самим компьютером являются стимулом познавательной активности детей;
- возможность индивидуализации обучения, учет интересов и возможностей каждого ребенка;
- самостоятельное регулирование темпа и количества решаемых игровых обучающих задач;
- приобретение уверенности в своих силах при успешном решении проблемной ситуации и другой деятельности за компьютером;
- возможность моделирования такие жизненных ситуаций, которые нельзя увидеть в повседневной жизни;

- использование неожиданных и необычных эффектов, возможность изменения фона, места, игровых правил, героев и т.д;

Следует так же отметить и такую особенность, что компьютер не просто привлекателен для детей, как любая другая новая игрушка, компьютер очень «терпелив», никогда не ругает ребенка за ошибки, а ждет, пока он сам исправит их.

Технологии познавательно-исследовательской деятельности дошкольников. Развитие познавательных интересов дошкольников является одной из актуальных проблем педагогики, призванной воспитать личность, способную к саморазвитию и самосовершенствованию. Именно экспериментирование является ведущим видом деятельности, как в младшем, так и в старшем дошкольном возрасте, о чем неоднократно говорил Л.С. Выготский.

В ходе экспериментирования ребенок познает объект. В практической деятельности осуществляет и выполняет познавательную, ориентировочно-исследовательскую функции, создавая условия, в которых раскрывается содержание данного объекта. Например, в ходе реализации образовательного проекта «Осень» при знакомстве с овощами детей младшей группы воспитатель проводит с детьми опыт «тонет, не тонет»: картошка, лук, помидор. В ходе этого опыта дети узнают, что картошка тонет, а помидор и лук плавают.

Технологии исследовательского обучения надо понимать как обучение, при котором ребенок ставится в ситуацию, когда он сам овладевает понятиями и подходом к решению проблем в процессе познания, в большей или меньшей степени организованного (направляемого) педагогом. В наиболее полном, развернутом виде исследовательское обучение предполагает следующее:

- 1) ребенок выделяет и ставит проблему, которую необходимо разрешить; предлагает возможные решения;
- 2) проверяет эти возможные решения, исходя из данных;
- 3) делает выводы в соответствии с результатами проверки;
- 4) применяет выводы к новым данным;
- 5) делает обобщения.

Технология развивающего обучения. Близкими по сути познавательно-исследовательским технологиям являются технологии развивающего обучения. В традиционном обучении система понятий задается для усвоения через формулировку этих понятий, их определения. Поэтому существует жесткий перечень того, что должен знать обучающийся. В развивающем обучении научные понятия существуют в легком варианте – способе действий.

Ребенком должен быть освоен этот способ, его основание, умение построить данное действие, обосновать, доказать его. Поэтому в развивающем обучении нежелательно и, по-видимому, невозможно задавать готовые определения. Формулировка понятия – это тот результат, к которому нужно прийти в конечном итоге, в результате анализа.

Изменение в содержании приводят и к существенному изменению в методах обучения.

Основа традиционного метода обучения – демонстрация способа, объяснение, тренировка, оценка. Это – иллюстративно-объяснительный метод. В развивающем обучении, предметом которого является не способ действия, а принцип, этот метод не пригоден по той причине, что принцип, в отличие от способа, нельзя продемонстрировать. Выяснение принципа возможно только в результате самостоятельного анализа действия, ситуации, условий и обобщения тех объективных связей, на которые опирается данный способ.

Личностно-ориентированные технологии. Личностно-ориентированные технологии ставят в центр всей образовательной системы личность ребёнка, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий ее развития, реализация ее природных потенциалов. Личность ребёнка в этой технологии не только субъект, но и субъект приоритетный; она является целью образовательной системы, а не средством достижения какой-либо отвлеченной цели. Такие технологии называют еще антропоцентрическими.

Таким образом, личностно-ориентированные технологии характеризуются антропоцентричностью, гуманистической и психотерапевтической направленностью и имеют целью разностороннее, свободное и творческое развитие ребенка.

В рамках личностно-ориентированных технологий самостоятельными направлениями выделяются гуманно-личностные технологии, технологии сотрудничества и технологии свободного воспитания. Технологии сотрудничества реализуют демократизм, равенство, партнерство в субъект-субъектных отношениях педагога и ребенка. Воспитатель и ребенок совместно вырабатывают цели, содержание, дают оценки, находясь в состоянии сотрудничества, сотворчества. Технологии свободного воспитания делают акцент на предоставление ребенку свободы выбора и самостоятельности в большей или меньшей сфере его жизнедеятельности. Осуществляя выбор, ребенок наилучшим способом реализует позицию субъекта, идя к результату от внутреннего побуждения, а не от внешнего воздействия.

Итак, все вышеизложенные технологии в первую очередь направлены на повышение качества образования. Однако само понятие «качество образовательного процесса» характеризуется по-разному с точки зрения каждого его участника:

Для детей – это обучение в интересной для них игровой форме.

Для родителей – это эффективное обучение детей, т.е. обучение по программам, готовящим детей к школе:

- обучение без утомления;
- сохранение здоровья детей как психического, так и физического;
- успешность обучения;
- поддержание желания учиться;
- обеспечение возможности поступления в престижную школу;
- обучение престижным предметам (иностранный язык, хореография).

Для воспитателей – это, прежде всего, положительная оценка их успешности руководителями ДОО и родителями (законными представителями):

- успешное выполнение ими всех учебных программ;
 - оптимальный подбор методов и приемов работы с детьми;
 - поддержание интереса детей к учебному процессу;
 - успешное развитие детей в процессе их обучения;
 - рациональное использование учебного времени детей и рабочего времени воспитателя;
- обеспеченность педагогического процесса всеми необходимыми пособиями и оборудованием.

Современные педагогические технологии, такие как обучение в сотрудничестве, помогают реализовать личностно-ориентированный подход к детям, обеспечивая индивидуализацию и дифференциацию педагогического процесса с учетом их способностей и уровня развития. Сегодня в центре внимания - ребенок, его личность, неповторимый внутренний мир. Поэтому основная цель современного педагога – выбрать методы и формы организации воспитательно-образовательного процесса, которые оптимально соответствуют поставленной цели развития личности.

Все рассмотренные нами инновационные образовательные технологии, применяемые в ДОО, способствуют физическому и психологическому развитию ребенка, помогают ему обрести веру в себя и в собственные силы, стать самостоятельным и ответственным. Мальчики и девочки играючи познают мир, а полученные знания стараются применять на практике.

Для этого в процессе обучения дошкольников педагоги прибегают к таким распространенным методам, как: постановка проблемы, ее всесторонний анализ, моделирование, наблюдение, экспериментирование, фиксация результатов, поиск решений и выбор лучшего из них. Инновационные педагогические технологии в ДОО помогают «наставникам» найти подход к каждому отдельному ребенку, учитывать его особенности, черты характера и склад ума, и превращать занятия в увлекательное и необыкновенное «приключение». Благодаря этому родителям

больше не приходится уговаривать своих любимых чад идти в детский сад. Дошкольники с удовольствием посещают дошкольное учреждение и с каждым днем обогащают свой пока еще небольшой багаж знаний.

Решение о внедрении технологии зависит от нескольких факторов, наиболее важными из них являются следующие: профиль дошкольного учреждения; время, на протяжении которого дети находятся в детском саду; программа, которой руководствуются педагоги в своей деятельности; правила и нормы, действующие в дошкольном учреждении; профессионализм педагогов; показатели общего состояния здоровья детей, посещающих детский сад. Передовые инновационные технологии в ДОО внедряются повсеместно, и эта тенденция продолжает набирать обороты.

Библиографический список

1. Американские буржуазные теории управления; критический анализ / В. Г. Афанасьев, Д. М. Гвишиани, Ю. И. Бобраков; под ред. Б. З. Мильнера, Е. А. Чижова - М.; Мысль, 1978. - С. 63-80.
2. Багаутдинова, С.Ф. Инновационная деятельность в дошкольном образовательном учреждении; Метод. рекомендации для студ. к курсу «Управление дошкольным образованием». - Магнитогорск; МаГУ, 2001. - 21 с.
3. Баранникова, С.А. Управление процессом включения педагогического коллектива в инновационную деятельность (на примере среднего педагогического учебного заведения); Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1999. - 199 с.
4. Гольдштейн Г. Я. Стратегический инновационный менеджмент; Учеб. пособие. - Таганрог; ТРТУ, 2004. - 267 с.
5. Горбунова, Н. В. Внутришкольное управление; теория и опыт педагогических и управленческих инноваций. - М.; Педагогическое общество России, 2008. - 47 с.
6. Иванова, Л.А. Моделирование системы управления инновационной деятельностью в образовании. Вып.2: Инновационная деятельность в

- муниципальной системе как объект управления. - В. Новгород: НРЦРО, 1998. - С. 8-37.
7. Инновационные процессы в образовании / под ред. Г. А. Бордовского. - СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. - 57 с.
8. Кузькин, Н. П. Инновации в управлении современной школой: Дис. ... канд. пед. наук. - Саратов, 2004. - 168 с.
9. Лазарев, В.С. Становление инновационной школы: от идеи к воплощению // Инновационные школы России: становление и развитие / Под ред. М. М. Поташника. - М.: Новая школа, 1996. - С. 3 - 42.
10. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. - М.: Академия, 2000. – 48 - 49.
11. Пономарёва, Л.И. Формирование основ здорового образа жизни ребенка дошкольного возраста как инновационная педагогическая деятельность / Л.И. Пономарёва, З.И. Тюмасева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета.– Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2013. – №. 11.– С. 156-166.
12. Развитие школы как инновационный процесс / О. Г. Хомерики, М. М. Поташник, А. В. Лоренсов. - М.: Новая школа, 2004. - С. 4 - 49.
13. Управление дошкольным образованием / Л. В. Поздняк, Н. Н. Лященко. - М.: Академия, 2000. - 432 с.
14. Управление образовательными системами: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибанова; под ред. Т. И. Шамовой. - М.: ИЦ Академия, 2002. - 294 с.
15. Яковлева, Г.В. Педагогические условия повышения эффективности методической работы в инновационном дошкольном образовательном учреждении: Дис. ... канд. пед. наук. - Челябинск, 2003. - 248 с.

1.2 МЕСТО И РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ФИЛОСОФСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ

Появление термина «сопровождение» в отечественной науке связано с исследованиями Г. Бардиер, Н. Ромазан, Т. Чередниковой, посвященными психологическому сопровождению естественного развития детей (1993г.). Под таким сопровождением понималась деятельность психолога, который наблюдал за развитием ребенка и в случае необходимости оказывал ему психологическую помощь. Позже появились исследования, посвященные психолого-педагогическому сопровождению, которое предполагало взаимосогласованную деятельность коллектива психологов и педагогов. Введение термина «педагогическое сопровождение» в теорию педагогики стало результатом поиска новых форм организации педагогического процесса в современном образовании в целом и дошкольном образовании в частности.

Назначение всех видов сопровождения, организуемых в образовательных организациях, определялось, исходя из анализа общего содержания понятий «сопровождение» и «сопровождать». «Сопровождать - значит: 1) следовать за кем-нибудь, находясь рядом, ведя куда-нибудь, или идя за кем-нибудь; 2) производить одновременно с чем-нибудь, сопутствовать чему-нибудь; 3) служить приложением, дополнением к чему-нибудь», сопутствовать чему-либо, служить приложением, дополнением к чему-либо» (Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.) [8, с. 738]. «Сопровождение» трактуется как определенное действие: сопровождать, провожать, сопутствовать, идти вместе, для проводов, провожатым, следовать (В. Даль).

Приведенные выше определения понятия «сопровождения» позволяют сделать вывод о том, что сопровождение – это всегда деятельность одного субъекта

(индивидуального или коллективного) – сопровождающего, сопутствующая деятельности другого субъекта – сопровождаемого. В педагогическом сопровождении сопровождающим является педагог. В качестве сопровождаемого иногда называются обучающиеся на том или ином уровне образования общего или профессионального, в дошкольном образовании – это воспитанники. В некоторых исследованиях участниками педагогического сопровождения называются родители, выступающие то в роли сопровождающих, выполняющих педагогическую функцию, то в роли сопровождаемых как нуждающихся в профессионально-педагогическом сопровождении.

Во многих исследованиях педагогическое сопровождение определяется как деятельность педагога (Е. А. Александрова А.В. Мудрик, Н. Л. Коновалова, О.И. Логашенко, Е.К. Исакова, Д.В. Лазаренко и С.В. Сильченкова, в дошкольном образовании - А.Р. Уразова, М.В. Бывшева) или сообщества педагогов (М.Р. Битянова и др.), которая направлена на сопровождение какой-либо деятельности обучающегося или на сопровождение обучающегося в какой-либо деятельности. Так, в исследованиях Л.М. Левина речь идет о «педагогическом сопровождении самостоятельной работы студентов», С.В. Алексеева и С.А Усковой – о «сопровождении профессионально-педагогической деятельности учителя», Т.Н. Сапожниковой – о «педагогическом сопровождение жизненного самоопределения старшеклассников», О.И. Логашенко - о педагогическом сопровождении научно-практической деятельности, А.Л. Уманского - о педагогическом сопровождении детского лидерства, Т.В. Савищевой - о педагогическом сопровождении профессиональной адаптации начинающих преподавателей вуза. Е.А. Рыбакова рассматривает педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста в творческой деятельности, М.В. Бывшева - педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста в процессе социального познания.

В исследованиях области дошкольной педагогики в качестве сопровождаемого (предмета сопровождения) также часто называется то или иное

направление развития детей дошкольного возраста: у А.Р. Уразовой и М.В. Иваненко – это педагогическое сопровождение социально-личностного развития детей дошкольного возраста, у Г.Н. Кузнецовой – это педагогическое сопровождение социального развития детей раннего возраста, у И.А. Исаевой - это педагогическое сопровождение развития социального интеллекта ребёнка в период дошкольного детства.

Становится необходимым выяснить, насколько правомочно рассматривать в качестве сопровождаемого процесс развития детей? Анализ определений понятий «сопровождать», «сопровождение» показывает, что сопровождать можно только того, кто сам действует. Е.А. Чекуновой подчеркивается, что в понятии «сопровождение» «заложены идеи общего пути в пространстве и времени, общих динамичных отношений между участниками, совместных действий и активности обеих сторон взаимодействия. В нем речь идет о совместном бытии людей в определенный временной период человеческой жизни» [20, с. 239]. С нашей точки зрения, педагогическое сопровождение можно рассматривать как один из видов педагогической деятельности, выполняющих свою особенную функцию в педагогическом содействии развитию детей дошкольного возраста. Для определения содержания этой функции необходимо выявить как возможности педагогической деятельности, которую можно было бы обозначить термином «педагогическое сопровождение», так и особенности образования детей дошкольного возраста, ориентированного на их развитие.

Содержание функции педагогического сопровождения в развивающем образовании определяется, прежде всего, тем, что основным фактором развития человека как личности является его деятельность (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Слободчиков, Д. Исаев и др.). Когда педагогическое сопровождение связывают с определенным направлением развития человека, то предполагается педагогическое сопровождение всех видов деятельности этого человека, обеспечивающих его развитие. Когда предметом сопровождения называется определенный вид

деятельности, то предполагается через определенную организацию этой деятельности создание условия тех направлений развития её субъекта, которые эта деятельность в той или иной мере обеспечивает. Таким образом, педагогическое сопровождение может обеспечивать создание условий развития человека, что и находит отражение в приведенных выше выражениях. Вместе с тем, педагогическое сопровождение предполагает сопровождение человека, который сам что-то делает, и через свою деятельность развивается.

Сопровождение предполагает, как направляющую роль сопровождающего по отношению к сопровождаемому, так и наоборот – сопровождающего в роли подчиненного интересам, проблемам, целям сопровождаемого. Какова роль педагога в педагогическом сопровождении? Ответ на этот вопрос, с нашей точки зрения, может быть получен через поиск ответа на вопрос: «Что делает сопровождение педагогическим».

Педагогической называется деятельность, направленная на реализацию целей образования, воспитания и обучения. При этом в современной педагогике образование трактуется как целостный процесс, образуемый взаимосвязанными и взаимообусловленными процессами воспитания и обучения. Педагогическими называются и процесс образования, и процессы воспитания и обучения, только в том случае, если они организуются как целенаправленные. Следовательно, педагогическое сопровождение также предполагает реализацию определенных целей образования, воспитания и обучения. В развивающем образовании предполагается определение целей образования, обучения и воспитания на основе определения целей развития личности. Но каковы эти цели?

Часто педагогическое сопровождение связывают с «естественным развитием» обучающихся (воспитанников). Но что такое «естественное развитие человека»? Л.С. Выготский о естественном развитии пишет только как об одной из двух взаимообусловленных линий развития ребенка. Линия естественного развития поведения, по словам Л.С. Выготского, тесно связана с процессами

общеорганического роста и созревания ребенка. Другой линией развития является «линия культурного совершенствования психологических функций, выработки новых способов мышления, овладения культурными средствами поведения» [4, с. 11].

С нашей точки зрения употребление термина «естественное развитие детей» оправдано, если акцентирует внимание исследователей на том, что развитие человека представляет собой процесс – закономерную, направленную, а значит поэтапную, временную последовательность качественного изменения человека. В исследованиях В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева убедительно обосновано, что «общий процесс развития человека и все составляющие его процессы представлены двумя сторонами: естественной и искусственной: «естественная сторона имеет сущностные характеристики процесса, ... искусственной же стороной развития человека является совершаемая им деятельность, которая выступает основным фактором и источником развития человека» [13]. Ориентация педагогической деятельности на естественное развитие детей означает, что педагог организует деятельность детей, определяемую тем этапом развития, на котором они находятся, и следующим за этим этапом, или, как писал Л.С. Выготский, зонами их актуального и ближайшего развития. Искусственная сторона развития человека обеспечивается усвоением и освоением им общественного опыта, накопленного предыдущими поколениями. Результатом такого развития человека является его личностный опыт, его личностная культура. Именно этот опыт составляет основу деятельности человека, а его передача одними людьми и усвоение, и освоение другими составляет содержание общей образовательной функции [19].

Таким образом, ориентация образования на естественную сторону развития человека может означать только то, что организационно общие условия этого развития должны отражать закономерную направленность и последовательность этапов качественного изменения личностного опыта обучающегося, его личностной культуры. В содержательном плане развитие личностного опыта и личностной

культуры обучающихся представляет собой социокультурную сторону развития человека, которое происходит в результате усвоения и освоения обучающимся опыта других людей. Последнее осуществляется через обучение и воспитание. При этом, как писал Л.С. Выготский, «обучение не плетется в хвосте развития, а ведет его за собой». «...Только то обучение является хорошим, - отмечал Л.С. Выготский в своей работе «Педагогическая психология», - которое забегает вперед развития». То же самое можно утверждать и по поводу воспитания [3].

Во многих исследованиях целевая направленность педагогического сопровождения задается либо целями развития, либо целями образования, воспитания и обучения, либо и теми, и другими как рядоположенными. Между тем, С. Л. Рубинштейн определял связь развития с воспитанием и обучением следующим образом: «Ребенок, развивается, воспитываясь и обучаясь, а не развивается, и воспитывается, и обучается. Это значит: воспитание и обучение включаются в сам процесс развития ребенка, а не надстраиваются лишь над ним...» [12, с. 192]. О том, что и обучение, и воспитание являются лишь моментами развития, писал и Л.С. Выготский [4].

Таким образом, педагог в педагогическом сопровождении всегда выступает в качестве того, кто определяет и цели развития сопровождаемого им воспитанника, и обеспечивающие это развитие цели его образования, воспитания и обучения, а также целенаправленно организует условия их реализации, опираясь на профессионально-педагогические компетенции. Эта ведущая роль педагога в педагогическом сопровождении позволяет реализовать основные задачи дошкольного образования, сформулированные в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования 2013 года, согласно которым педагог должен обеспечить:

- формирование общей культуры личности детей;
- полноценное развитие каждого ребенка в период дошкольного детства и обеспечение равных возможностей;

- лично-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых (родителей (законных представителей), педагогических и иных работников Организации) и детей;
- объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс.

Итак, педагогическое сопровождение всегда предполагает реализацию целей образования в целом и воспитания, и обучения в частности. Это значит, что педагогическое сопровождение как вид педагогической деятельности предполагает организацию педагогом педагогического взаимодействия.

Педагогическое взаимодействие в отечественной педагогике стало предметом исследования в рамках применения системного подхода с 70-х годов XX столетия. Системный подход позволил изучать и проектировать образовательный процесс как педагогическую систему. Основной характеристикой такого процесса является целостность, которая складывается из элементов образовательного процесса и взаимосвязей между ними, обеспечивающими реализацию системы целей образования, воспитания и обучения.

Элементы педагогической системы выделяются по-разному в зависимости от того, что рассматривается в качестве её оснований. Тем не менее, к основным элементам образовательного процесса как педагогической системы всегда относят деятельность педагога и деятельность обучающихся, и то, что выступает организующими элементами этой деятельности: систему целей образования; содержание образования; средства; способы организации воспитания и обучения; результат образования (Ю. К. Бабанский, Н.В. Кузьмина, В. А. Сластенин и др.).

Основными элементами педагогического процесса, непосредственно обеспечивающими реализацию целей образования, воспитания и обучения, являются взаимосвязанные и взаимосогласованные деятельность обучающегося (воспитанника) и деятельность педагога. Взаимосвязь и взаимозависимость деятельности двух основных субъектов в педагогическом процессе складывается в

форме педагогического взаимодействия, которое в отечественной педагогике стали рассматривать в качестве ядра педагогического процесса (Б.З. Вульф, А.Т. Куракин, Х.Й. Лийметс, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова В.Д. Семенов, Н.Л. Худякова и др.). Это значит, что именно педагогическое взаимодействие обеспечивает реализацию целей образования, воспитания и обучения через отбор, упорядочивание и передачу педагогом общественного опыта (содержания образования) обучающимся, а также через освоение обучающимися этого опыта. Характер педагогического взаимодействия определяется такими элементами педагогической системы как: 1) система образовательных целей (целей образования, воспитания и обучения); 2) содержание образования; 3) способы организации педагогического взаимодействия (методами, приемами и формами воспитания и обучения), обеспечивающими передачу педагогом и усвоение, и освоение обучающимися содержания образования; 4) технические средства; 5) результат образования.

Педагогическое взаимодействие – это ориентированные на реализацию целей воспитания и обучения преднамеренные контакты педагога с ребенком (длительные или временные), следствием которых являются взаимные изменения в поведении, деятельности и отношениях [9, с. 9].

Итак, педагогическая функция педагогического сопровождения заключается в организации педагогического взаимодействия, обеспечивающего реализации целей развития личности через взаимосвязанные и взаимосогласованные воспитание и обучение (образование). В чем же собственно выражается функция сопровождения?

В большинстве исследований педагогическая поддержка связывается с индивидуализацией образовательного процесса. Именно с этим, с нашей точки зрения, обусловлена функция собственно сопровождения в педагогическом сопровождении. Эта функция связывается нами с подчиненной ролью педагога-сопровождающего, целям, интересам, потребностям, индивидуальным особенностям сопровождаемого воспитанника. Это значит, что функция собственно сопровождения реализуется педагогом через виды педагогической деятельности,

непосредственно не связанные с реализацией образовательных целей. К таким видам деятельности, прежде всего, относится деятельность по изучению индивидуальных особенностей развития детей и индивидуальных результатов освоения содержания образовательной программы. Не менее важной считается деятельность педагога, направленная на содействие педагога самореализации воспитанников, поддержки их инициативы, творческой деятельности (И.А. Исаева Е.А. Рыбакова и др.). В исследовании Н. Л. Коноваловой педагогическое сопровождение предполагает помощь педагога в разрешении жизненных проблем сопровождаемого. Практически все исследователи пишут о включенности в педагогическое сопровождение деятельности педагога по защите воспитанников и заботе о них.

Педагогическое сопровождение предполагает помощь воспитанникам, которая во многих исследованиях связывается с реализацией целей развития, обучения и воспитания. Правда, далеко не всегда ясно, в чем именно выражается эта помощь. Так С.А. Ускова утверждает, что «В последние годы педагогическое сопровождение выделяется исследователями (Е. А. Александровой, Т. Н. Сапожниковой, М. В. Шакуровой и др.) в отдельный вид педагогического процесса, несущий особый педагогический смысл и принципиально отличающийся от воспитания, обучения, образования. Сущность и своеобразие сопровождения связывают с оказанием помощи различным участникам педагогических процессов в саморазвитии и осуществлении самостоятельных действий» [16, с. 27]. По мнению Л. Г. Тариты, процесс сопровождения личностного развития выступает определенной альтернативой стратегии «направляемого» развития» [15]. «В этом плане возникновение сопровождения как особого педагогического процесса продиктовано рядом обстоятельств: общей гуманистической концепцией образования; ориентацией на развитие личности и общества как самоценности образования; опорой на внутренний потенциал развития любой системы; осознанием новой сущности методов индивидуализации и дифференциации в образовании как

методов, отстаивающих право личности на выбор наиболее целесообразного пути развития» [16, с. 27]. С.А. Ускова считает, что «педагогическое сопровождение в современной педагогической реальности представляет собой особый гуманистически-ориентированный педагогический процесс оказания помощи в саморазвитии и самодеятельности» [16, с. 27].

Позиция названных ученых вызывает сомнение. В ней можно усмотреть недостаточную изученность сущности развития вообще и развития личности в частности, сущности образования, воспитания и обучения и соотношения развития личности с воспитанием, обучением и образованием. Человек биосоциальное существо. Ведущей стороной его развития, определяющей особенности развития остальных сторон (физического и психического развития), является развитие личностного опыта, его личностной культуры. Оказание педагогической (а не психологической, или психиатрической, или материальной и т.п.) помощи в таком развитии всегда заключается в создании педагогических условий освоения воспитанниками общественного опыта. Условия социокультурной стороны развития исключительно искусственные. Тем не менее, социокультурное развитие как процесс именно развития должен иметь направленность. И она всегда присутствует явно или не явно в любых образовательных системах, чтобы не говорили авторы альтернативных учений.

С нашей точки зрения, в педагогическом сопровождении основная помощь педагога заключается в том, чтобы обеспечить освоение ребенком того социального опыта (содержания образования), который необходим для решения возникающих в его жизни проблем – т.е. в реализации педагогической функции. Такую помощь мы можем определить, как педагогическую помощь.

Итак, направляющая роль сопровождающего-педагога определяется педагогической функцией сопровождения – необходимостью создания педагогических условий развития личности ребенка – организации педагогического взаимодействия, обеспечивающего реализацию целей развития личности

воспитанника через их воспитание и обучение (образование). Направляющая роль сопровождаемого в педагогическом сопровождении выражается в том, что педагог (сопровождающий) максимально согласует задачи развития личности сопровождаемого, его обучения и воспитания не только с индивидуальными особенностями его развития, но и с необходимостью, возникающей в связи с переживаемой ребенком жизненной проблемой, с его эмоциональным состоянием, его интересами и желаниями.

Все вышесказанное позволяет нам сделать вывод, что педагогическое сопровождение представляет собой совокупность видов педагогической деятельности, обеспечивающую результативную и эффективную реализацию целей развития личности воспитанников через их воспитание и обучение (образование). Уточнение качественных характеристик педагогического сопровождения мы производим через анализ условий повышения результативности и эффективности образования.

Результативность образовательного процесса определяется степенью соответствия полученного результата образовательным целям. Эффективность всегда связывают с достижением каких-либо определенных результатов с минимально возможными издержками или с использованием минимально возможных ресурсов. Условия повышения результативности и эффективности образовательного процесса всегда являлись предметом поиска в педагогике и в качестве основных таких условий назывались повышение мотивации обучающихся к развитию и образованию и индивидуализация образовательного процесса. Анализ исследований по проблеме педагогического сопровождения показывает, что на создание именно этих условий и направлено педагогическое сопровождение.

Педагогическая помощь в педагогическом сопровождении носит индивидуализированный характер. В исследованиях Е.А. Александрова педагогическое сопровождение однозначно рассматривается как форма индивидуального или индивидуализированного образования [1]. В имеющихся

исследованиях в области дошкольной педагогики эта проблема решается через разработку индивидуализированных образовательных маршрутов, которые чаще всего, представляют собой образовательную программу, разрабатываемую на год и соотнесенную с некоторыми индивидуальными особенностями воспитанников. При этом предполагается, что диагностика результатов образования и особенностей развития воспитанников проводится также один раз в год. Между тем смысл понятия «сопровождение» предполагает постоянное осуществление всех видов деятельности, посредством которых это сопровождение обеспечивают. С нашей точки зрения — это осуществимо тогда, когда речь идет о педагогическом сопровождении самостоятельной деятельности детей дошкольного возраста.

В образовании, ориентированном на развитие личности, одним из показателей этого развития является самостоятельная деятельность обучаемых. В дошкольном образовании основные направления развития и образования детей соотнесены с основными видами деятельности. Так, познавательное развитие предполагает освоение средств и способов познавательной деятельности, социально-коммуникативное — коммуникативной и организационной, речевое — речевой деятельности и т.п. Связь педагогического сопровождения с разными видами деятельности детей дошкольного возраста подчеркнута в исследованиях А.Р. Уразовой [17].

Результат развития самостоятельности детей в различных видах деятельности обнаруживается только через наблюдение за их самостоятельной деятельностью. В результате такого наблюдения обнаруживаются как фактические достижения ребенка, так и проблемы, возникающие из-за того, что что-то ребенок не умеет делать сам, хотя его общие возрастные возможности это позволяют.

Только в самостоятельной деятельности детей дошкольного возраста могут быть сформированы некоторые способности, без опоры на которые такая деятельность невозможна. Так И.А. Исаева считает, что «педагогическое сопровождение» позволяет сформировать у ребенка способности к саморегуляции,

адаптивности в реальных ситуациях жизнедеятельности [5]. Е.А. Рыбакова рассматривает главным результатом педагогического сопровождения детей дошкольного возраста в творческой деятельности «порождение у ребёнка нового образа себя и своих возможностей» [11, с.8]. А.Р. Уразова ориентирует педагогическое сопровождение на «личностное становление ребёнка и самореализацию, развитие самостоятельности и уверенности в различных социальных ситуациях» [17]. Многие исследователи в дошкольной педагогике рассматривают педагогическое сопровождение как способ реализации целей социального развития ребенка, основным результатом которого является вхождение ребёнка в социум (Г.Н. Кузнецова, А.С. Степанова и др.) [14].

Самостоятельная деятельность детей выступает основным фактором их развития. Именно эту закономерность имеют в виду авторы исследований, в которых говорится о «саморазвитии» человека, так как без участия других людей, без освоения их опыта, никакого развития человека как личности, как субъекта деятельности не происходит. Это означает, что в процессе педагогического сопровождения самостоятельной деятельности детей педагог совершенствует эту деятельность.

Все вышесказанное позволяет утверждать, что наиболее эффективно функции педагогического сопровождения реализуются в педагогическом сопровождении самостоятельной деятельности детей дошкольного возраста. Педагогическое сопровождение также должно предполагать организацию педагогического взаимодействия, непосредственно обеспечивающего реализацию образовательных целей, в форме ситуативного обучения и воспитания. Цели и содержание этой формы образования, с одной стороны, должны быть соотнесены с проблемами, обнаруживаемыми в процессе самостоятельной деятельности детей, а, с другой, – с целями и задачами, определенными общей образовательной программой, перспективным и календарным планами организации педагогического процесса.

Педагогическое сопровождение – совокупность видов педагогической деятельности, обеспечивающей создание педагогических условий реализации целей развития личности, максимально согласованных с необходимостью освоения личностью определенных знаний, умений, навыков и ценностных ориентаций в связи с переживаемыми ею жизненными проблемами, а также с индивидуальными особенностями её развития и с её физическим и эмоциональным состоянием.

Педагогическое сопровождение самостоятельной деятельности детей дошкольного возраста складывается из следующих видов педагогической деятельности:

1. Педагогическая поддержка, выражающаяся в создании условий актуализации потенциальных возможностей ребенка, его интересов, желаний в самостоятельной деятельности.

2. Педагогическая диагностика и анализ, выражающиеся:

- в постоянном отслеживании результатов развития личности детей, результатов их образования (воспитания и обучения), их физического и эмоционального состояния с целью выявления проблем, связанных с недостаточным освоением детьми образовательной программы, с несовпадением их реальных возможностей, с теми, что могут быть у ребенка соответствующего возраста, с их физическим и психическим состоянием;

- в выявлении жизненных проблем, возникающих в самостоятельной деятельности ребенка дошкольного возраста в тех отношениях, которые он выстраивает сам.

3. Организация педагогической помощи, которая заключается в организации педагогического взаимодействия как формы ситуативного обучения и воспитания, задачи и содержание которых определяются необходимостью разрешения переживаемых ребенком жизненных проблем и содержанием основной образовательной программы.

4. Педагогическая поддержка, которая заключается в создании условий максимальной актуализации детьми приобретенных возможностей.

Все перечисленные виды деятельности должны подчиняться принципам заботы и защиты по отношению к ребенку.

Педагогическое сопровождение самостоятельной деятельности детей сегодня востребовано в дошкольном образовании, так как такая деятельность в большом объеме осуществляется детьми во время нахождения в дошкольной организации. Педагогическое сопровождение именно самостоятельной деятельности детей дошкольного возраста позволяет реализовать следующие закрепленные в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования 2013 года принципы организации дошкольного образования:

- принцип поддержки инициативы детей в различных видах деятельности;
- принцип активности ребенка в выборе содержания своего образования;
- принцип содействия и сотрудничества детей и взрослых, который предполагает «признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений»;
- принцип «сохранения уникальности и самоценности детства».

Педагогическое сопровождение самостоятельной деятельности детей дошкольного возраста позволяет реализовать и такую, определённую ФГОС дошкольного образования задачу, как «создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром».

В то же время педагогическое сопровождение самостоятельной деятельности детей дошкольного возраста должно быть организовано согласно всем принципам и правилам педагогической науки. А это вызывает необходимость в проведении исследований в области дошкольной педагогики, в результате которых должен быть:

- разработан инструментарий для диагностики всех особенностей развития детей, результатов их образования, их возможностей и состояний, переживаемых ими проблем, проявляющихся в самостоятельной деятельности видов;
- найдено теоретическое и методическое решение проблемы определения цели и задач ситуативного обучения и воспитания на основе системно планируемого образования, закрепленными общей образовательной программой, перспективным и календарным планами организации педагогического процесса;
- найдено теоретическое и методическое решение проблемы соотнесения цели и задач ситуативного образования с особенностями развития и образования детей, с их состояниями и переживаемыми ими проблемами, проявляющимися в их самостоятельной деятельности;
- для каждого направления развития детей дошкольного возраста разработаны комплексы методов ситуативного образования;
- разработаны комплексы методов актуализации потенциальных возможностей детей в определенных видах деятельности.

Библиографический список

1. Александрова Е.А. Виды педагогической поддержки и сопровождения индивидуального образования // Институт системных исследований и координации социальных процессов [Электронный ресурс] - URL: http://isiksp.ru/library/aleksandrova_ea/aleks-000001.html
2. Бывшева М.В. Педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста в процессе социального познания. Автореф. Дисс. на соискание канд. пед. наук. - Екатеринбург. – 2009. - с. 11
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – Москва: Изд-во Педагогика-Пресс. - 1999. - 536 с.
4. Выготский Л.С. Проблема культурного развития ребенка [Электронный ресурс] / Л.С. Выготский, Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл, изд-

- во Эксмо, 2005. — 1136 с. - URL: http://yanko.lib.ru/books/psycho/vugotskiy-psc_razv_chel-3-problema_kul'turnogo_razvitiya_rebenka.pdf - (30.09.2018) - с. 11.
5. Исаева, И.А. Педагогическое сопровождение развития социального интеллекта ребёнка в период дошкольного детства: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 - Ростов-н/Д., 2011. – 27 с.
 6. Качалов, Д. В. Система формирования педагогической культуры у студентов вуза - будущих учителей: дис. докт. пед. наук / Д.В. Качалов. – Шуя, 2011. – 450с.
 7. Морозова И.С., Особенности психолого-педагогического сопровождения развития детей дошкольного возраста.
 8. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е изд., доп. — М.: ООО «А ТЕМП», 2006. — 944 с.
 9. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / Под ред . С.А. Смирнова. – М. 1998. – 512 с. [
 10. Репина Е.С. Психолого-педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста с ТНР в условиях социальной инклюзии // Педагогический опыт: теория, методика, практика: материалы X Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 22 янв. 2017 г.). В 2 т. Т. 2 / редкол.: О.Н. Широков [и др.] – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. – № 1 (10). – С. 201-204.
 11. Рыбакова, Е.А. Педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста в творческой деятельности: автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.02 / Рыбакова Елена Анатольевна. – Челябинск, 2015. – 26 с.
 12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. Т.1. – М.: Педагогика, 1989. – 488 с.
 13. Слободчиков В.И. Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. – М.: Школьная Пресса, 2000. – 416 с.
 14. Степанова А.С., Педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста из неблагополучных семей, автореферат к.п.н., Челябинск-2017

15. Тарита Л. Г. Методическое сопровождение инновационных процессов в управлении районной образовательной системой: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – СПб., 2000.– 21 с.
16. Ускова С. А. Сопровождение как базовая категория современной педагогики: теоретическое обоснование. [Электронный ресурс] - Санкт-Петербург URL: http://www.obrazovanie21.narod.ru/Files/2013-2_084-088.pdf
17. Уразова А. Р. Педагогическое сопровождение социально-личностного развития детей дошкольного возраста учебно-методическое пособие / А.Р. Уразова. – Челябинск: Изд-во «Искра_Профи». – 2016. – 92 с.
18. Худякова Н.Л. Философское основание педагогического взаимодействия на ступени дошкольного образования / Дошкольное образование: инновации, перспективы развития: коллективная монография [Текст] / Л.В. Коломийченко, Л.В. Трубайчук, Л.Н. Худякова [и др.]; под науч. ред. Л.В. Трубайчук. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2014. – с. 9-42.
19. Худякова Н.Л. Философия и развитие образования: учебное пособие. - Челябинск: Изд-во ИИ-УМЦ «Образование», 2009. – 230 с.

2.1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗОВАННОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Существующие преобразования в стране привели к изменению современных целей и ценностей образования. Информационно-коммуникационная эпоха сегодняшнего мира позволила определить необходимость стремления каждой языковой личности к коммуникативно-творческому становлению и личностному развитию. Начиная с дошкольного возраста, важно формировать у детей умения устанавливать позитивные взаимоотношения между людьми, адекватно воспринимать и оценивать происходящие взаимосвязи и события, а также познавать себя и другого в общении через собственные речевые действия и осознание своей роли и места в поликультурном окружающем пространстве.

Общение и самопознание как важнейшие аспекты личностного развития ребенка диалектически взаимосвязаны друг с другом и требуют пересмотра теоретико-методологической стратегии и практико-ориентированных тактик в структуре и содержании процесса дошкольного образования, учета интегративного единства областей речевого, познавательного и социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования выделена область «Социально-коммуникативное развитие». Содержание области направлено на достижение целей и задач освоения первоначальных представлений социального характера, и включения детей в систему социальных отношений через усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности, развитие общения и

взаимодействия ребенка с взрослыми и сверстниками, формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества.

Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года основными целями и задачами образования определяет: формирование культуры мира и межличностных отношений; формирование у детей активной жизненной позиции; воспитание патриотов России способных к социализации в условиях гражданского общества, уважающих права и свободы личности, обладающих высокой нравственностью, проявляющих уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов, что непосредственно относится к коммуникативно-личностному развитию.

В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России определены социальные и культурные потребности: в трудовой деятельности, социальной активности, в социальном признании, самовыражении, в сотрудничестве с другими людьми, в общении и многие другие.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» в статье 64 говорится о том, что дошкольное образование направлено на формирование у детей дошкольного возраста способности к планированию своих действий в соответствии с общей культурой и социальными ожиданиями выработки важных личностных качеств.

Социальный заказ общества и вышеперечисленные позиции нормативно-правовых документов стали приоритетными в определении целевых ориентиров к результатам современного образования и выдвинули ведущие задачи для дошкольных образовательных организаций, что, несомненно, доказывает необходимость разработки методической системы педагогической деятельности по коммуникативно-личностному развитию детей, начиная со старшего дошкольного возраста.

Актуальность поставленной проблемы связана с необходимостью раннего приучения детей бесконфликтно взаимодействовать с представителями иных

культур и ценностей в достижении общих целей, опираясь на знание этико- нравственных постулатов в области языковой культуры. Кроме того, вырабатывать опыт принятия совместных решений при соучастии и вовлеченности в совместную познавательную-исследовательскую деятельность, приобретать опыт конструктивно- позитивного диалога со сверстниками и взрослыми, умения планомерности, аргументированности, логической завершенности речевых высказываний, проявлять творческую индивидуальность в общении, умение поливариантно применять речевой опыт согласно ориентировке и в соответствии с собеседником.

Современное дошкольное образование всё чаще обнаруживает нарастание конфликтности в детской среде на фоне отсутствия опыта, социального интеллекта и дискурсивных умений в различных ситуациях общения, толерантного отношения к сверстникам, которые определили необходимость выработки методических усилий, направленных на своевременное предупреждение возникновения конфликтных ситуаций в целях позитивной социализации и коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста.

Насущность проблемы исследования обусловлена также необходимостью внедрения в практику дошкольного образования научно-обоснованного процесса коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста. Несмотря на ряд исследований, посвящённых социально-коммуникативному развитию ребёнка дошкольного возраста (Т.В. Антонова, А.Г. Арушанова, Т.М. Бабунова, Л.С. Выготский, А.Б. Добрович, С.А. Козлова, Л.В. Коломийченко, Л.Л. Лашкова, Г. Оппорт, А.В. Петровский, Л.Г. Соловьева, Ф.А.Сохин, Е.В. Рылеева, Е.И. Тихеева, Л.В. Трубайчук, О.С. Ушакова, Е.А. Флерина, Т.Б. Филичева, С.Н. Цейтлин, Г.А. Цукерман и др.), а также личностному развитию детей (М.И. Лисина, Р.С. Немов, Т.А. Репина, Э. Фромм, Д.Б. Эльконин и др.), вопросы теоретического обоснования структуры и содержания коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста, согласно современному социальному заказу, остаются фактически неисследованными.

В дошкольном возрастном периоде закладываются основы развития личности, её социальная успешность. Однако, значительная часть современных родителей и педагогов предпочитают больше ориентироваться на познавательную сферу в связи с повышением требований ранней подготовки к обучению в школе, не уделяя при этом внимание коммуникативно-личностному развитию. В результате у детей появляются барьеры в общении, конфликты со сверстниками и взрослыми. Сложность и многогранность рассматриваемой проблемы обусловили интерес к ней специалистов из различных наук о человеке. Основные идеи послужили основанием для осмысления проблемы необходимости коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста.

Предпринятое исследование базируется на следующих идеях, положениях, теориях и подходах: исследование общих и частных проблем общения и межличностной коммуникации (Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, П.Я. Гальперин, А.Б. Добрович, А.В. Запорожец, И.А. Зимняя, В.А. Кан-Калик, Я.Л. Коломинский и др.); креативно-деятельностного подхода (Л.П. Буев, Е.Ю. Волчегорская, М.В. Демин, В.Н. Сагатовский, В.С. Швырев, Э.Г. Юдин, Т.В. Кудрявцева, А.К. Маркова, Н.Н. Поддьякова, В.Г. Рындак, В.Д. Шадриков и др.); лингвокультурологического подхода (В.С. Библер, Е.М. Верещагин, В.В. Воробьев, И.А. Зимняя, О.Ю. Искандарова, В.Г. Костомаров, Е.Ю. Никитина, Л.Я. Петровская, В.М. Шаклеин и др.); личностно-ориентированного подхода (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Е.А. Казаева, А.Н. Леонтьев, О.В. Морева, С.Л. Рубинштейн и др.); исследования проблемы социального развития ребенка дошкольного возраста (Т.В. Антонова, Т.М. Бабунова, Л.С. Выготский, С.А. Козлова, Л.В. Коломийченко, Г. Оппорт, А.В. Петровский, Е.В. Рылеева, Л.В. Трубайчук, Д.И. Фельдштейн и др.); исследования проблемы коммуникативного развития детей дошкольного возраста (А.М. Бородич, Э.П. Короткова, Н.И. Кузина, Л.Л. Лашкова, Е.Ю. Никитина, Н.А. Орланова, Л.А. Пенъевская, Л.И. Савва, Е.А. Смирнова, Н.Г. Смольникова, Ф.А. Сохин, О.Н. Сомкова, Е.И. Тихеева, О.С. Ушакова, К.Д. Ушинский, Е.А. Флерина,

Л.Г. Шадрина); теоретические положения, раскрывающие личностное развитие детей (М.И. Лисина, Р.С. Немов, Т.А. Репина, Э. Фромм, Д.Б. Эльконин и др.); педагогические основы проектирования образовательного пространства, педагогических технологий (В.П.Беспалько, Л.И. Гурье, И.А. Колесникова, В.Л. Моложавенко, В.М. Монахов, З.И. Тюмасева и др.); методических основ речевого развития детей дошкольного возраста (А.Г. Арушанова, А.М. Бородич, А.А. Зрожевская, Н.С. Карпинская, Э.П. Короткова, М.М. Кониная, М.И. Лисина, Г.М. Лямина, А.И. Максаков, Л.А. Пенъевская, Е.А. Смирнова, Н.Г. Смольникова, Ф.А. Сохин, О.В. Сомкова, О.И. Соловьева, Е.М. Струнина, Л.П. Федоренко, Л.Г. Шадрина, В.И. Яшина и др.).

Нормативно-правовую базу исследования составили: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 28.06.2014) «Об образовании в Российской Федерации» (29 декабря 2012 г.); Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы (29 декабря 2014 г. № 2765-р); приказ МОиН РФ от 17.10.2013 г. № 1155 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования"; Концепция дошкольного воспитания (1989 г.).

Изучение генезиса и современного состояния проблемы коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста в теории и практике дошкольной педагогики и психологии целесообразно начать с рассмотрения сущности и конкретизации ключевых понятий исследования: коммуникативное развитие детей старшего дошкольного возраста и личностное развитие детей старшего дошкольного возраста. Сначала методологически грамотнее будет рассмотреть их в отдельности, а затем в интегративном единстве. Первым делом кратко остановимся на историко-педагогических аспектах, раскрывающих сущность проблемы коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста, поскольку тема нашего исследования тесно связана с процессами общения и коммуникации.

В отечественной психологии общение рассматривается как деятельность. Синонимом этого понятия является понятие «коммуникативная деятельность». Анализ общения как самостоятельной деятельности наиболее последовательно был осуществлен Б.Г. Ананьевым, А.В. Запорожцем, А.Н. Леонтьевым, М.И. Лисиной и другими. Общение обеспечивает освоение норм поведения, формирование ценностных ориентации, адекватной самооценки.

Предпосылками коммуникативного развития считается совокупность коммуникативных умений детей. Анализируя научную литературу, мы столкнулись со значительным количеством дефиниций «коммуникативные умения», что указывает на сложность и многоаспектность данного понятия. Сформированность данного вида умений предполагает повышение самоконтроля, управляемости действий в соответствии с лучшими образцами. Проанализировав взгляды ученых (В.А. Кан-Калик, Н.А. Кварталова, Н.М. Косова, Л.Р. Мунирова, С.Л. Рубинштейн, О.Н. Сомкова и др.) на понятие «коммуникативные умения», мы взяли за основу мнение В.А. Тищенко о том, что коммуникативные умения – умения общения, непосредственной и опосредованной межличностной коммуникации, умения правильно, грамотно, доходчиво объяснить свою мысль и адекватно воспринимать информацию от партнеров по общению, т.к., по нашему мнению, это понятие своей смысловой структурой соответствует выделенным учеными компонентам коммуникативных умений. Формирование коммуникативных умений приобретает большее значение в старшем дошкольном возрасте, т.к. у детей стремительными темпами развивается речь, общение с взрослыми и сверстниками становится неотъемлемой частью жизни ребенка, деятельность становится совместной, в отличие от предыдущих возрастных категорий, когда действия происходят «рядом».

Значимость сформированности коммуникативных умений становится более очевидной на предшкольном уровне (Г.Г. Кравцов, М.И. Лисина, В.А. Петровский, А.Г. Рузская, Е.Е. Шулешко и др.), когда отсутствие элементарных умений затрудняет общение ребенка со сверстниками и взрослыми, приводит к возрастанию

тревожности, нарушает процесс обучения в целом. Именно коммуникативное развитие является приоритетным основанием обеспечения преемственности дошкольного и начального общего образования, необходимым условием успешности учебной деятельности, важнейшим направлением социального, а также личностного развития.

От понятия коммуникативного развития перейдем к рассмотрению в отдельности теоретических аспектов и особенностей личностного развития детей старшего дошкольного возраста.

Рассматривая сущность личностного развития детей старшего дошкольного возраста, поясним, что специфика педагогической деятельности заключается в реализации возможности ребёнка полноценно развиваться, ориентируясь на овладение и развитие личностных качеств (любопытность, активность, эмоциональная отзывчивость, инициативность, самостоятельность, оптимистичность и открытость и др.) и на его самореализацию в социуме.

Развитие личности, в теории и практике дошкольного образования, считается одной из главных составляющих гармонии ребёнка, успешности и результативности его деятельности (Т.И. Бабаева, Т.М. Бабунова, Т.А. Березина, А.Г. Гогоберидзе, М.А. Иваненко, С.А. Козлова, Л.В. Коломийченко, М.В. Крулехт, В.И. Логинова, В.Г. Ничаева, О.В. Токарь и др.).

Личностное развитие ребёнка включает освоение необходимых ценностей общества, которые позволяют ему ориентироваться, действовать и приспосабливаться к меняющейся обстановке, формировать отношение к природе, людям, детскому саду, своей семье. А это, в свою очередь, регулирует оценочное поведение ребенка, формирует его культурные привычки, воспитывают правильные постулаты общения, способности к самостоятельной культурно-ориентированной деятельности; сотрудничеству и взаимодействию с окружающими людьми; успешной адаптации к изменяющимся социально-культурным условиям современной жизни.

На современном этапе в практике работы ДОО образовательные программы частично решают задачи личностного развития детей дошкольного возраста, которые в основном решаются «попутно» в составе социального развития. А именно: вхождение ребёнка в социум, формирование общей культуры, развитие взаимоотношений со сверстниками и взрослыми, формирование ценностного отношения к окружающему миру и т.д. Многие из реализуемых программ пока только нацелены на процессы индивидуализации образования, предоставление условий для личностного развития ребёнка как субъекта человеческих взаимоотношений. Однако ни одна из представленных в дошкольном образовании программа не решает в старшем дошкольном возрасте задач детерминации личностной рефлексивности детей; осознания необходимости выбора социальных мотивов собственного поведения; преодоления личностного субъективизма и компромиссное согласование собственных желаний, замыслов, чувств, действий, интересов с другими людьми; умения объяснять свой выбор коммуникативных действий, контролировать и оценивать речевой поступок; осмысливать нормативно-оптимальные способы взаимодействия с другими людьми и выбирать бесконфликтные решения в процессе социальной активности. В предпринятом нами исследовании вышеперечисленные задачи, бесспорно, поднимаются на актуальный уровень и реализуются в авторской методике коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста, которую мы теоретически обоснуем и практически внедрим в дальнейшем.

Таким образом, опираясь на исследования С.В. Батуевой, Т.Г. Юсуповой, Л.В. Трубайчук и др. и мы будем рассматривать личностное развитие детей дошкольного возраста как целенаправленный процесс вхождения в мир взаимоотношений людей и его рефлексивно-оценочное отображение, получение личного опыта в способах познания, общения и деятельности, основанного на поликультурных традициях общества для удовлетворения потребности в положительных эмоциональных контактах с миром, собой, другими людьми.

Сравнительно-сопоставительный и обобщающий анализ понятий «коммуникативные умения», «коммуникативное развитие детей старшего дошкольного возраста» и «личностное развитие детей старшего дошкольного возраста» позволил нам интегративно определить понятийно-терминологическое сочетание «коммуникативно-личностное развитие детей старшего дошкольного возраста». Коммуникативно-личностное развитие детей старшего дошкольного возраста мы понимаем многогранно: как интеграцию опыта общения, полученного с помощью организованной практики неоднократных повторений целенаправленно созданных обучающих ситуаций; как интеграцию коммуникативных умений, заключающихся в способности воспринимать устную речь, понимать смысл высказывания, формулировать и аргументировать свой ответ, уметь договариваться и сотрудничать; как важную составляющую нравственно-этической компетенции, включающей знания в области культуры поведения, умение придерживаться эстетических норм поведения; как личностную рефлексивность, проявляющуюся в умении оценивать свою внутреннюю позицию, речевые поступки и осознавать необходимость выбора социальных мотивов поведения, преодолевать личностный субъективизм и компромиссно согласовывать собственные желания, замыслы, чувства, действия, интересы с другими людьми.

В нашем исследовании мы понимаем «коммуникативно-личностное развитие» как целенаправленный организованный процесс совместной детско-взрослой деятельности, связанный с освоением ребенком основ коммуникативной культуры, обеспечивающий приобретение опыта бесконфликтного общения, динамику развития положительных качеств личности ребёнка, детерминацию оценочной рефлексивности, преодоление личностного субъективизма и компромиссное согласование с другими собственными желаний и интересов, повышающих эффективность социализации детей и облегчающих преемственный переход от дошкольного к начальному общему уровню образования.

В процессе исследования мы определили, что качественный результат коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста будет зависеть от специально созданных психолого-педагогических условий, включающих в основу проблемно-коммуникативную технологию и совокупность разработанных методов (диалоговый, проектный, задачный, игровой и др.); средств (лэпбук, разножанровые тексты детской литературы, социально-ориентированные, речетворческие, риторические задачи и пр.). Совокупность необходимых и достаточных психолого-педагогических условий повышает успешность методики при использовании образовательных ресурсов дошкольной среды: а) организации партнёрской деятельности детей старшего дошкольного возраста и родителей с помощью создания познавательных лэпбуков; б) активизации дискурсивных умений детей старшего дошкольного возраста на основе овладения художественным повествованием с элементами словесных рассуждений; в) содействии развитию социального интеллекта, обеспечивающего возрастную детерминацию личностной рефлексивности детей старшего дошкольного возраста.

Одним из психолого-педагогических условий эффективности разрабатываемой нами методики коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста избрана организация партнёрской деятельности детей и родителей с помощью создания познавательных лэпбуков. Содержательно рассмотрим его особенности и специфику применения в дошкольной среде.

Современные требования, предъявляемые государством к качеству образования, подразумевают, что педагогу необходимо заниматься самообразованием, повышая свой уровень профессиональной компетентности и владения образовательными технологиями. В связи с необходимостью реализации ФГОС дошкольного образования педагоги осуществляют поиски новых подходов, методических идей, дидактических способов для того, чтобы соответствовать требованиям, предъявляемым к воспитанию и обучению детей старшего дошкольного возраста. Одним из таких педагогических находок, на наш взгляд,

должна стать организация партнёрской деятельности детей и родителей с помощью создания познавательных лэпбуков.

Отправной точкой работы с детьми служит постулат, что ребенок, по своей натуре, является творцом и наиболее полезные умения, которые он должен приобрести связаны с умениями решать возникающие проблемы и самостоятельно добывать сведения из разных источников. Для этого необходимо быть гибким, творческим, находчивым, способным адекватно воспринимать критику, уметь планировать, исследовать, экспериментировать, создавая при этом высококачественные продукты своего труда. Согласно такому подходу, дети приобретают навыки решения проблем, потому что хотят этого сами, а не по причине сторонней необходимости.

Создание познавательных лэпбуков происходит при использовании метода проектов. В технологическом плане дети включаются в творческую деятельность. Субъектные отношения участников образовательных отношений в корне меняются. Воспитанник определяет цель деятельности, педагог помогает ему в этом; воспитанник открывает новые знания, педагог рекомендует ему источники этих знаний; воспитанник экспериментирует, педагог раскрывает возможные формы и методы эксперимента, помогает организовать познавательно-творческую деятельность; воспитанник выступает субъектом образовательной деятельности, педагог – партнером.

При таком построении образовательных отношений дети старшего дошкольного возраста погружаются в выбранную тему проекта и с помощью педагога погружаются в познавательно-исследовательскую работу по теме проекта. Ценным является то, что дети быстрее овладевают новыми приемами работы, легче проявляют индивидуальные способности (творческие, исследовательские, коммуникативно-личностные, интеллектуальные и др.).

Одним из важных условий реализации методики коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста является организация

партнёрской деятельности детей и родителей с помощью создания познавательных лэпбуков. Ни для кого не секрет, что в дошкольном детстве именно родители в большинстве своем оказывают воспитательное влияние на ребенка. И, если они будут активно интересоваться и вмешиваться, сотрудничать с дошкольной образовательной организацией, то усилия педагогического коллектива будут ненепростыми, так как родители – неотъемлемое звено образовательного пространства.

Благодаря созданию познавательных лэпбуков родители и дети выходят за круг бытовых проблем, объединяют общие интересы, на основе которых между ними возникают дружеские связи. Вместе с родителями педагог обеспечивает детям поддержку: организационную (походы, экскурсии); техническую (фото, видео); информационную (поиск и сбор необходимой информации); мотивационную (создание интереса, стремление к познанию, уверенности в успехе), что является одной из главных педагогических задач в коммуникативно-личностном развитии детей старшего дошкольного возраста.

Педагог, применяя инновационные технологии обучения, нестандартный подход к делу по подготовке совместно с родителями тематических проектов, является одновременно консультантом и руководителем творческих групп. Все шире используются в дошкольной среде новые, активные формы, позволяющие вовлечь родителей в воспитательно-образовательную деятельность. В качестве формы партнёрской деятельности мы предлагаем использование лэпбуков.

Лэпбук как средство обучения – это тематическая интерактивная папка в виде самодельной бумажной книжки-раскладушки с множеством разнообразных деталей, кармашками всевозможных форм, мини-книжками, книжками-гармошками, конвертами различного содержания, которые ребенок может доставать, рассматривать, изучать, переключать по своему выбору и желанию. Другими словами, можно сказать, что лэпбук – это собирательный образ плаката, планшета,

стенда, книги, раздаточного обучающего материала, представленный в незаурядной форме и содержании.

Преимущества использования лэпбуков заключаются в следующем: ребенок самостоятельно или при помощи родителей и педагогов собирает нужную тематическую информацию, структурирует большой объем собранных данных, разнообразит совместную деятельность с взрослыми, развивает коммуникативные умения и творческое мышление, усиливает способность запоминания того или иного познавательного материала, объединяет людей в увлекательное и полезное занятие, побуждая тем самым интерес к личностному и социальному саморазвитию.

Изготовление лэпбуков осуществляется при помощи взрослых в совместной деятельности, отдельные детали которых могут быть запланированы и подготовлены педагогами и родителями заранее. Лэпбук отвечает требованиям образовательного стандарта дошкольного образования, он достаточно информативен (в одной папке можно разместить избыточное количество тематического содержания); полифункционален (способствует развитию детского творчества, коммуникативных и личностных качеств, предусматривает индивидуальную и групповую работу); вариативен (существует несколько вариантов использования каждой его детали или отдельной части); доступен (для организации разнородной деятельности: игровой, познавательной, коммуникативной, трудовой, продуктивной, исследовательской).

Создавая папку-лэпбук, дети старшего дошкольного возраста становятся её авторами-создателями, художниками-оформителями, участниками корпоративной деятельности, интерактивного взаимодействия, поскольку этой папкой в дальнейшем можно активно и самостоятельно пользоваться: поиграть в игру, которая, возможно, в ней содержится, повторить те или иные правила, взять и выполнить какое-нибудь спрятанное в ней задание, раскрасить что-нибудь, отметить изменение в природе и т.д. Лэпбук – отличный способ провести исследовательскую работу, в процессе которой ребенок участвует в поиске, анализе, сортировке

информации, следуя поэтапному ряду: целеполагание (выбор темы), разработка лэпбука (составление плана), выполнение (практическое применение), презентация и подведение итогов.

Значение лэпбука как психолого-педагогического условия эффективности методики коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста сложно переоценить. Во-первых, лэпбук помогает по выбору и желанию ребенка классифицировать информацию по изучаемой теме, и, как следствие, лучше понять и запомнить познавательный материал. Во-вторых, лэпбук в дальнейшем выступает инструментальной тематической папкой для игр, изучения, наблюдений, фиксирования, изучения информации и т.п. В-третьих, лэпбук способствует развитию творческого мышления, познавательного интереса, различных видов деятельности. В-четвертых, лэпбук, содержащий в себе множество карманов, окошек, книжек-раскладушек, по-разному раскрывающихся, будет способствовать развитию моторики мелких мышц рук, и подготавливать тем самым к обучению в школе. В-пятых, лэпбук поможет сформировать у детей старшего дошкольного возраста самостоятельность и ответственность при отборе информации и организации партнерской деятельности. В-шестых, создание лэпбуков помогает объединить родителей, педагогов и детей в ходе совместного изготовления и в процессе реализации созданного тематического проекта. В конечном итоге, создание лэпбуков будет способствовать коммуникативно-личностному развитию детей старшего дошкольного возраста, поскольку в процессе совместной деятельности участники проекта будут выражать свое мнение, учиться договариваться и принимать совместные решения по реализации задуманных идей, воплощенных в теме создаваемого лэпбука, оценивать мнения и результаты продуктивной деятельности других, преодолевать собственный субъективизм и тем самым «расти» над собой в личностном плане.

Работа с лэпбуком отвечает основным требованиям организации партнерской деятельности субъектов образовательных отношений:

добровольное приобщение детей к различным видам деятельности по созданию лэпбука (без психического или дисциплинарного принуждения);

включенность педагогов и родителей наравне с детьми старшего дошкольного возраста;

свободное общение и перемещение детей во время деятельности (в соответствии с организованным рабочим пространством);

открытое временное окончание деятельности (каждый ребенок работает в индивидуальном темпе и ритме в соответствии с предварительным распределением заданий и полномочий);

В результате внедрения данного психолого-педагогического условия в методику коммуникативно-личностного развития мы поняли, что лэпбук – это отличный способ получения, расширения и закрепления определенных тематических знаний детей старшего дошкольного возраста. В процессе такого творчества ребенок становится не только создателем своей собственной книги, но и дизайнером, художником-иллюстратором, сочинителем собственных историй, загадок, стихотворений. Такая увлекательная форма работы создает условия для развития личности, мотивации и коммуникативных способностей детей старшего дошкольного возраста. Данная форма работы при детско-взрослом взаимодействии способствует формированию доверительных отношений при работе с семьей, выявлению различных типов одаренности детей, а самое главное способствует коммуникативно-личностному развитию детей старшего дошкольного возраста.

Таким образом, в процессе создания интерактивной папки дети учатся бесконфликтно взаимодействовать с представителями иных культур и ценностей в достижении общих целей, опираясь на знание этико-нравственных постулатов в области языковой культуры. Кроме того, дети старшего дошкольного возраста вырабатывают опыт принятия совместных решений при соучастии и вовлеченности в совместную познавательную-исследовательскую деятельность, опыт конструктивно-позитивного диалога со сверстниками и взрослыми, умения планомерности,

аргументированности, логической завершенности речевых высказываний, проявляют творческую индивидуальность в общении, умения поливариантно применять речевой опыт согласно ориентировке и в соответствии с собеседником.

Организация партнёрской деятельности детей совместно с родителями и педагогами на основе создания познавательных лэпбуков способствует формированию умений объяснять выбор коммуникативных действий, контролировать и оценивать своё поведение; осмыслению нормативно-оптимальных способов взаимодействия с другими людьми и выбор бесконфликтных решений в процессе социальной активности; осознанию необходимости социальных мотивов поведения, преодолению личностного субъективизма и компромиссному согласованию собственных желаний, замыслов, чувств, действий, интересов с другими людьми.

Выпускнику дошкольной образовательной организации необходимо быть многогранной личностью, обладающей на креативно-рефлексивном уровне коммуникативными умениями, культурой толерантного поведения, способной гармонично вписываться в постоянно трансформирующееся общество. Получение востребованной личности выпускника – «повышение качества дошкольного образования в целях обеспечения равных стартовых возможностей для обучения детей в начальной школе» одна из задач, определенных в Национальной стратегии действий в интересах детей. Поэтому методически правильно организованная педагогами при помощи взрослых коммуникативная деятельность детей старшего дошкольного возраста создаст условия для межкультурного диалога, обогащения их витагенного опыта, формирования положительных личностных качеств для позитивной социальной адаптации.

На начальном этапе исследования нами был сформирован методологический каркас исследования. Инструментальным регулятивом коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста выступило многоуровневое единство креативно-деятельностного, лингвокультурологического

и личностно-ориентированного подходов, создающих предпосылки для развития языковой личности дошкольника, способной в дальнейшем: применять опыт конструктивно-позитивного общения со сверстниками и взрослыми на основе диалоговой кооперации; взаимодействовать с представителями иных культур и ценностей в достижении общих целей; поливариантно экстраполировать речевой опыт, согласно типу собеседника и тематической ориентировке, опираться на знания этико-нравственных постулатов в области языковой культуры и вырабатывать опыт принятия совместных решений; преодолевать личностный субъективизм и компромиссно согласовать собственные желания и интересы с другими людьми.

Креативно-деятельностный подход является составляющей общенаучного уровня теоретико-методической основы проблемы исследования (В.А. Беликов, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Т.В. Кудрявцев, А.Н. Леонтьев, Н.Н. Поддьяков, С.Л. Рубинштейн, В.Г. Рындак, Н.Ф. Талызина и др.) Деятельностный подход в отличие от креативно-деятельностного предполагает использование детьми уже освоенных способов действий при выполнении различных видов деятельности, а креативно-деятельностный позволяет ребенку старшего дошкольного возраста самостоятельно применять известные ему способы действий в новых ситуациях, требующих проявления творческой инициативы, находчивости и смекалки. Креативно-деятельностный подход к решению проблемы коммуникативно-личностного развития заключается в активизации у детей старшего дошкольного возраста ранее приобретённых коммуникативных умений в новых ситуациях общения, в конструировании ими социально одобряемых форм общения, избегании конфликтных ситуаций и негативных эмоций, проявлении инициативы в общении со сверстниками. Проведя теоретическое изучение общенаучного уровня проблемы исследования, мы понимаем креативно-деятельностный подход как теоретико-методическую основу коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста, позволяющую дошкольникам рефлексивно оценивать результаты собственного коммуникативного взаимодействия с взрослыми

и сверстниками с целью развития новых форм многостороннего сотрудничества за счёт осознания культурных смыслов и ценностей. Специфика применения креативно-деятельностного подхода при коммуникативно-личностном развитии детей старшего дошкольного возраста состоит в освоении воспитанниками культурно-направленных способов решения речетворческих, риторических и социально-ориентированных задач, способных продуктивно преобразовывать положительные личностные качества детей в коммуникативной деятельности.

Лингвокультурологический подход является составляющей конкретно-научного уровня теоретико-методической основы проблемы исследования (В.С. Библер, Е.М. Верещагин, В.В. Воробьев, И.А. Зимняя, О.Ю. Искандарова, В.Г. Костомаров, Л.Я. Петровская, В.М. Шаклеин и др.) и обладает нереализованными возможностями для коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста, так как язык и культура считаются одними из главных дидактических единиц речи и коммуникации, начиная с дошкольного детства. Теоретико-поисковый анализ проблемы исследования, обобщение педагогического опыта, собственная профессиональная деятельность в дошкольной образовательной организации определили, что лингвокультурологический подход при коммуникативно-личностном развитии определяет ребенка старшего дошкольного возраста не просто как носителя языка, а как языковую личность, способную к освоению концептосферы языка, речевого этикета, культуры поведения, ценностно-смысловому осознанию национальной культуры, постижению языковой картины мира, приобретению языкового опыта, готовности к дискурсивной деятельности по воспроизведению чужих и созданию собственных речетворческих текстов. Специфика применения лингвокультурологического подхода при коммуникативно-личностном развитии детей старшего дошкольного возраста заключается в освоении детьми языка как средства коммуникации и получения информации; как способа межкультурного взаимодействия, ориентированного на формирование у детей навыков построения речевых

высказываний, основанных на культурных ценностях общества, приобретение языкового опыта, готовности к дискурсивной деятельности по воспроизведению чужих и созданию собственных речетворческих текстов.

Личностно ориентированный подход определяется в исследовании проблемы коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста как подход методико-технологического уровня, позволяющий рассматривать личность ребенка-дошкольника как субъект детской деятельности, которая формируется в совместной деятельности и общении, а также задает характер взаимодействия. Основы личностно-ориентированного подхода были рассмотрены в психологии работами Е.В. Бондаревской, Л.С. Выготского, О.С. Газман, Э.Н. Гусинского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, В.В. Сериковым, Ю.И. Турчаниновым, И.С. Якиманской и др. Личностно ориентированный подход понимается нами как технологическая тактика в дошкольной образовательной среде, основанная на принятии и познании детей старшего дошкольного возраста с целью из самосовершенствования и становления коммуникативно-развивающейся языковой личности. Специфика применения личностно ориентированного подхода связана с удовлетворением эмоциональных потребностей и интересов общения детей, направленных на формирование положительных качеств личности в разнообразных субъект-субъектных взаимоотношениях.

Таким образом, на начальном этапе исследования мы определили теоретико-методологическую основу к решению проблемы исследования, конкретизировали ведущие тематические понятия на основе изучения научной литературы, определили компоненты коммуникативных умений и осуществили ретроспективный анализ становления проблемы в дошкольной педагогике и психологии. Теоретические и эмпирические методы позволили нам проанализировать генезис и современное состояние проблемы коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста в историко-педагогическом ракурсе, выработать соответствующие научно-методические идеи,

положенные в основу проектируемой методики коммуникативно-личностного развития детей старшего дошкольного возраста. При этом стало очевидно, что исследуемая нами проблема исследования как самостоятельная не ставилась в области современной теории и методики дошкольного образования, между тем, изучаемые ранее направления подобных исследований освещали вопросы этой проблематики лишь фрагментарно, что подтверждает актуальность и своевременность выбранной проблематики исследования.

Библиографический список

1. Авдеева, Н.Н. Развитие представлений о самом себе у ребенка от рождения до 7 лет./ Н.Н. Авдеева, Е.О. Смирнова // Воспитание, обучение и психическое развитие.– М.,1997.
2. Асмолов, А.Г. Неодетельностная парадигма в мышлении XXI века: деятельность как существование /А.Г. Асмолов // Мир психологии, 2003, № 2(34), С. 155-158.
3. Бабаева, Т.И. Взаимоотношения старших дошкольников со сверстниками как объект педагогической диагностики /Т.И.Бабаева, РГПУ им А.И. Герцена, 2008.
4. Загвязинский, В.И., Идеал, гармония и реальность в системе гуманистического воспитания /В.И. Загвязинский, Ш.А. Амонашвили, А.Ф. Закирова // Педагогика. 2002. № 9.
5. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И.Лисина– СПб.: Питер,2009. –320 с.:ил. – (Серия «Мастерапсихологии»).
6. Мишанова, О.Г. Научно-методическое сопровождение проблемы педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников: монография. – М.: Издательство «Спутник +», 2012. – 146 с.
7. Мишанова, О.Г. Основы педагогического управления общением обучающихся: учебное пособие. – Челябинск: Образование, 2011. – 163 с.
8. Мишанова, О.Г. Методика коммуникативной подготовки как инновационная стратегия начального языкового образования / О.Г. Мишанова // Инновационные

тренды в современной образовательной деятельности: коллективная монография. - М.: ВЛАДОС, 2013. - С. 275-304.

9. Смирнова, Е.О. Межличностные отношения дошкольников / Е.О. Смирнова.- М., 2003.

10. Фельдштейн, Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избранные труды / Д.И. Фельдштейн., МПСИ, Флинта, 2000.– 672 с.

2.2 ПОДГОТОВКА РОДИТЕЛЕЙ К ПРОДУКТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГОВОЗРАСТА

Семья и, в первую очередь, родители, их поведение и жизненные ценности являются основным источником передачи ребенку социального опыта, а также знаний, умений и навыков, необходимых для конструирования социальных контактов и взаимоотношений между людьми. Через систему внутрисемейных отношений ребенок дошкольного возраста вырабатывает свои собственные взгляды, установки, идеи, осваивает моральные нормы и учится разбираться в социальных ситуациях.

Однако развитие гармоничных взаимоотношений между членами семьи невозможно без продуктивной коммуникации. Последняя выступает основой формирования подлинных нравственно-этических связей между родителями и детьми, установления в ней атмосферы взаимопонимания, доверия, сотрудничества, любви и заботы. Благодаря продуктивной коммуникации, реализуются и эффективное воспитание, и обучение детей дошкольного возраста в семье. В связи с этим, развитие у родителей готовности к продуктивной коммуникации с детьми старшего дошкольного возраста приобретает особую актуальность.

Вопросы целенаправленного изучения общения и развития коммуникативных возможностей личности исследовались с разных сторон педагогами и психологами. Среди них такие, как Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, А.М. Баскаков, М.И. Бобнев, Л.П. Буюева, М.С. Каган, А.А. Леонтьев, В.Н. Мясищев, А.В. Мудрик, Б.Д. Парыгин, Л.И. Савва, В.Д. Ширшов и др.

Однако на сегодняшний день недостаточно изученными остаются вопросы комплексного исследования в области подготовки родителей к продуктивной коммуникации с детьми старшего дошкольного возраста в семье, в системе

дополнительного образования, не в должной мере исследованы педагогические условия этого процесса, не разработано его программно-методическое обеспечение.

Семья и характеристика функций родителей в семье.

Говоря о подготовке родителей к продуктивной коммуникации в семье с детьми дошкольного возраста, необходимо, в первую очередь, уточнить сущность и функции важных для нашего исследования понятий «семья» и «родители».

Семья, по признанию ученых, - одна из величайших ценностей, созданных человечеством за всю историю своего существования. Ни одна нация, культурная общность не обошлась без ее создания. В её позитивном развитии, сохранении, упрочнении заинтересованно и общество, и государство и каждый человек в отдельности.

Однако в современной науке нет единого определения семьи, хотя попытки сделать это предпринимались много веков назад еще Платоном, Аристотелем, Кантом, Гегелем и другими философами. Наиболее часто о семье говорят, как об основной ячейке общества, которая непосредственно участвует в его биологическом и социальном воспроизводстве. Из философского словаря следует, что семья – это малая социально-психологическая группа, важнейшая форма организации личного быта, основанная на супружеском союзе и родственных связях, то есть на многосторонних отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, братьями и сестрами, и другими родственниками, живущими вместе и ведущими общее хозяйство [52].

В последние годы все чаще семью именуют малой социально-психологической группой, для которой характерна особая система межличностных отношений, которые регулируются законами, нравственными нормами и традициями; которая наделена такими признаками: совместное проживание её членов, общее домашнее хозяйство [6].

За рабочую формулировку мы взяли определение, приведенное в педагогической энциклопедии, где под понятием «семья» понимается малая группа,

основанная на браке или кровном родстве, члены которой связаны общностью быта, взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью [41].

Семья обладает комплексом социальных функций, ради которых общество и создает ее, поддерживает и охраняет этот социальный институт. Под функциями семьи рассматривают направления деятельности этой ячейки, выражающие её сущность, социальный статус и социальную роль [40].

На сегодняшний день классификации семейных функций, которая была бы общепринятой, не существует. Однако анализ отечественных и зарубежных публикаций разрешает выделить основные типы функций семьи, которые показаны нами в таблице 1 в связи с основными сферами её жизнедеятельности [24,42, 56].

Как видно из таблицы, функции имеют значение, как для общества, так и для самой отдельно взятой семьи.

Таблица 1.

Выявленные функции	Группы функций семьи	
	Социальные функции	Индивидуальные функции
Репродуктивная	Биологическое воспроизводство населения.	Удовлетворение потребности в детях.
Социально-статусная	Представление определенного статуса членами семьи. Воспроизводство социальной структуры.	Удовлетворение потребности в социальном продвижении.
Эмоциональная	Эмоциональная стабилизация индивидов и их психологическая терапия	Получение психологической защиты, эмоциональной поддержки в семье. Удовлетворение потребности личности в личном счастье и любви.

Воспитательная	Социализация молодого поколения. Поддержание культурного воспроизводства общества.	Удовлетворение потребности в родительстве, контактах с детьми старшего дошкольного возраста, их воспитании, самореализации в детях.
Хозяйственно-бытовая	Поддержание физического здоровья членов общества, уход за детьми.	Оказание хозяйственно-бытовых услуг одними членами семьи другим.
экономическая	Поддержка несовершеннолетних и нетрудоспособных членов общества.	Получение материальных средств одними членами семьи от других (в случае нетрудоспособности или в обмен услуг).
Сфера первичного социального контроля	Моральная регламентация поведения членов семьи в различных сферах жизнедеятельности, а также регламентация ответственности и обязательств в отношении между супругами, родителями и детьми, представителями старшего и среднего поколения.	Формирование и поддержание правовых и моральных санкций при нарушении моральных норм членами семьи.
Духовного общения	Развитие личности членов семьи	Поддержание дружеских отношений в брачном союзе. Духовное взаимообогащение.

Сексуальная	Сексуальный контроль.	Удовлетворение сексуальных потребностей.
Досуговая	Организация рационального досуга. Социальный контроль.	Удовлетворение потребности в совместном проведении досуга, взаимообогащение интересов.

Таблица 1. - Индивидуальные и социальные функции семьи

Наиболее полно функции современной семьи описаны финским педагогом Ю. Хамяляйненем. Ученый, объединяя периоды формирования семьи, заметил, что для каждого этапа семейных отношений присущи определенные функции, но они меняются в зависимости от стадии развития семьи [54].

В рамках нашего исследования важнейшей функцией является воспитательная функция, с помощью которой осуществляется формирование личности ребенка старшего дошкольного возраста под влиянием родителей.

Самой природой, именно родителям, как самым близким для ребенка людям, была отведена эта роль. С первых дней жизни ребенка они заботятся о нем и создают условия для его полноценного развития. Родители, как следует из педагогического словаря, именуют воспитателями детей [35].

Именно родители выступают источником и ведущим звеном для передачи своему ребенку социально-исторического опыта, и, в первую очередь, опыта деловых и эмоциональных взаимоотношений между людьми.

Именно через систему отношений внутри семьи ребенок-дошкольник вырабатывает свои собственные взгляды, установки, идеи, учится разбираться в ситуациях, возникающих в социуме, и осваивать моральные нормы. Поэтому недостаток общения дошкольника с родителями иногда может привести к нарушению естественного формирования качеств детей, вызывая те или иные аномалии в их психическом и нравственном развитии [23].

Однако этим далеко не исчерпывается воспитательная роль семьи. Она оказывает огромное влияние и на развитие личности каждого её члена в течение

всей жизнедеятельности, расширяя или, наоборот, ограничивая пространство для самореализации взрослых и детей. Именно в семье происходит социализация ребенка, он становится личностью, становясь ценностью для общества.

Эта воспитательная функция базируется на продуктивной коммуникации родителей и детей в семье. Коммуникация к тому же может выступать основой и других функций, в частности, функции духовного общения, досуговой, эмоциональной и социально статусной.

2. Продуктивная коммуникации родителей и детей старшего дошкольного возраста в семье: сущность, особенности, функции

Проблема общения и коммуникации изучалась философами с древности, но сегодня эта проблема вновь стала новой в XX -XXI вв. Она исследуется комплексно с точки зрения целого ряда наук: философии, психологии, социологии, педагогики, психолингвистики. Они рассматривают ту или иную грань этого сложного явления. Однако в настоящее время нет единого толкования понятий «общение», «коммуникация», их форм и механизмов [18].

В отечественной психологии широкое распространение получила аналитическая модель общения, в соответствии с которой структура любого акта общения включает перцептивную, коммуникативную и интерактивную стороны [4,5]. Так, коммуникативная сторона общения связана с выявлением специфики информационного процесса между людьми, то есть с учетом отношений между субъектами, их установок, целей, намерений, она приводит к уточнению и обогащению тех знаний, которыми обмениваются люди. Средствами данного процесса являются различные знаковые системы: речь, жесты, мимика, и так далее.

Интерактивная же сторона общения направлена на построение общей стратегии взаимодействия. Она охватывает определенную форму организации совместной деятельности: согласие, приспособление или конкуренцию, конфликт.

Перцептивная сторона общения отвечает за восприятие партнеров друг другом, их взаимного познания и взаимопонимания [25,40].

Конечно же, настоящий процесс общения в жизни представляет собой единство всех трех перечисленных сторон одновременно. Но в аналитических целях необходимо выделить их в относительно самостоятельные блоки. Это, например, полезно и важно в связи с рассматриваемой нами проблемой, так как именно коммуникация является необходимой составляющей семейного общения.

Рассмотрим более подробно понятие коммуникация (лат.communication от communicare – делать общим; связывать; общаться), оно в наши дни используется в нескольких значениях: 1) путь сообщения; 2) форма связи; 3) акт общения, сообщение информации [46]. В словаре коммуникация трактуется как «смысловой аспект социального взаимодействия», как «взаимопонимание через применение знаков и языка» и как соединение, взаимосвязь людей [14].

Сухина В.Ф. трактует коммуникацию как обмен информацией (сообщениями) между динамическими системами или системами элементов, которые в состоянии выдавать, принимать, накапливать и обрабатывать информацию [51].

В узком смысле под коммуникацией наука рассматривает обмен информацией между людьми. При этом обмен информацией между людьми или машиной (или обмен информацией в живой природе) анализируется как расширение данного понятия [50].

На наш взгляд, коммуникация полностью не может быть сведена к информационному процессу передачи и приема информации в ситуации общения. При такой трактовке становится очевидным ограниченность ее понимания как многогранного процесса духовно-психологической связи, установившегося контакта между людьми в процессе общения. При этом смысл, вкладываемый в феномен психологической связи и контакта, может колебаться в широчайшем диапазоне, от констатации факта простого восприятия людьми друг друга до самых больших глубин взаимного расположения и взаимопонимания [34].

С одной стороны, контакт может означать понимание смысла передаваемой друг другу информации детей и взрослых. Но, на наш взгляд, это, прежде всего,

способность почувствовать и понять скрытый от поверхностного восприятия духовный настрой и психическое состояние друг друга членами семьи. Такая способность во многом определяет, будут ли отношения в семье доверительными и построенными на понимании и любви.

В связи с этим, коммуникацию применительно к рассматриваемой проблеме мы будем трактовать как информационный процесс, состоящий не только в обмене социальной информацией, фиксируемой в знаках, но и предполагающий понимание членов семьи друг друга, который позволяет достигать наиболее высокого уровня сочувствия, соучастия, сопереживания и взаимопонимания между взрослыми и детьми старшего дошкольного возраста [25,34].

Исходя из сказанного, представим определение понятия «продуктивная коммуникация родителей и детей в семье» как целенаправленный, избирательный процесс обмена информацией, фиксированный в знаках, предполагающий взаимообогащение, адекватное понимание родителя и ребенка-дошкольника на основе диалога, соучастия, сопереживания и взаимной любви.

Продуктами данного процесса применительно в нашей проблеме выступают:

- 1) центрация на личность ребенка старшего дошкольного возраста;
- 2) избирательность в подаче информации ребенку;
- 3) точность восприятия информации;
- 4) диалогичность;
- 5) взаимообогащение родителей и дошкольника;
- 6) взаимоуважение, взаимопонимание и любовь.

В семье, где коммуникация характеризуется обозначенными признаками, складываются доверительные отношения между родителями и детьми старшего дошкольного возраста и создаются условия для полноценного развития личности ребенка.

В современной науке учеными были широко исследованы отдельные виды коммуникации. Ващекин Н.К. выделяет следующие виды коммуникации: устная,

письменная, межличностная, безличная, непосредственная, опосредованная, планируемая, спонтанная, а также социальная, экономическая, научная коммуникации, формальная и неформальная коммуникация [12].

Важно отметить, что применительно к семье преобладает, как правило, неформальная коммуникация. Детям старшего дошкольного возраста присуще иногда подсознательно стремление к неформальному взаимодействию. Они ищут пути к личностным контактам. Для этого, конечно, надо иметь определенные предпосылки родителям быть доброжелательными. Но самое главное – это применяемая родителями «техника» коммуникации: приёмы установления контакта, умение видеть состояние дошкольника, понять его, поддержать беседу. Это удается далеко не многим родителям.

Отметим, что коммуникация, как необходимое явление в семье, имеет свои сложности. Речь идет о применении как вербальных, так и невербальных средств коммуникации.

Невербальная коммуникация – это система символов, знаков, используемых для передачи сообщения и предназначенная для более полного его понимания. Она не зависит от психологических и социально-психологических качеств личности, имеет достаточно четкий круг значений и описывается как специфическая знаковая система [26]. Заметим, что понятие «невербальная коммуникация» более узкое, чем «невербальное общение» для которого характерным является использование первой в качестве главного средства передачи информации, организации взаимодействия, формирования образа и понятия о ребенке, осуществления влияния на него. Важно, что знание родителем невербальных средств помогает лучше ориентироваться в межличностных контактах, понять реакцию ребенка, предвидеть его действия [47].

Вербальная и невербальная коммуникации дополняют друг друга, находятся в сложном взаимодействии, при этом последнюю отличает многозначность (невербальным знакам легче придать альтернативное значение), ситуативность,

синтетичность (экспрессивное поведение трудно разложить на отдельные единицы) и произвольность.

Выделяют несколько функций, которые невербальные сообщения выполняют при взаимодействии с вербальными. Это функции:

Дополнения, дублирования и усиления вербальных сообщений. Так, родитель, стремясь привлечь внимание ребенка, часто повышает голос, делая паузы перед словами или жестикულიруя особым образом.

Опровержения вербальных сообщений. Если на вопрос «кто съел все конфеты»? ребенок отводит глаза в сторону и, при этом, перекладывает вину на младшую сестренку, то следует усомниться в правдивости его ответа.

3. Замещение вербальных сообщений. Например, во время разговора, родитель может без слов предложить одному из детей поделиться и рассказать, о чем он думает.

4. Регулирование процесса коммуникации, то есть использование невербальных знаков для координации взаимодействия [25].

Таким образом, невербальные сообщения, наряду с вербальными, – необходимая составляющая продуктивной коммуникации в семейном общении. Они являются индикаторами эмоциональных состояний и показателями многообразных отношений родителей и детей, ребенка к окружающему миру. Знание, понимание и улавливание невербальных сигналов способствует более эффективному решению коммуникативных задач, ежедневно поднимающихся перед родителями ребенка старшего дошкольного возраста

Коммуникация, как всякая человеческая деятельность, располагает определенной структурой. Ее составляющими выступают:

- источник информации;
- кодирующее устройство;
- канал связи;
- декодирующее устройство;

получатель информации;
помехи;
информация, сообщение; способ её передачи;
правила языка, на котором выражено сообщение;
контекст, в котором сообщение обретает всю полноту своего смысла.

В семье, где есть дошкольник, как правило, в роли источника информации чаще выступают родители, бабушки или дедушки, старшие дети. Так, например, в ситуации, когда один из родителей внушает что-то ребенку, он является отправителем или источником информации, а ребенок – получателем.

Цели отправителя могут быть самыми разнообразными: сообщить информацию, объяснить, поделиться своим настроением или как в данном случае, сделать замечание. Передача информации от родителя к ребенку старшего дошкольного возраста, осуществляется с помощью устной или письменной речи, жестов, отношения к той или иной проблеме, мимики, поступков и так далее, накладывая определенный отпечаток на формирование личности малыша. Прием информации осуществляется через органы чувств. В современную эпоху аудиовизуальных средств, слух и зрение – главные органы восприятия [48].

Любое сообщение от родителя к ребенку невозможно передать без кода, то есть без знаков, выражающих какое-то определенное содержание. В качестве таких знаков может выступать язык или его разновидность (диалект, сленг, стиль), который используют взрослые семейного коммуникативного акта.

Кодирование исходного сообщения означает перевод его в набор знаков, или сигналов, которые предположительно могут быть понятны ребенком. Выбор способа кодирования во многом зависит от личности ребенка, и это необходимо учитывать во время коммуникации с дошкольниками. Важно заметить, что от того, как родитель будет отвечать на вопросы ребенка, настаивать, зависят развитие, здоровье и даже судьба малыша [25].

Каналы передачи информации в процессе коммуникации может выступать устная или письменная речь матери или отца. Для успешной расшифровки (декодирования) сообщения требуется, как минимум, владение ребенком языком, сходным с языком родителей. Известно также, что прием сигналов не полон, а избирателен в том смысле, что ребенок, использует свой собственный код, свою собственную систему интерпретации слов и речевой фразы. Эта система детерминирована его социальным положением, воспитанием, развитием, сложившимися социальными отношениями и ролями в семье. Трудно достичь взаимопонимания, если эти системы различны, так как все в этом случае слова родителя и дошкольника интерпретируется по-разному. Это, в свою очередь, может привести к повышению уровня психологического напряжения в семье, конфликтности, чувству постоянного беспокойства у детей старшего дошкольного возраста [47].

При этом важно обратить внимание на влияние контекста коммуникации и интерпретацию сигналов. Этот контекст формирует не только обстоятельства места и времени, но и психологический климат в семье. Частое применение нравоучений от родителей, осуждений, высокомерных высказываний, подчеркивание определенной дистанции, завышенные требования по отношению к детям старшего дошкольного возраста не способствуют продуктивной коммуникации. Наоборот, установка на доброжелательность, непринужденная обстановка и взаимное доверие делают обмен плодотворным, а отношения гармоничными. При этом продуктом такой коммуникации и выступают понимание, отношения доверия и любви.

Неблагоприятный контакт затрудняет повседневное общение; он может блокировать или увести в сторону коммуникацию, превратить ее в непродуктивный диалог или непониманию. К тому же родитель при этом должен выступать не только в качестве отправителя информации, но и в качестве воспитателя, который способен понять причину непонимания и научить ребенка правильно интерпретировать сказанное [48].

Из вышесказанного следует, насколько сложно само понятие «коммуникация родителей и детей дошкольного возраста», отражающее в себе все многообразие видов, путей, способов взаимодействия и обмена информацией.

Коммуникация в целом выполняет ряд функций. Среди отечественных ученых, функции коммуникации были исследованы В.Д. Ширшовым. Им были предложены шесть функций коммуникации:

функция формирования личности, так как воспитание есть способ воспроизводства индивида как субъекта общественной жизни, существенными чертами которого являются передача социального опыта и управление процессом формирования и развития личности;

функция социальной детерминации поведения и деятельности личности;

функция источника информации в воспитательном процессе, во взаимодействии родителей и детей;

познавательная функция, способствующая пониманию и изучению окружающего мира, в том числе других людей и самого себя;

экспрессивная функция, позволяющая выразительно, доступно, интересно и эмоционально передавать знания, навыки и умения и формировать привычки поведения;

управляющая функция, способствующая адекватному влиянию, воздействию родителей на детей при организации их взаимодействия [55].

Исследователь Б.Д. Парыгин определяет три основные функции коммуникации:

информационная функция (пополнение знаний). В человеке информативно все – от содержания речи до позы, жестов, мимики и звучания голоса.

передача элементов уникальности в психическом состоянии и структуре личного потенциала;

душевного проникновения, обеспечивающего достижение наиболее высокого уровня взаимодействия между общающимися [34].

Приведенные выше классификации отечественных ученых, несомненно, подробно изображают функции такого сложного процесса, как коммуникация. Анализ же зарубежных источников, привел нас к выводу, что в соответствии с рассматриваемой нами проблемой исследования, целесообразным было бы выделить несколько иные функции коммуникации в семейном общении:

- информационная;
- командная;
- инструктивная;
- интегральная;
- влияния;
- убеждения [37].

Все эти функции имеют место в процессе коммуникации между родителями и детьми дошкольного возраста в семье. Так, информационная функция предполагает передачу и приём информации. Эта функция реализуется, например, в ситуации, когда ребенок сообщает родителю о предстоящей подготовке к очередному празднику в детском саду.

Примером проявления командной функции может служить ситуация, в которой родитель приказывает ребенку «не делай сейчас этого», «иди спать, тебе уже пора», «собери игрушки», «расскажи нам стих, гости послушают» и другие. Однако эти негативные команды не только не оказывают должного влияния на поведение ребенка, но и вызывая еще большую агрессию и нежелание подчиниться, становятся основой родительского программирования, закладывающего фундамент жизненного сценария ребенка [10].

Наставления родителей о том, как ребенку себя вести в той или иной ситуации, что и как говорить, являются не чем иным, как проявлением инструктивной функции. Но, к сожалению, отсутствие знаний о продуктивной коммуникации у большинства родителей приводит к тому, что их инструкции превращаются иногда в наставления, лишаящие ребенка старшего дошкольного

возраста инициативности, самостоятельности, так как культивируют бездумное послушание.

Интегративная функция обеспечивает формирование семьи как коллектива, задавая особый психологически благоприятный климат, организовывает, объединяет и сплачивает всех его членов. По средствам коммуникации родители могут оказывать продуктивное влияние на детей, изменяя их настроение, поведение, личностные качества, в этом и заключается функция влияния и убеждения.

При этом, одной из важнейших функций коммуникации в семье, где растет ребенок старшего дошкольного возраста, выступает воспитательная функция, так как она тесно взаимосвязана со всеми остальными функциями и всегда имеет место во взаимоотношениях между родителями и детьми.

Некоторые родители ошибочно считают, что воспитание ребенка осуществляется только в момент непосредственного контакта с ним, когда родитель беседует с ним, разговаривает, поучает или приказывает ему. Однако воспитание осуществляется в каждый момент жизни дошкольника даже тогда, когда он остается один. То, как родители разговаривают с другими людьми о других людях, как обращаются со своими друзьями и близкими, как смеются, смотрят или читают газету – все это, имеет большое воспитательное значение. Если родители оказываются грубы или хвастливы, или плохо обращаются со своими родными, то их поведение, служащее личным примером ребенку, будет иметь самые печальные последствия [22].

Не менее важной функцией коммуникации в контексте нашей научной проблемы, является контактная функция. При этом отметим, что она не ограничивается лишь установлением контакта. Она значительно шире и включает в себя процесс восприятия детей и родителей друг друга, принятие и передачу информации, поддержание постоянной взаимосвязи, используя многообразные средства коммуникации.

Данная функция коммуникации приобретает особую важность в условиях информационного общества, где огромную роль играют такие средства коммуникации и связи, как телефон, интернет, телевидение. Поэтому именно родители должны научить ребенка, использовать современные средства коммуникации, поддерживать и развивать взаимоотношения с друзьями, товарищами для овладения новой информацией.

Таким образом, очевидно, то, что коммуникация в семье – это сложное явление, как по своим функциям, так и по средствам воздействия на других людей. Она играет важную роль в формировании прочных связей между родителями и детьми, в частности, старшего дошкольного возраста, способствуя установлению в семье атмосферы взаимопонимания, сотрудничества и эмоциональной сопричастности друг другу. Через коммуникацию в семье осуществляется развитие, формирование ребенка-дошкольника, становление его как личности поэтому, ученые правомерно считают коммуникацию основой семейного воспитания [47].

3. Методологическая основа подготовки родителей к продуктивной коммуникации с детьми старшего дошкольного возраста

Актуальность рассматриваемой проблемы обусловлена тем, что родители не всегда готовы к организации продуктивной коммуникации с ребенком старшего дошкольного возраста в семье. Анализ теоретических разработок по подготовке родителей к продуктивной коммуникации с детьми дошкольного возраста приводит нас к выводу о том, что предложенная проблема нуждается в теоретическом осмыслении и исследовании.

В настоящее время актуальность этого вопроса приобретает особую остроту. Это связано с несколькими позициями. Во-первых, социально-экономическими изменениями, происходящими в стране и повышающими значимость активности личности в конструировании социального мира и взаимодействия с людьми. Во-вторых, с переходом к информационному обществу, которое требует развитие информационной культуры всех его членов, а детей, начиная с детства.

Однако, несмотря на очевидную значимость исследуемой проблемы, многие вопросы остаются до сих пор нерешенными. Так, само понятие «развитие готовности родителей к продуктивной коммуникации в семье» теоретически еще не обозначено достаточно четко. Для того чтобы раскрыть содержание этого понятия, на наш взгляд, необходимо сопоставить его с более общими категориями, такими как «развитие», подготовка к продуктивной коммуникации, «готовность родителей к продуктивной коммуникации с детьми дошкольного возраста».

Для определения категории «развитие» обратимся к справочной литературе. Так, в философском словаре под редакцией И.Ф. Фролова развитие рассматривается как «...закономерное качественное изменение материальных и идеальных объектов, характеризующееся как необратимое и направленное. В результате развития возникает новое качественное состояние объекта» [52,1].

В исследовании мы будем придерживаться следующего определения данной категории. Развитие – это необратимое, направленное, закономерное изменение материи и сознания, их универсальное свойство, в результате которого возникает новое качество, состояние объекта – его состава и структуры [32].

Неопределенны границы применения и еще одного важного для нашего исследования понятия – «готовность», так как результатом подготовки родителей к продуктивной коммуникации выступает именно готовность. Теоретико-методологический анализ, проведенный нами, в этом направлении показал, наличие разночтений по определению категории «готовность» среди ученых. Так готовность в науке определяется как:

целостное образование личности;

динамично развивающееся качество личности, проявляющееся на субъективном уровне деятельности;

сложное качество личности, проявляющееся в способности ставить и решать задачи в условиях деятельности;

состояние личности, позволяющее ей успешно войти в профессиональное сообщество и быстро развиваться в профессиональном отношении;

сложное, многокомпонентное образование личности [3,16,38,39].

Сопоставление данных определений привело нас к выводу, что в отношении готовности взгляды ученых разделяются на два подхода: функциональный подход (Н.Д. Левитов, Л.Н Лаврова, А.Г. Коваль и др.) и деятельностный (В.П. Беспалько, М.И. Дьяченко и др.).

Приверженцы функционального подхода характеризуют данную категорию, как особое психическое состояние. Сторонники деятельностного подхода, которого мы придерживаемся, рассматривают ее как качество личности со сложным структурным образованием, обеспечивающее эффективное выполнение определённых действий.

В таблице 2 нами представлены различные взгляды ученых относительно структуры рассматриваемой категории [39].

Таблица 2.

Авторы	Структурные компоненты
В.А. Слостенин, Р.Ж. Бажбанова, К.Д. Дурай-Новакова	Мотивационный, содержательный, операционный компонент
Г.А. Кручинина	Мотивы, знания, умения, эмоционально волевые качества
Т.Ф. Акбашев, Н.А. Заенутдинова, С.А. Циттель	Потребности, способности, решимость
Г.Г. Девятова	Направленность, знания, умения
В.И. Загвязинский, С.М. Фокеева	Установки, мотивы, знания, умения и навыки
О.В. Бездетко	Теоретический (знание), операционный (умение), мотивационный компонент
Е.Г. Слободнюк	Мотивационно-ценностный, содержательно- процессуальный, эмоционально-нравственный компоненты

Таблица 2. – Структурные компоненты готовности как научного понятия

Итак, сравнив возможные варианты структурных компонентов готовности, мы пришли к выводу, что применительно к проблеме нашего исследования более всего подходит структура, представленная следующим образом:

Ценностно-мотивационный компонент (цели, потребности родителя, в контакте с детьми старшего дошкольного возраста);

Нравственно-эмоциональный компонент (действенная эмпатия взрослых, центрация на личность ребенка, любовь и уважение к нему);

Процессуально-содержательный компонент (знания о продуктивной коммуникации, коммуникативные умения и навыки, компетенции).

Компоненты готовности образуют целостную систему, так как взятые по отдельности они способны обеспечить лишь решение частных задач и только их единство дает возможность достигнуть цели – развить новое качество личности родителя – готовность к продуктивной коммуникации с детьми старшего дошкольного возраста.

Итак, понятие «готовность родителей к продуктивной коммуникации с детьми старшего дошкольного возраста» определяется как динамично-развивающееся качество родителей, проявляющееся в семейном общении в виде сложной системы, которая, интегрируя в себе ценностно-мотивационный, процессуально-содержательный и нравственно-эмоциональный компоненты, обеспечивает им целенаправленный и избирательный обмен информацией с ребенком, соучастия, сопереживания, любви и уважения к его личности, взаимообогащение на основе правильно выстроенного диалога [47].

Подготовку родителей к продуктивной коммуникации с детьми старшего дошкольного возраста мы будем рассматривать как процесс специально организованного, адресного обучения родителей, направленного на самопроектирование своей личности в коммуникации с детьми старшего дошкольного возраста. При этом, важно отметить, что самопроектирование

предполагает три стадии психологической перестройки личности: самоопределение, самовыражение и самореализацию родителей [30].

В процессе самоопределения, в связи с увеличением знаний о продуктивной коммуникации, родители начинают осознавать и оценивать себя как коммуникатора, свои сильные и слабые стороны, альтернативы нежелательному поведению с детьми старшего дошкольного возраста. На этой стадии происходит рост их личностных возможностей и отказ от привычных, порой неэффективных способов обмена информацией с ребенком.

Вторая стадия связана с использованием продуктивных приемов в выборе не только когнитивных, но и операционно-поведенческих коммуникативных действий. На этой стадии родитель развивает свои коммуникативные умения и навыки, компетенции, осваивая новые формы поведения, приобретая уверенность в себе как субъекте коммуникации, способном управлять и контролировать данный процесс. Выбор и принятие решения, как действовать, в чем и как необходимо измениться - основной результат этой стадии.

Третья стадия происходит в естественных условиях семейного общения, где родители, вооруженные коммуникативными знаниями и сформированными умениями, осваивают и закрепляют новые способы поведения непосредственно на практике и, тем самым, творчески себя реализуют в коммуникации с детьми старшего дошкольного возраста [30].

Отметим, что на каждой стадии в процессе подготовки родителей у последних формируются способности выйти за пределы непрерывного потока повседневной практики коммуникации с ребенком, увидеть себя в целом как коммуникатора и превратить коммуникацию в предмет практического преобразования себя. Это позволяет взрослым принимать, осознавать, оценивать трудности эффективной организации данного процесса в семье, самостоятельно разрешать возникающие жизненные ситуации в соответствии со своими ценностными ориентациями. В процессе обучения родители начинают понимать, что любые затруднения,

возникающие в семейной коммуникации – это стимул дальнейшего развития себя, преодоление собственных пределов.

Важно отметить, что переход родителя с одной стадии на другую это переход на более высокий, качественно новый уровень, где при каждой попытке изменить свое поведение взрослый проходит через определенные стадии. Чем больше попыток совершается, тем больше нового рефлексивного опыта приобретает родитель, и тем выше становится уровень его готовности к продуктивной коммуникации с детьми старшего дошкольного возраста в семье [30].

Таким образом, мы приходим к выводу, что подготовка родителей к коммуникации в семье довольно сложный, длительный, целенаправленный и системный процесс. Успешная реализация его во многом определяется правильной организацией и участием в этом процессе опытных педагогов и психологов школ. Более того, данный процесс является двусторонним, а это значит, что необходимо принимать во внимание и особенности обучающихся. В нашем случае это родители с их богатым жизненным, бытовым, профессиональным и социальным опытом.

Тот факт, что активным участником процесса развития готовности выступает родитель, то есть взрослый человек, отличающийся достаточно высоким уровнем самосознания, сформированностью социальных, психологических функций, и обладающий определенной самостоятельностью в материальной (экономической), юридической, морально-нравственной сферах, делает этот процесс необычным и исключительным. Именно эта особенность и должна, на наш взгляд, стать главной основой при выборе подхода к развитию готовности родителей в области предлагаемой проблемы.

На сегодняшний день в науке существуют разные подходы к решению педагогических проблем. Это такие подходы как: личностно-ориентированный, деятельностный, системный, технологический, ценностно-ориентированный, синергетический и целый ряд других активно используемых подходов, каждый из

которых предлагает свой взгляд на решение той или иной проблемы педагогического исследования.

Так, например, деятельностный подход С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и другие [27, 43] представляет собой теорию, основной идеей, которой является положение о ведущей роли деятельности в процессе образования личности. Деятельность выражает уровень активности личности обучающегося, определяет её способность реализовать отношения с окружающим миром [7]. Цель деятельности – её мысленно представляемый результат, в нашем случае это гармоничные взаимоотношения в семье, достижение которых обеспечит удовлетворение интересов личности родителей и потребностей в обмене информацией со своим ребенком.

Признаками деятельности являются: целенаправленность, преобразующий характер, структурность и другие. В некоторых случаях, дополнительно могут быть определены такие признаки деятельности, как общественный характер, плановость, длительность.

Однако, в качестве главного признака деятельности, по мнению А.Н. Леонтьева, выступает её предметность. Он считает, что деятельность всегда направлена на преобразование того или иного предмета (части) окружающей действительности [23]. Применительно к нашему исследованию в качестве предмета деятельности могут выступать взаимоотношения с детьми старшего дошкольного возраста, побуждающие родителей к их изменению коммуникации. Общие виды деятельности человека – игра, учение, труд, общение.

В процессе подготовки родителей к продуктивной коммуникации с детьми дошкольного возраста, взрослые участвуют в специально организованной учебно-познавательной деятельности в системе дополнительного образования, направленной на формирование у себя знаний, умений и навыков, компетенций по организации продуктивной коммуникации со всеми членами семьи.

В процессе овладения деятельностью, важным становится вопрос определения уровня, на котором эта деятельность может быть реализована. Наиболее распространенным является вариант, предложенный Д.Н. Богоявленским. По его мнению, любая деятельность может быть реализована на репродуктивном, эвристическом и креативном уровнях [8].

Очевидно, подготовка родителей к продуктивной коммуникации должна способствовать овладению ими данной деятельностью на креативном, то есть творческом, созидательном уровне, что позволит самостоятельно решать сложившиеся жизненные ситуации и достигать наибольшего, положительного эффекта во взаимоотношениях с детьми старшего дошкольного возраста.

Таким образом, роль деятельности в развитии готовности родителей к продуктивной коммуникации в семье трудно переоценить. Только через активную деятельность родителя возможно эффективное усвоение им коммуникативных знаний, формирование коммуникативных умений и навыков.

Однако, несмотря на очевидные достоинства деятельностного подхода полностью решить проблему нашего исследования в рамках одного этого подхода невозможно, так как он не учитывает ни возрастные, ни индивидуальные особенности личности родителя, что оказывает существенное влияние на эффективность формирования требуемых качеств. Для решения этой задачи возможно применение личностно-ориентированного подхода (А.Н. Леонтьев, В.А. Петровский, Л.С. Выготский и другие) [27, 37,13,].

Основные положения этого подхода могут быть сведены к следующему:

в центре процесса подготовки находится личность родителя;

обучение должно учитывать возрастные и индивидуальные особенности личности;

процесс обучения должен быть дифференцирован, то есть иметь разные уровни трудности и учитывать трудности родителей [7].

Данные положения личностно-ориентированного подхода значимы для нашего исследования. Важно иметь в виду, что родитель – взрослый обучающийся, существенно отличается от ребенка, своими физиологическими, психологическими, профессиональными качествами, от учета которых во многом зависит успех обучения. Так, например, взрослый человек менее активен, но при этом занятость его значительно выше. Кроме того, он обладает самостоятельным мышлением и определенной независимостью и для того, чтобы процесс подготовка родителей был более эффективным необходимо создание благоприятных физических и психологических условий, а также использование различных стилей обучения в зависимости от характера взаимодействия с обучающимися.

Не менее важным для нашего исследования является и тот факт, что в основе личностно-ориентированного подхода лежит переход от субъектно-объектных отношений к субъектно-субъектным отношениям между обучаемым и обучающимся в процессе образования, так как без установления равных взаимоотношений между педагогом и родителем, признания ведущей роли личности последнего, реализация процесса подготовки становится невозможной.

Личностно-ориентированный подход предъявляет ряд требований к организации образовательного процесса, которые могут быть сведены к следующему:

основу деятельности участников процесса обучения составляют: уважение к личности, доверие к ней, целостный взгляд на обучающего и обучающегося, концентрация внимания на развитии их личности, создание ситуаций успеха для участников данного процесса;

управлению процессом обучения предается координирующий и мотивационный характер;

происходит изменение взглядов педагогов на взрослых обучающихся, на свою роль и место в процессе обучения и управления им [32].

Таким образом, значимость разработки данного подхода к проблеме нашего исследования заключается в необходимости учета индивидуальных, возрастных особенностей родителей, ориентации на уровень развития их личности.

Однако, для решения поставленной задачи, положений этого подхода также недостаточно. Личностно-ориентированный подход не учитывает богатый жизненный опыт родителей, а также тот факт, что знания они приобретают для немедленного применения их на практике с целью решения конкретной жизненной ситуации.

Таким образом, ни один из выше перечисленных подходов не позволяет полностью решить проблему подготовка родителей к продуктивной коммуникации в семье, в связи с этим, очевидной становится необходимость поиска принципиально нового подхода, который бы максимально полно учитывал специфические черты обучения взрослого человека, а именно родителя.

В качестве такого подхода, целесообразно использование андрагогического подхода, разрабатываемого такими учеными как Б.М. Бим-Бад, С. Вершловский, А. В. Даринский, П. Джарвис, С.И. Змеёв и другие [36,19, 57, 58]. Представим исходные посылы данного подхода:

Обучающемуся принадлежит ведущая роль в процессе своего обучения (поэтому он обучающийся, а не обучаемый).

Взрослый обучающийся стремится к самореализации, самостоятельности, самоуправлению и осознает себя таковым.

Взрослый обучающийся обладает жизненным (бытовым, социальным, профессиональным) опытом, который может быть использован в качестве важного источника обучения, как его самого, так и его коллег.

Взрослый человек обучается для решения важной жизненной проблемы и достижения конкретной цели.

Взрослый обучающийся рассчитывает на безотлагательное применение полученных в ходе обучения умений, навыков, знаний и качеств.

Учебная деятельность взрослого обучающегося в значительной степени детерминирована временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами, которые либо ограничивают, либо способствуют процессу обучения.

Процесс обучения взрослого обучающегося организован в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего на всех его этапах [19].

Итак, как уже было отмечено, с точки зрения андрагогического подхода взрослые обучающиеся, испытывающие глубокую потребность в самостоятельности и самоуправлении, должны играть ведущую, определяющую роль в процессе подготовки родителей к продуктивной коммуникации с детьми старшего дошкольного возраста в семье, конкретно, в определении всех параметров этого процесса. Задача преподавателя школы развития в этом случае сводится к тому, чтобы поощрять и поддерживать развитие взрослого от полной зависимости к возрастающему самоуправлению, оказывать помощь обучающемуся в определении параметров обучения и поиске информации.

Главной характеристикой процесса подготовки родителей, в этом случае, становится процесс самостоятельного определения обучающимися параметров обучения и поисков знаний, умений, навыков и качеств. Это положение существенно отличает данный подход от остальных подходов, предполагающих полную зависимость обучающихся от преподавателя, который и определяет, что, как и когда должно быть изучено. Андрагогический подход предполагает, что по мере своего роста и развития родитель аккумулирует значительный опыт, который может быть использован в качестве источника обучения, как самого себя, так и других слушателей. Функцией обучающего в этом случае является оказание помощи родителю в выявлении и использовании его личного опыта с целью решения конкретных жизненных задач. Основными при этом становятся те формы занятий, которые основаны на применении опыта взрослых: дискуссии, практические занятия, ролевые игры и другие.

Отметим, что при обучении родителей на основе андрагогического подхода происходит саморазвитие последних как непрерывный процесс самопроектирования их личности. Мы уже говорили о том, что самопроектирование включает такие стадии как самоопределение, самовыражение и самореализацию.

Для нас важно, что андрагогический подход позволяет родителям пройти не только первую и вторую стадии психологической перестройки личности, но и самое главное – реализоваться в естественные условия семейного общения.

Осуществление последней стадии практически невозможно в рамках других подходов, так как они ориентируют взрослых на приобретение знаний в прок. Целью их подготовки, в этом случае, становится заучивание как можно большего количества знаний, умений, навыков и качеств про запас, без конкретной связи с практической деятельностью.

К важным достоинствам данного подхода можно отнести и то, что он позволяет выстраивать весь процесс подготовки родителей к продуктивной коммуникации с детьми старшего дошкольного возраста на основе совместной деятельности родителей и педагогов. При применении же других подходов часто декларируемая совместная деятельность обучающихся и обучающихся практически не осуществляется. Она принципиально не может существовать на этапах планирования, оценивания и коррекции и лишь частично реализуется, как правило, в форме пассивного участия, обучающегося в учебной деятельности.

Таким образом, исходя из этих предпосылок, андрагогический подход и определяет все параметры обучения взрослых. Главной задачей данного подхода становится создание необходимых условий для обучения взрослого человека как средства реализации его жизненных потребностей с учетом общественных целей и задач. Ведущая роль в процессе обучения, в этом случае, несомненно, должна принадлежать взрослому обучающемуся, как активной и действующей фигуре, чьи индивидуальные образовательные потребности и определяют весь процесс подготовки.

Очевидно, рассмотренные нами выше предпосылки говорят о необходимости применения именно андрагогического подхода к подготовке родителей к продуктивной коммуникации в семье с детьми старшего дошкольного возраста. Перспективность применения данного подхода может быть также выражена следующими положениями.

Данный подход ориентирован именно на взрослых обучающихся, в нашем случае родителей, которые имеют свои четко выраженные специфические физиологические, психологические профессиональный и другие особенности, радикально отличающие их от невзрослых обучаемых.

Он предполагает опору на жизненный опыт обучающегося взрослого человека, что, на наш взгляд, очень важно, так как родитель, несомненно, обладает богатым социальным, бытовым и профессиональным опытом, который за частую и выступает источником обучения как его самого, так и его семьи.

Родители принимают активное участие в осуществлении процесса подготовки, так как обладают достаточной заинтересованностью, вызванной, как правило, насущной необходимостью при помощи обучения решить какую-либо важную жизненную проблему. Так, проблемой, побуждающей родителей пройти курс подготовки к продуктивной коммуникации в семье, могут являться сложные взаимоотношения с членами семьи, непонимание со стороны близких или неумение установить контакт с собственными детьми. При этом родитель в кратчайшие сроки будет стремиться применить полученные в процессе обучения знания, умения и навыки, чтобы как можно быстрее разрешить существующую проблему.

В связи с этим четвертое положение, подтверждающее необходимость применения данного подхода к решению проблемы подготовки родителей к продуктивной коммуникации в семье, заключается в том, что именно андрагогический подход предполагает возможность безотлагательного применения полученных в ходе обучения знаний, умений и навыков на практике, с целью решения поставленной проблемы [20].

Таким образом, проведенный анализ позволяет нам обозначить принципы андрагогического подхода как методологической основы подготовки родителей к продуктивной коммуникации с детьми старшего дошкольного возраста в семье. В качестве таких принципов мы выделили следующие:

1) ориентация на потребности родителей, которые имеют четко выраженные возрастные, социальные, психологические, профессиональные и другие особенности;

2) опора на жизненный опыт и опыт их семейного воспитания;

3) заинтересованность родителей в подготовке, направленной на самоопределение, самовыражение в коммуникации;

4) каждодневное применение полученных в процессе занятий знаний, умений и навыков, компетенций в практике коммуникации как самореализация взрослого.

Исходя из этих положений, мы можем сделать вывод о том, что андрагогический подход максимально полно учитывает все особенности процесса подготовки родителей и, поэтому, мы выбрали его в качестве методологической основы нашего исследования.

Однако, реализация андрагогического подхода к подготовке родителей к продуктивной коммуникации в семье, требует инновационной деятельности, что предполагает реорганизацию следующих компонентов:

Изменение позиции обучающего, основной функцией которого является организация совместной с родителями деятельности по осуществлению процесса подготовки родителей к продуктивной коммуникации с детьми старшего дошкольного возраста в семье.

Изменение функций и системы знаний, а также способов организации их усвоения. Родитель приобретает знания, умения и навыки для немедленного применения их на практике, поэтому программа их подготовки должна быть построена на основе её востребованности и применения в жизни.

Процесс подготовки родителей должен быть ориентирован на совместную деятельность, при этом исключается директивный, приказной характер подготовки.

Изменение критериев оценивания процесса подготовки родителей я: выявление у них реального уровня овладения материалом, определение неусвоенных частей, при этом в оценки результатов подготовки должны принимать участие все члены учебной группы.

Реорганизация данных компонентов в соответствии с особенностями подготовки родителей обучения взрослых, позволит, на наш взгляд, добиться более высоких результатов в подготовки родителей к продуктивной коммуникации в семье.

Для эффективной организации рассматриваемого в исследовании процесса, определим этапы подготовки.

На первом этапе подготовки к продуктивной коммуникации предстоит провести диагностику. Главное отличие психолого-андрагогической диагностики заключается в том, что подготовка родителей является важным, самостоятельным и относительно продолжительным этапом процесса обучения, на котором проводится сложная совместная работа педагога с родителями, с целью определения их психологических, физиологических, социальных, профессиональных особенностей. Этап диагностики в этом случае должен быть реализован до начала основного процесса обучения и на него необходимо отвести достаточно времени [20].

Следующим этапом процесса подготовки родителей является – планирование. Реальное участие родителя в планировании процесса развития его готовности вполне осуществимо и важно, так как, взрослый человек обладает всеми необходимыми качествами (уровнем самосознания, жизненным опытом, ответственным отношением к своей деятельности), чтобы на равных с преподавателем участвовать в организации этого процесса.

На данном этапе необходимо выполнение ряда операций [27]:

1. Первая операция - определение её цели.

Цель в современной науке определяется как результат, который может быть достигнут (и достигается) путем выполнения деятельности. Очень четко, на наш взгляд, понятие цели определил С.Л. Рубинштейн: «Действие человека всегда направленно на конкретный результат. ... Какой-то из результатов является непосредственно осознаваемой целью действующего субъекта» [43,7].

Целью подготовки родителей может выступать удовлетворение его потребностей, то есть овладение теми коммуникативными знаниями, умениями и навыками, компетенциями для достижения продуктивности в коммуникативной деятельности с ребенком, старшим дошкольником.

2. Далее необходимо отработать систему задач подготовки родителей к продуктивной коммуникации в семье, способствующих достижению поставленных целей. К задачам подготовки родителей к продуктивной коммуникации можно отнести следующие: научиться выслушивать каждого члена семьи и уважать его мнение, задавать корректные вопросы, научиться передавать необходимую информацию, вести диалог, уметь доказывать свою точку зрения и учить всему этому своих детей старшего дошкольного возраста.

3. В соответствии с поставленными целями и задачами необходимо отобрать содержание процесса подготовки родителей к продуктивной коммуникации в семье. Содержание процесса представляет собой педагогически адаптированную систему коммуникативных знаний и навыков, опыта творческой деятельности и эмоционально – ценностного отношения к миру, усвоение которой обеспечивает развитие готовности родителей к э продуктивной коммуникации и помогает им установить благоприятные отношения с детьми дошкольного возраста в семье. Андрагогический подход предполагает возможность создания нестандартного, индивидуального содержания процесса обучения с учетом жизненного опыта и социально-психологических особенностей родителей.

4. Отобранное содержание следует структурировать таким образом, чтобы повысить эффективность подготовки родителей к продуктивной коммуникации.

Например, его можно разделить на блоки, освоение которых позволит поэтапно и наглядно достигать определенной задачи обучения и приобретать определенный уровень владения теми или иными коммуникативными умениями, знаниями и навыками, необходимыми для решения родителем своей жизненно важной проблемы. В таблице 3 нами представлена примерная тематика подготовки родителей.

Таблица 3.

Тематика занятий	Кол-во часов
1. В семье растет дошкольник	2
2. Коммуникация как основа семейного воспитания детей дошкольного возраста.	2
3. Мои сильные и слабые стороны в коммуникации.	2
4. Способы восприятия, отбора и извлечения информации в процессе продуктивной коммуникации с детьми старшего дошкольного возраста в семье.	2
5. «Учимся слушать и слышать ребенка?»	2
6. Диалог родителя и ребенка и его инструментарий.	2
7. Блок «Без лишних слов»	2
8. Блок Перемены в семье	2
Итого:	16

Таблица 3. – Тематика теоретических и практических занятий по программе подготовки родителей к продуктивной коммуникации с детьми старшего дошкольного возраста на базе «Гимназия для родителей».

Важно отметить, что тематика занятий, представленная нами в таблице, вариативна. Она может меняться в зависимости от потребностей, желаний и интересов конкретной аудитории родителей. Выбор занятий, обусловлен значимостью данных вопросов среди других семейных проблем для конкретной группы обучающихся и осуществляется совместно на этапе планирования.

5. Следующая операция – определение стратегии процесса подготовки родителей, то есть выработка системы этапов, предусматривающей определенное

чередование теоретического, практического, экспериментального и так далее. На наш взгляд, целесообразнее, было бы начать подготовку родителей с теоретического освещения проблемы организации продуктивной коммуникации в семье, а затем перейти к апробации полученных знаний о коммуникации, формированию коммуникативных умений и навыков на практических занятиях и тренингах. Индивидуальное психолого-педагогическое консультирование родителей по проблемам взаимоотношений в семье, так же, на наш взгляд, оказало бы существенное влияние на эффективность развития готовности.

6. Далее следует запланировать, какие виды, источники, средства, формы и методы обучения необходимо использовать при овладении содержательным блоком. Они должны быть адекватны для достижения конкретных целей, задач и учитывать жизненный опыт родителя, его психофизиологические характеристики, а также индивидуальный когнитивный и учебный стиль [19].

В процессе подготовки родителей к продуктивной коммуникации с детьми старшего дошкольного возраста в семье, основным видом обучения должно стать групповое (совместное) обучение. Этот вид обучения позволит сделать процесс более интересным, а занятия – наглядными, так как предоставят родителям возможность более активно участвовать в процессе обучения, обмениваться информацией и своим жизненным опытом.

Для подготовки родителей к продуктивной коммуникации в семье с детьми старшего дошкольного возраста нужно привлекать опытных преподавателей психологов и педагогов, которые могут оказать существенную помощь родителям в овладении ими коммуникативными знаниями умениями и навыками.

Говоря о методах развития готовности к продуктивной коммуникации, следует отметить, что они будут варьироваться в зависимости от этапа подготовки и его формы. На этапе диагностики должны использоваться диагностические методы: анкетирование, тестирование и так далее, на операционно-деятельностном этапе наиболее адекватным будет применение практических методов, тренингов и так

далее. В таблице 4 нами представлены педагогические условия и соответствующие им методы, формы и приемы подготовки родителей к продуктивной коммуникации с детьми-дошкольниками.

Таблица 4.

Условия подготовки	Формы подготовки	Методы	Приемы подготовки	Основные средства подготовки
1.Осознание родителями своих сильных и слабых сторон в коммуникации с детьми	практические занятия; проблемно-прогностические и проблемно-профилактические беседы;	-метод проблемного изложения; -дискуссионный метод; -метод мозгового штурма;	прием «встреча экспертов»; «задай вопросы»; прием «незаконченного предложения»; прием «метаплан» приемы эмпатии; рефлексивные приемы;	- предметные задания и упражнения;
2.Создание учебных, социально-ориентированных ситуаций для установления путей самоопределения родителей в коммуникации	практические занятия; уроки общения; беседа; консультации;	-игровые методы; -метод интерактивного моделирования ситуаций; -метод проблемного изложения; -тренинговые методы; и др.	прием информационного неравновесия; прием перекодирования и ранжирования; прием анализа ситуаций; прием развития ситуаций	ситуативные задания и упражнения;
3.Активное использование рефлексивных приемов для анализа правил, диалога взрослого с ребенком	практические занятия; беседа; консультации;	-диалоговый метод; методы стимулирования и мотивации; -методы контроля и самоконтроля;	прием «Какой Я?» прием редуцирования вербальной агрессии; самоанализ и оценка собственной деятельности; взаимооценка; и другие.	рефлексивные задания и упражнения.

Таблица 4. – Педагогические условия подготовки родителей к продуктивной коммуникации с детьми старшего дошкольного возраста

Содержание программы подготовки родителей включает беседы, консультации, научно-практические занятия, обсуждение конкретных идей, групповые дискуссии, обмен мнениями и опытом деятельности и их анализ. С целью достижения более высоких результатов в процессе развития определенных навыков, умений, обеспечивающих родителям самопроектирование и эффективное выстраивание коммуникации с детьми старшего дошкольного возраста, были разработаны специальные упражнения для каждого из условий.

Так, упражнения, используемые при реализации первого условия, получили название предметные, обращенные на выявление общих понятий, исключения признаков и так далее («верно или нет», «размышления», «я глазами семьи», «стул откровений», «закончите предложение», «ранжирование» и другие).

Для второго условия были отобраны рефлексивные упражнения, предполагающие анализ собственной деятельности, взаимооценку («я и семья», «какой я родитель», «что нас с тобой объединяет» и другие).

7. Следующей операцией на данном этапе должно стать определение критериев оценивания. Андрагогический подход предполагает, что критерии оценивания должны быть определены совместно с обучающимися и оценивать те коммуникативные знания, умения и навыки, которые были приобретены родителями в процессе подготовки родителей к продуктивной коммуникации с детьми в семье. В таблице 5 нами показаны основные критерии, показатели и диагностические методики определения готовности родителей к продуктивной коммуникации с детьми-дошкольниками.

Таблица 5.

Критерии	Показатели	Диагностические методики
Ценностно-мотивационный критерий	- Потребность родителя в контакте с детьми старшего дошкольного возраста; - потребность в доверительной	Адаптированный тест Савва Л.И.[45], Мустаева Ф.А.[31]

	коммуникации; -потребность во взаимопонимании; -ориентир на уважение и проявление любви родителей к ребенку.	
Когнитивный критерий	- полнота коммуникативных знаний; - объем коммуникативных знаний;	Дидактические тесты
Поведенческий компонент	- полнота коммуникативных умений; -осознанность коммуникативных умений; -способность к творческой самореализации	Экспертная оценка Андреева Г.М.[4]
Эмоционально-действенный критерий	-способность управлять своими эмоциональными состояниями в процессе коммуникации с детьми; - способность к действенной эмпатии	Адаптированный тест Р. Кеттел, И.М. Юсупов

Таблица 5. – Критериально-диагностический инструментарий по определению готовности родителей к продуктивной коммуникации с детьми старшего дошкольного возраста в семье

8. Заключительной операцией данного этапа должно стать создание документа, отражающего все выше перечисленные процедуры – это программа подготовки родителей к продуктивной коммуникации в семье. Она должна быть составлена совместно с обучающимися, учитывать все вышеуказанные особенности и служить им руководством для самостоятельной деятельности по реализации и оцениванию процесса развития готовности.

Вслед за планированием наступает этап реализации. На данном этапе родитель принимает активное участие в семинарах по вопросам организации продуктивной коммуникации с детьми старшего дошкольного возраста. Он участвует в тренингах, беседах дискуссиях, обменивается опытом с другими родителями, получает консультации по решению различных жизненных ситуаций с

помощью полученных коммуникативных знаний у опытных психологов и педагогов, формирует свои коммуникативные умения и навыки, то есть выполняет, созданную им совместно с преподавателем на этапе планирования, программу обучения.

Операции преподавателя на данном этапе подготовки родителей к продуктивной коммуникации в семье заключаются в следующем.

Прежде всего, он организует и направляет взаимодействие всех участников процесса подготовки, проводит оперативную функциональную, психофизиологическую, социально-психологическую и когнитивную диагностику обучающихся с целью выявления их готовности к включению в процесс обучения на конкретном занятии. Это важный момент в реализации процесса подготовки, так как в аудиторию родители придут с разным настроением, в разной степени физического здоровья и душевного равновесия, с различной степенью усталости, зачастую отягощенные бытовыми, профессиональными, социальными проблемами и это обязательно нужно учитывать при проведении занятий.

Для каждого занятия преподавателем должны быть определены реальные образовательные задачи и созданы такие учебные ситуации, в которых родитель с наибольшей степенью активности и заинтересованности будет реализовывать программу обучения. И, наконец, преподаватель должен отслеживать реализацию родителями процесса развития их готовности и при необходимости вносить коррективы в использование форм учебной деятельности.

Таким образом, операции педагога на данном этапе направлены на то, чтобы гибко выстраивать процесс подготовки родителей к продуктивной коммуникации с тем, чтобы добиться оптимального продвижения по пути достижения поставленной цели.

Выполнив все указанные выше операции, мы реализуем андрагогический подход при осуществлении процесса развития готовности родителей к

продуктивной коммуникации в семье. После этого мы должны оценить это и внести определенные коррективы, что выполняется на контрольно-коррекционном этапе.

Итак, подготовка родителей к продуктивной коммуникации с детьми старшего дошкольного возраста в семье на основе андрагогического подхода имеет целый ряд преимуществ, так как, предоставляет более широкие возможности для успешной деятельности родителей и развития их личности, позволяет им активно и реально участвовать в планировании, реализации, оценивании и коррекции процесса своего обучения. Но, несмотря на это, следует все же отметить, что решить поставленную в исследовании проблему в рамках одного подхода довольно сложно, поэтому в нашей работе мы также, будем опираться на положения личностно-ориентированного и деятельностного подходов, рассмотренных ранее.

Библиографический список

1. Абдуллина, Л.Н. Управление развитием готовности к педагогическому творчеству учителей средней общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук / Л.Н. Абдуллина; МаГУ.- Магнитогорск, 2005. – 172 с.
2. Алексеев, Н.А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики: монография / Н.А. Алексеев. – Тюмень. : Изд-во ТГУ, 1996. – 216 с.
3. Ангеловская, М.А. Формирование готовности подростков к профессиональному самоопределению в условиях учреждений дополнительного образования : дисс. ... канд. пед. наук / М.А. Ангеловская; МаГУ. – Магнитогорск, 2001.
4. Андреева, Г.М. Психология социального познания / Г.М. Андреев. – М. : Аспект Пресс, 1997.
5. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреев. – М.,1999.
6. Антонов, А.И. Социология семьи / А.И. Антонов, В.М. Медков. – М., 1996.
7. Беликов, В.А. Философия образования личности: Деятельностный аспект : монография / В.А. Беликов. – М. : Владос, 2004. – 357 с.

8. Богоявленский, Д.Н., Менчинская, Н.А. Психология усвоения знаний в школе / Д.Н. Богоявленский, Н.А. Менчинская. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 348 с.
9. Бодалев, А.А. Проецирование и взаимодействие в общении / А.А. Бодалев // Педагогика. – 1994. - №-1. – С. 11-14.
10. Борисов, А.Ю. Роскошь человеческого общения / А.Ю. Борисов. – М. : RISC, 1998. – 184 с.
11. Буюва, Л.П. Человек: деятельность и общение / Л.П. Буюва. – М., 1978.
12. Ващекин Н.К. Научно-информационная деятельность / Н.К. Ващекин. – М.,1984.
13. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
14. Герасименко, О.В. Иноязычная компетентность как фактор формирования коммуникативной культуры студентов : дис. ... канд. пед. наук / О.В. Герасименко. – Оренбург, 2000. – 163 с.
15. Гиппенрейтер, Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М. : ЧеРо, ООО «Творческий Центр Сфера», 2000. – 240 с.
16. Девятова, Г.Г. Формирование готовности будущих учителей иностранного языка к межкультурной коммуникации : дисс. ...канд. пед. наук / Г.Г. Девятова; МаГУ. – Магнитогорск, 2002. – 184 с.
17. Дьяченко, М.И., Кандыбович, Л.А. Психологический словарь-справочник / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – М. : АСТ, 2001. – 576 с.
18. Зимняя, И.А. Педагогическая психология : учеб. для вузов / И.А. Зимняя – М. : Логос, 2000.
19. Змеёв, С.И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых / С.И. Змеёв . – М. : ПЕР СЭ, 2003. – 207 с.
20. Змеёв, С.И. Основы андрагогики : учеб. пособие для вузов / С.И. Змеёв. – М., 1999.
21. Ильин, Е.Н. Искусство общения / Е.И. Ильин . – М. : Педагогика,1982. – 122 с.

22. Ковалёв, С.В. Психология современной семьи : информ.-метод. материалы к курсу «Этика и психология семейной жизни» : кн. для учителя. – М. : Просвещение, 1988. – 208 с.
23. Куликова, Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание : учеб. для студентов сред. пед. учеб. заведений / Т.А. Куликова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 232 с.
24. Куликова, Л.Н. Проблемы саморазвития личности / Л.Н. Куликова. – Хабаровск. : Изд-во ХГПУ, 1997. – 315 с.
25. Куницина, Н.В. Казаринова В.Н. Межличностное общение : учебник для вузов / Н.В. Куницина, Казаринова . – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
26. Лабунская, В.А. Проблема обучения кодированию-интерпретации невербального поведения / В.А. Лабунская // Психологический журнал. – 1997. – т.18. - №5. – С.85-94.
27. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
28. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.
29. Ломов, Б.Ф. Проблема общения в психологии / Б.Ф. Ломов // Проблема общения в психологии / под. ред. Б.Ф. Ломова. – М., 1981. - С. 3 – 32.
30. Митина, Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых условиях / Л.М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. - №4. - С.28 – 38.
31. Мустаева, Ф.А. Работа классного руководителя с семьей : методические рекомендации для студентов / Ф.А. Мустаева; МаГУ. – Магнитогорск, 1991. – 18 с.
32. Образ и логика в изложении курса «Педагогические теории, системы и технологии» : пособие для студентов педвузов /В.А. Беликов; МаГУ. – Магнитогорск, 2000. – 67 с.
33. Общая психология / под ред. : А.В. Петровского. – М. : Просвещение, 1976. – 479 с.

34. Парыгин, Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / Б.Д. Парыгин. – СПб. : ИГУП, 1999. – 592 с.
35. Педагогический словарь : в 2 т. / под ред. : Г.М. Воловникова, 1960.– 2т.
36. Педагогический Энциклопедический Словарь / под ред. : Б.М. Бим-Бад. - М. : Большая Российская Энциклопедия, 2002. – 528 с.
37. Петровский, А.В. Шпалинский, В.В. Социальная психология коллектива / А.В. Петровский, В.В. Шпалинский. – М., 1978.
38. Плотникова, Н.А. Формирование готовности учащихся колледжа к педагогическому общению : дисс. ... канд. пед. наук / Н.А. Плотникова. – Челябинск, 2001. – 182 с.
39. Понаморев, Т.А. Развитие готовности учителя к познанию учащихся в образовательном процессе школы : дисс. ... канд. пед. наук / Т.А. Понаморев; МаГУ. – Магнитогорск, 2004. – 165 с.
40. Психология. Словарь / под общ. ред. : А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
41. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1998 – 672 с.
42. Российская социальная энциклопедия / под ред. : академика РАН Г.В. Осипова. – М. : Издат. группа НОРМА – ИНФРА М, 1999. – 672 с.
43. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии : в 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 1 т.
44. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - СПб.: Питер Ком, 1999.- 720 с.
45. Савва, Л.И. Коммуникативный потенциал субъектов образовательного процесса : монография / под общ. ред. : Л.И. Савва. – Магнитогорск. : МаГУ, 2005. – 345 с.

46. Савва, Л.И. Межличностное познание учителя в системе его профессиональной подготовки: монография / Л.И. Савва. – Магнитогорск, 2001. – 246 с.
47. Савва, Л.И. Основные приоритеты гуманизации школьного образования: Коллективная монография /Под общей ред. Л.И. Савва . - Магнитогорск, 2007 – 353с.
48. Савва, Л.И., Дятлова, С.Д. Использование информационных средств в развитии социально-адаптационных умений старших дошкольников и младших школьников. – Современные проблемы Современныe проблемы науки и образования. – 2012. – № 1; URL: www.science-education.ru/101-5420 (дата обращения: 06.02.2012).
49. Синяева, О.В. Формирование готовности будущих преподавателей иностранного языка к иноязычной коммуникации в условиях поликультурной среды : дисс. ... канд. пед. наук / О.В. Синяева. – Магнитогорск, 2002.-175 с.
50. Солдатченко, А.Л. Система формирования коммуникативности старшеклассников общеобразовательной школы : дисс. канд. пед. наук / А.Л. Солдатченко. - Магнитогорск, 2001. – 176 с.
51. Сухина, В.Ф. Человек в мире информации / В.Ф. Сухина. – М. : Радио и связь, 1992. – 112 с.
52. Философский словарь / под ред. : И.Т. Фролова. – М., 1980. – 326 с.
53. Фромм, А. Азбука для родителей / А. Фромм; пер. И.Г. Константиновой; предисл. И.М. Воронцова. – Л.: Лениздат, 1991. – 319 с.
54. Хамяляйнен, Ю. Воспитание родителей: Концепции, направления и перспективы / Ю. Хамяляйнен; пер. с фин. : кн. для воспитателей дет. сада и родителей. – М. : Просвещение, 1993. – 112 с.
55. Ширшов, В.Д. Сущность и структура понятия педагогическая коммуникация / В.Д. Ширшов // Понятийный аппарат педагогики и образования. – Екатеринбург, 1995. – Вып.1. – С. 78-87.

56. Шнайдер, Л.Б. Основы семейной психологии : учеб. пособие / Л.Б. Шнайдер. – М. : Издательство Московского психолого-социального института, 2003. – 928 с.
57. Jarvis P. Adult and Continuing Education: Theory and Practice / P. Jarvis. – London et al., 1983.
58. Jarvis P. Andragogy – a Sign of Times / P. Jarvis // Studies in the Education of Adults. - Leicester, 1984.
59. Scheflen A. On Communication Process / A. Scheflen // Nonverbal Behavior. Applications and Cultural Implications. - N.Y., 1979, P.1-16.

2.3. ОСОБЕННОСТИ ГРУППОВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Педагоги являются агентами социализации подрастающего поколения и требуют повышенного внимания со стороны науки, образования и государственной политики в целом. Профессия педагога, по мнению Л.М. Митиной, является одной из наиболее «деформирующих личность человека», так как с увеличением стажа работы и возраста педагога неизбежно происходит накопление усталости, нарастают тревожные переживания, снижается настроение, что ведет к вегетососудистым расстройствам и поведенческим срывам. Эти клинико-психологические проявления лежат в основе психологического феномена «выгорания» в виде эмоциональной и интеллектуальной истощенности, редуцированной работоспособности и депрессивных переживаний.

Организация образовательной деятельности детского сада должна осуществляться на основе тех современных требований к качеству образовательных услуг, которые ставятся перед нами в новых и обновленных нормативно-правовых документах, регулирующих работу ДОО. Тем более учитывая такой немаловажный факт, что именно система дошкольного образования является начальной ступенью, первым звеном раскрытия потенциальных способностей ребенка.

На данном этапе развития современной социальной ситуации развития общества происходит переоценка ценностей и авторитетов, которая приводит к интенсивному поиску современных образовательных технологий, а также пересмотру требований к педагогу ДОО.

Современный педагог дошкольной образовательной организации должен быть, прежде всего, ориентированным на личностное взаимодействие с каждым

воспитанником, исключая авторитарную модель построения воспитательно-образовательного процесса. Дошкольное образование целиком и полностью выстроено на процессе взаимодействия педагога с детьми, а поскольку педагог для ребенка является достаточно значимой фигурой, то именно на воспитателя ложится ответственность за качество данного процесса. Из этого следует, что рядом с детьми должны находиться высокопрофессиональные педагоги. Именно рядом с детьми, потому что если ребенок и педагог являются партнерами и общаются на равных, то это обеспечивает необходимый для полноценного развития ребенка психологический комфорт.

Педагогический коллектив как профессиональная группа может оказывать существенное влияние на профессиональное мастерство педагога ДОО, так как это то, социальное пространство, в котором происходят межличностные отношения, эмоциональный комфорт, единство целей, ценностей, что составляет важный компонент личностного и профессионального развития, где и формируется групповая идентичность, что обуславливает актуальность нашего исследования.

Психологические подходы к проблеме идентичности, были разработаны зарубежными (Э. Эриксон, Дж. Марсиа, Г. Тэджфел, Ж. Тернер и др.) и отечественными исследователями (В.А. Ядов, И.С. Кон, В.С. Агеев, С.А. Баклушинский, Е.П. Белинская и др.).

В процессе социализации человек вступает в межличностное взаимодействие не только с другими людьми, но и включается в различные группы, где происходит становление групповой идентичности. Группа, обладающая нормативно заданной структурной функцией, ролей и статусов, является нормативно организованной социальной средой, включающей нормативно оформленные условия поведения, деятельности, проявления личности. Существование и деятельность личности в нормативно оформленной группе и отображение в сфере личности норм организации группы являются основными, базовыми процессами при формировании личности и ее социального поведения.

Групповые процессы способствуют становлению групповой идентичности субъектов взаимодействия. Групповую идентичность определяют и ценности, выступающие в качестве социальных представлений.

Групповая идентичность связана с чувством принадлежности к группе, сообществу. Чтобы она возникла, это сообщество должно существовать, обладая групповыми атрибутами: нормами, традициями, знаками отличия, собственным языком и символикой. Групповая идентичность обязательно предполагает наличие лояльности к группе, часто неосознаваемой. Группа должна восприниматься как некая высшая система, дающая ощущение защищенности, безопасности, где индивид испытывает положительные чувства к такой группе: симпатию, уважение, что-то вроде гордости и т.д. Группа обязательно должна быть референтной.

Одним из первых, кто предложил разделять понятия групповая и индивидуальная идентичность, был З. Фрейд. Он исходил из того, что человек сам по себе и человек в массе - разные явления, индивидуальная идентичность зависит от «эго», а групповая от целого ряда факторов. Сюда он включал географические характеристики места, в котором живет группа; исторические перспективы коллектива; материальные средства и цели; коллективное восприятие времени; коллективный, жизненный план [Фрейд, 1961].

Э. Эриксон в работах «Детство и общество», «Идентичность. Юношество. Кризис», «Молодой Лютер» развивает тему коллективной или групповой идентичности. Человек всю жизнь, от первого толчка до последнего вдоха, формируется в обладающих географической и исторической когерентностью группировках: семье, классе, нации. Индивид чувствует себя либо вовлеченным, либо исключенным из состава коллективной силы. Э. Эриксон рассматривает идеологию как основной пласт взаимодействия общества и индивида, как среду, в которой формируется групповая коллективная идентичность (автор использует оба понятия). По Э. Эриксону, идеология предлагает:

- упрощенную перспективу будущего и выступает против «временной конфузии». «Временная конфузия» - смещение временных мерок, безнадежность и сомнения при рассмотрении длительных перспектив, потеря временных перспектив;
- систему соответствий и идеалов, целей и опасностей;
- возможность демонстрировать единство в самовыражении и поведении;
- стимул в коллективном экспериментировании ролей и технологий, которые помогают преодолеть чувство незащищенности и персональной вины;
- введение в этнос побеждающей технологии, санкционирующей и регулирующей социальное соревнование;
- создает географический исторический образ мира как рамки ориентирования для молодой распускающейся идентичности;
- наконец, идеология рационализирует сексуальный способ жизни, совместимый с принципами общества;
- создает образы лидеров и «больших братьев» (или сестер) как примеры для подражания;
- создает систему ценностей и логику значимых каждодневных действий, решений;
- предоставляет критерии средней приспособляемости к окружающей среде [Эриксон, 2006].

По Э. Эриксону коллективная идентичность может быть сверх идентичности (идеалом, к которому по-своему стремится каждый) и паразитической церемониальной идентичностью. Идеология служит основанием как пассивной, так и активной идентичности. Все зависит от характера и условий взаимодействия индивидуальных и коллективных персональных сил. Компонентами коллективной идентичности являются: общее историческое прошлое, историческая память, система общезначимых моделей-образцов, географическое местоположение и национальное ощущение пространства, преобладающие экономические модели,

коллективные мнения, ощущения, предрассудки, семейные образцы, порочные и идеальные прототипы, отношение к чужим ценностям.

Изучение процессов установления идентификации человека с группой проходило и в рамках когнитивно ориентированных концепций, родоначальниками которых стали М. Шериф и Г. Тэджфел. Впоследствии этот подход получил название теории самокатегоризации. Одним из основных понятий этой теории является понятие социальной категоризации. Процесс социальной категоризации или процесс распределения социальных событий или объектов по группам необходим человеку для определенной систематизации своего социального опыта и одновременно для ориентации в своем социальном окружении. Для анализа закономерностей «переходов» с одного полюса социального поведения на другой одним из последователей Тэджфела, Ж. Тэрнером использовались понятия личностной и социальной идентичности. В соответствии с теорией самокатегоризации, процесс становления социальной идентичности содержит в себе три последовательных когнитивных процесса. Во-первых, индивид самоопределяется как член некоторой социальной категории. Во-вторых, человек не только включает в свой «Я» -образ общие характеристики собственных групп членства, но осваивает нормы и стереотипы поведения, им свойственные. В-третьих, процесс становления социальной идентичности завершается тем, что человек приписывает себе освоенные нормы и стереотипы своих социальных групп, они становятся внутренними регуляторами его социального поведения [Баклушинский, Белинская, 1998].

Одним из первых в российской общественной мысли феномен коллективной идентичности на уровне национального характера исследовал И.С. Кон. Российский философ высказывает важную идею о том, что проблема коллективного самоопределения – процесс сознательного принятия ценностей и идеалов, в свою очередь зависящий от степени вовлеченности в деятельность коллектива. На основе исследований Е. Динера И.С. Кон перечисляет факторы, препятствующие

становлению коллективов, - это тесная идентификация, анонимность, утрата чувства ответственности, потеря чувства времени, сенсорные перегрузки. В работе «К проблеме национального характера» философ делает вывод о необходимости выделить структурные элементы, конкретно исследовать пути формирования определенных социально-психологических образцов и поддерживающих их механизмов, закономерностей их преобразования.

В коллективной жизни людей наблюдается постоянная тенденция к созданию отдельных миров на основе различных ситуаций для адекватного управления этими ситуациями. Коллективное самоопределение выражает процесс рефлексии различных общественных групп на самих себя и друг друга, корректировки взаимных действий. Это процесс интерпретации и осмысления своего опыта и тех событий, которые этот опыт сформировали. Рефлексия, интерпретация, осмысление имеют коллективный характер и происходят в коллективной практике, требующей совместных действий и определения коллективной идентичности.

Необходимыми условиями становления коллективной идентичности являются «размытость» множества индивидов, пространства. Чем более размыты границы множества, претендующего на коллектив, тем более оно подвержено трансформации. Структура символов коллективной идентичности должна быть гибкой, чтобы иметь возможности преобразовываться и формировать новые интересы коллективности. Основа такой гибкости – богатое информационное поле внутри структуры [Налимов, 1989].

Б. Шефер и Б. Шледер считают, что, говоря о групповой идентичности, мы имеем в виду основные правила ориентации и поведения людей, управляющие их взаимоотношениями и общением членов группы. Авторы рассматривают групповую идентичность в двух аспектах: объективном - наличие оценочных репрезентаций и субъективном - наличие группового сознания [Идентичность, 2003].

Ценным при описании групповой идентичности является понятие «коллективная репрезентация», используемое французскими социологами и

социальными психологами Э. Дюркгеймом и С. Московичи. Социальные репрезентации – это общие представления членов группы и такие представления должны анализироваться на социальном – в противопоставлении индивидуальному – уровне [Шеффер, 1993].

Групповую идентичность определяют и ценности, выступающие в качестве социальных представлений. В рамках французской психологической школы, С. Московичи была разработана теория социальных представлений, который рассматривал социальные представления как осмысленные знания, помогающие человеку осмыслить и понять окружающую его социальную действительность. Основные компоненты структуры социальных представлений – это информация, поле представления и установка, а механизмами инструментальной стороны выступают категоризация и наименования; язык и память, способствующие закреплению социальных представлений.

Социальные представления способствуют формированию социальной (групповой) идентичности, т.е. выработке своего собственного группового самосознания, когда человек воспринимает себя элементом социальной системы, имеющей общее мировоззрение, общий взгляд на мир.

Групповое сознание - это представления людей об основных особенностях группы, к которой они принадлежат. Познание характерных групповых свойств опосредовано знанием фактов, касающихся группы, и вынесением соответствующих оценок. При описании группового сознания необходимо принимать во внимание те знания и суждения, которые член группы считает верными относительно своей группы и которые, с его точки зрения, отличают ее от других групп [Гребенникова, 2013].

Интересен подход к понятию групповой идентичности К.М. Гайдар, который разделяет групповую идентичность индивидуального и группового субъекта. Под групповым субъектом автор понимает динамическое качество малой группы, в момент, когда она выступает как единое целое в значимых социальных ситуациях.

Индивидуальный субъект подразумевает результат отождествления индивидом себя с реальной (референтной) группой членства – с семьей, учебной группой и т.д. Усвоение и соблюдение групповых норм каждым ее членом обеспечивают существование группы как организованного единства, как группового субъекта [Гайдар, 2009].

Таблица 1

Содержание структурных компонентов групповой идентичности [Гайдар, 2009, с. 151].

Групповая идентичность индивидуального субъекта	Групповая идентичность группового субъекта
Когнитивный компонент	
Осознание отдельным субъектом близости своих когнитивных структур и результатов интеллектуальной деятельности ментальным структурам, «фонду знаний и представлений», группы, процессам группового мышления. Разделение общегрупповых целей, норм, ценностей, принятие их как своих собственных.	Сформированные в результате интеллектуального и перцептивного единства общегрупповые цели, интересы, нормы и ценности, а также «Мы-концепция» как система «Мы-образов» и представлений группового субъекта о самом себе.
Эмоциональный компонент	
Стремление члена группы к общности переживаний с ней, ощущение единой «эмоциональной волны» со своей группой. Переживание принадлежности к группе членства в форме различных чувств (чувство «Мы»).	Осознание специфики общегрупповых эмоциональных переживаний, система отношений группы к себе и к другим группам («Мы-чувство» и «Они-чувство»), единая для группы эмоциональная реакция на различные события.
Поведенческий компонент	
Приобщенность члена группы к результатам общей деятельности, осознание своего вклада в ее успешность/неуспешность, стремление поступать так, как свойственно членам данной группы, воспроизведение их мимики, жестикикулляции, пантомимики, высказываний.	Присущий данному групповому субъекту стиль поведения, обсуждения и решения проблем, взаимодействия с другими группами.

Принятие группой, высокий социометрический статус в группе может выступать критерием успешной социализованности человека. Социализация связывается с самокатегоризацией и отождествлением себя с разными группами, что

дает основание для формирования множественных идентичностей – культурной, групповой, социальной [Социализация детей и подростков, 2009].

Современный педагог должен быть готов к гибкой корректировке воспитательно-образовательного процесса, отталкиваясь от интересов и потребностей воспитанников. Целью должно стать не формирование знаний, умений и навыков, а развитие личности ребенка. Главная задача для воспитателя современного детского сада – постепенный уход от стереотипов, организация мыслительной деятельности, в ходе которой будет происходить переоценка собственных профессиональных действий, своих установок по отношению к ребенку. Только реальные изменения в сознании педагога приведут нас к изменениям во всем воспитательно-образовательном процессе.

В дошкольном учреждении как одному из институтов социализации ребенка, в котором происходит усвоение норм и правил, становление социального опыта, агентами социализации выступают – педагоги.

Педагоги ДОО взаимодействуют в педагогическом коллективе, который можно определить, как группу совместно работающих педагогов (профессиональную группу), имеющих общие образовательные цели, достижение которых является для них также лично значимым, и реализующих структуру межличностных взаимоотношений и взаимодействий, способствующих достижению общих целей.

Под организованностью коллектива понимается его способность формировать рациональную структуру совместных действий и гибко перестраивать её в изменяющихся условиях. Она зависит от ответственности членов коллектива, их сработанности и включенности в управление.

Сплочённость коллектива – это характеристика, отражающая его способность противостоять внутренним и внешним воздействиям, негативно влияющим на эффективность совместной деятельности. Если организованность характеризует

способность группы формировать рациональную структуру взаимодействия между педагогами, то сплочённость – способность сохранять эту структуру.

Совместимость как характеристика коллектива отражает, в какой мере существующие межличностные отношения несут в себе потенциальную угрозу возникновения отчуждённости и конфликтов.

Существует два вида совместимости: психофизиологическая и психологическая. Психофизиологическая связана с синхронностью индивидуальной психической деятельности работников (различная выносливость членов группы, скорость мышления, особенности восприятия, внимания), что следует учитывать при распределении физических нагрузок и поручении отдельных видов работ. Психологическая предполагает оптимальное сочетание личностных психических свойств: черт характера, темперамента, способностей, что ведет к взаимопониманию. В педагогических коллективах с высокой совместимостью позитивный настрой каждого по отношению к руководителю коллектива, членам коллектива, к условиям работы в целом создаёт благоприятный психологический климат. В развитом коллективе он складывается на основе общественно значимых целей и позитивного отношения к деятельности. Гуманность, забота о коллегах, как и требовательность к ним – норма взаимоотношений в таком коллективе [Аникеева, 1989].

Сформированность групповой идентичности каждого педагога образовательного учреждения может способствовать большей включенностью в данную группу, что будет способствовать дальнейшему личностному и профессиональному развитию субъекта педагогической деятельности.

Целью нашего эмпирического исследования стало изучение особенностей развития групповой идентичности современных педагогов в дошкольном образовательном учреждении.

Методики: социометрия Дж. Морено (определение социометрического статуса человека в группе); методика «Я в группе» (модификация, критерии

анализа: Гребенникова О.В.), (определение основных показателей групповой идентичности); опросник социальных представлений (автор: Т.Д. Марцинковская) (изучение особенностей социальных представлений) [Марцинковская, 2015]; тест ценностных ориентаций Рокича (изучение терминальных и инструментальных ценностей человека).

Выборка: в исследовании приняло участие 50 педагогов дошкольных образовательных учреждений г. Москвы.

В ходе эмпирического исследования нами были получены следующие результаты.

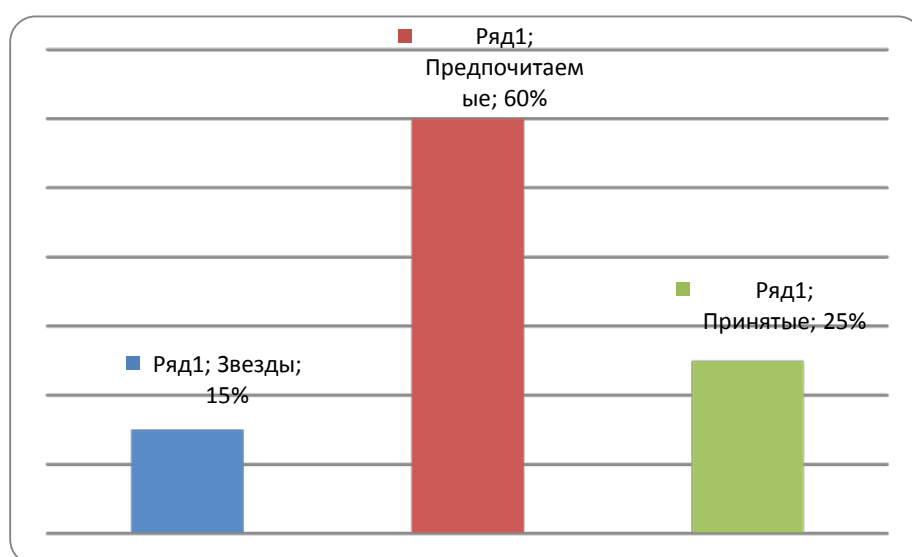


Рис. 1. Социометрический статус в группе педагогов ДОО.

Данные социометрии показали (см. рис. 1.), что в педагогическом коллективе большинство – 60 % респондентов занимают социометрический статус – «предпочитаемые», как благоприятную статусную категорию. Это общительные люди, с которыми приятно сотрудничать, им доверяют с ними стремятся включиться в совместную деятельность. Однако –это не лидеры, они активны, но предпочитают следовать за кем-то, чем самим быть организатором. 15 % имеют высокий социометрический статус – «звезды». Это активные, стремящиеся быть

лидерами и в профессиональном и в межличностном общении. С ними интересно, им подражают, с ними советуются. Они являются организаторами совместной деятельности. 25 % педагогов имеют социометрический статус – «принятые». В педагогическом коллективе как профессиональной группе с такими людьми общаются, но предпочитают сохранять некоторую дистанцию. Общение носит сугубо деловой характер, такие люди иногда могут конфликтовать, но стараются сохранять конструктивные отношения с коллегами по работе. Необходимо отметить, что в группе педагогов отсутствует неблагоприятная статусная категория – «непринятые». Это хороший показатель коллектива, который стремится поддерживать позитивные отношения между членами группы. Возможно, работа в дошкольном учреждении предполагает обязательную доброжелательную атмосферу, так как работая с детьми педагогу необходимо создавать благоприятный психологический климат. Педагог взаимодействует и с родителями воспитанников, а значит должен быть открытым, позитивным, располагающим к себе, умеющим слушать и слышать родителей. Надо отметить, что данный коллектив является достаточно стабильным на протяжении 10 лет.

В целом, в группе современных педагогов намечается высокий уровень благополучия, так как большинство находятся в благоприятных («звезды», «предпочитаемые») статусных категориях – 75 % от общего процентного соотношения. Коэффициент удовлетворенности взаимоотношениями в группе (КУВ) – 60 %, что оценивается как высокий уровень.

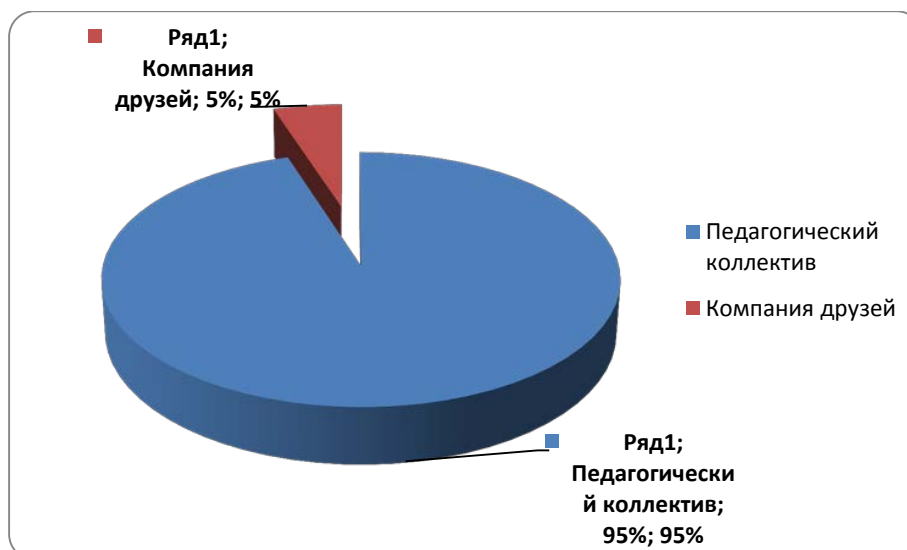


Рис. 2. Особенности групповой принадлежности у педагогов ДОО.

У современных педагогов ДОО приоритетное значение при групповой принадлежности отдано педагогическому коллективу – профессиональной группе, значимость которой определяется трудовой деятельностью и профессиональными интересами.

Индивидуальные особенности восприятия группы характеризуются индивидуальными вариантами восприятия той группы, в которой находятся или принадлежат. Ответы по данному критерию характеризовались положительным отношением к группе («умные и интересные», «дружный коллектив», «верные друзья», «всегда внимательные», «веселые и активные», «добрые», «интересные люди» и т.п.). Следовательно, можно говорить о достаточно доброжелательных и отзывчивых отношениях или о желании иметь такие отношения в группе.

Групповое восприятие члена группы характеризуется принятием и выделением данного члена группы (положительные характеристики составляют 75%). Например, «профессионал», «самая добрая», «активная», «внимательная», «любит детей» и т.д.

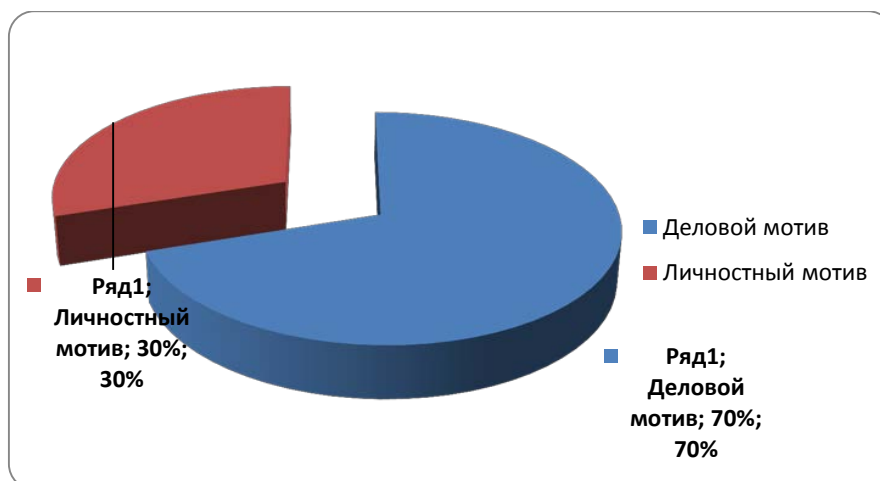


Рис. 3. Содержание общения (определение ведущего мотива общения) у педагогов ДОО.

У современных педагогов ДОО деловой мотив составил - 70%, а личностный - 30 %. Большинство педагогов в коллективе как профессиональной группе общаются на профессиональные темы: вопросы воспитания и развития детей ДОО, вопросы самообразования и самосовершенствования. Общение затрагивает и личную сферу: семейные взаимоотношения, детско-родительские отношения, досуг, хобби.

Особенности отношений с членами педагогического коллектива (эмоциональные отношения педагогов, их эмоциональное благополучие в группе) характеризуются хорошими отношениями с коллегами, которые при неудачах, готовы помочь и поддержать. Хорошие отношения с членами группы продемонстрировали 90 % членов группы.



Рис. 4. Отношение к лидерству, к доминированию у педагогов ДОО.

Отношение к лидерству, к доминированию в группе определяется положительным отношением у 20% педагогов, они с удовольствием брали бы на себя ответственность, стремились помогать и разрешать конфликты, а также испытывали большое удовлетворение от того, что они не как все (равные), а имеют лидирующие позиции. Педагоги с социометрическим статусом «звезды» констатировали данную позицию. Большинство педагогов ДОО – 80 % отрицательно относятся к лидерству, так как считают, что это накладывает определенные обязанности перед коллективом и могут дистанцировать отношения с коллегами. Они реально оценивают свои возможности, и позиция доминирования смещается в системе ценностей. Умения конструктивного взаимодействия, долговременного сотрудничества, чувства доверия становятся для педагогов более ценным.

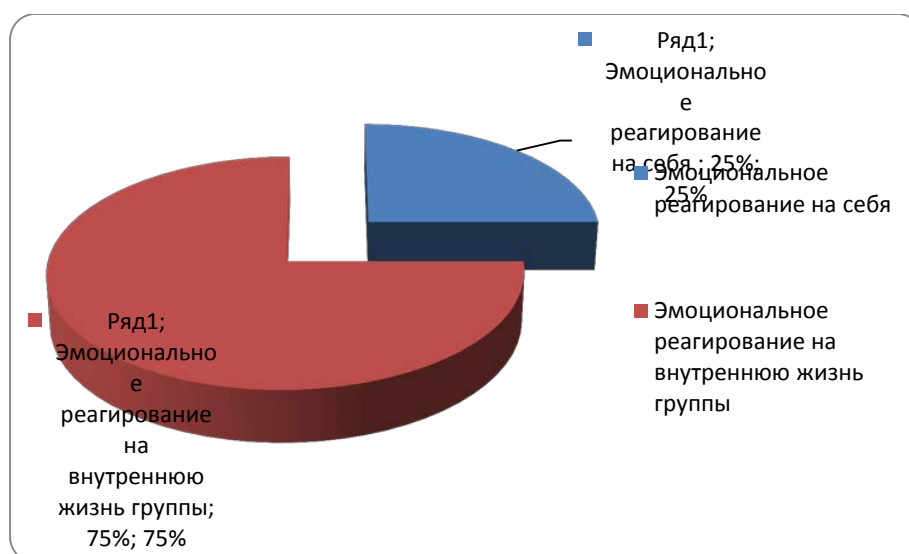


Рис. 5. Особенности эмоциональных проявлений в группе у педагогов ДОО.

Эмоциональное реагирование на себя продемонстрировали 25 % педагогов ДОО. Так, некоторые педагоги говорят только о своих чувствах – положительных или негативных. У 75 % педагогов, что составляет большинство, особенности

эмоциональных проявлений в группе направлены на внутреннюю жизнь группы. Например: «мне хорошо, когда мы вместе обсуждаем что-то важное», «мне весело, когда все в хорошем настроении», «я радуюсь, когда в коллективе все хорошо».

Полученные данные о социальных представлениях (см. Приложение 3) констатируют, что у педагогов доминируют консервативные установки в сфере гендерных взаимоотношений, так как более 90 % опрошенных не считает нормальным существование разных видов брака и разных сексуальных предпочтений.

Важным условием процветания страны 90 % опрошенных считают уровень жизни людей, а 15 % педагогов в качестве важного условия выделяют военную мощь страны. Большинство педагогов отмечают, что духовная власть оказывает существенное влияние на политическую власть страны (консервативные аттитюды); а 20 % не видят духовную власть в качестве мощного рычага давления на политическую власть (либеральные аттитюды).

Консерватизм педагогов наблюдается, в вопросах, касающихся семейных ценностей. Как обязательное религиозное воспитание ребенка в семье расценивают 40 %, но 60 % не считают это важным условием воспитания детей в семье. Предпочтение официальному заключению брака отдают 90 % педагогов, а 10 % не считают это обязательным. Большинство педагогов (65 %) считают, что в семье необходимо разделение обязанностей. Более половины педагогов (около 70 %) положительно оценивают в семье совместный досуг и совместную экономику. Отрицательно к заключению брачного контракта относятся 55 %, ничего плохого в этом не видят только 45 %. Не считают нормой вступление в брак по причине беременности – 65 % педагогов.

В вопросах доминирующей роли среды или наследственности 90 % педагогов отметили, что среда оказывает существенное влияние на психическое развитие человека. 10 % указали, что наследственность все же играет важную роль. Важным институтом социализации детей, по мнению 70 % педагогов, является семья, 30 %

отмечают дошкольное учреждение и школу. Большинство (68 %) педагогов считают, что взрослого человека невозможно перевоспитать.

Большинство педагогов (60 %) считают, что материальные ценности не определяют жизнь общества. 40 % считают, что жизнь общества определяется материальными ценностями. 80 % педагогов не считают нормой присутствие в комнате постоянно включенного телевизора. 90 % опрошенных согласны с тем, что даже «фоновое» присутствие телевизионных передач способно воздействовать на сознание человека. Единодушны (100 %) педагоги в утверждении, что научно-популярные телепрограммы расширяют кругозор человека. 60 % педагогов не согласны с утверждением, что телевизионные программы зомбируют и оглушают людей. Около 50 % педагогов считают, что увлечение Интернетом способствует познавательному развитию человека, остальные не согласны с этим утверждением. Однако практически 85 % педагогов утверждают, что Интернет опасен для здоровья человека. За необходимость ограничения присутствия рекламы в СМИ – 90 %. Большинство педагогов полагают, что развитие электронных СМИ значительно снизило интерес к книгам и привело к снижению интеллектуального уровня подрастающего поколения. Более 80 % педагогов отрицают мнение о том, что телевидение и Интернет смогут заменить человеку чтение, посещение театров и музеев, 95% педагогов.

Таблица 2.

Терминальные ценности современных педагогов ДОО

Терминальные ценности	Процентное соотношение
Значимые ценности: счастливая семейная жизнь, любовь, продуктивная жизнь, развитие, здоровье, хорошие и верные друзья.	80%
Незначимые ценности: активная деятельность, общественное признание, материально обеспеченная жизнь.	65%

Таблица 3.

Инструментальные ценности современных педагогов ДОО

Инструментальные ценности	Процентное соотношение
Значимые ценности: образованность, исполнительность, ответственность, эффективность в делах, чуткость, жизнерадостность.	75%
Незначимые ценности: рационализм, непримиримость к недостаткам других, высокие запросы, независимость.	90%

Оценивая полученные данные (табл. 2-3) можно, констатировать, что ценности жизни у педагогов ДОО сочетаются друг с другом, так как для полноценной счастливой семейной жизни необходима любовь между супругами. Здоровье определяет активность и желание действовать. Хорошие друзья также способствуют укреплению семьи (помощь в трудной ситуации, совместное времяпрепровождение и т.п.). Педагоги отмечают в качестве терминальных ценностей и продуктивная жизнь, развитие, что обуславливает профессия «педагог», которая требует систематического образования и самосовершенствования. Следовательно, можно говорить не только о совпадении ценностей в группе, но и о единой жизненной цели, которая присуща большинству педагогов ДОО. То есть группа способствует принятию и интеграции каждым членом группы тех целей, которые преобладают в ней (т.е. наиболее популярные и высказываемые). С помощью значимых инструментальных ценностей, возможно, добиться тех жизненных целей, которые перед собой ставит группа. На первый план выходят такие ценности: образованность и исполнительность. Таким образом, выделяются единые и наиболее эффективные инструменты и механизмы по достижению наиболее важных целей в жизни.

Таким образом, обобщая полученные результаты эмпирического исследования можно сделать следующие выводы:

1. Благоприятные статусные категории, высокий уровень благополучия, удовлетворенность взаимоотношениями в группе, выступают показателями позитивной социализации педагогов ДОО, где формируется их групповая идентичность.

2. Групповая идентичность педагогов ДОО актуализируется через выбор профессиональной группы как значимой (педагогический коллектив) в которой происходит усвоение норм, ценностей, мотивов, особенностей межличностных отношений, составляющих базисную основу личности и социального поведения.

3. Развитие групповой идентичности педагогов ДОО происходит через групповую принадлежность, положительные индивидуальные особенности восприятия группы и групповое восприятие, позитивные межличностные отношения, превалирующий деловой мотив общения, отрицательное отношение к лидерству и доминированию в группе, эмоциональное реагирование на внутреннюю жизнь группы, сходные социальные представления и ценности.

4. Социальные представления педагогов ДОО отражают разные стороны социальной действительности и указывают на общность и консерватизм в вопросах предикторов, семейных и социальных аттитюдов, политических стереотипов, вопросах СМИ. Значимость счастливой семейной жизни, образованности и исполнительности определяют сферу личных и профессиональных интересов педагогов ДОО, являясь активатором их групповой принадлежности. Схожесть коллективных репрезентаций и ценностей являются показателем сформированности групповой идентичности у современных педагогов дошкольного образовательного учреждения.

Эмпирическое исследование было направлено на изучение групповой идентичности современных педагогов дошкольных образовательных организаций. Результаты показали, что групповая идентичность обусловлена групповой принадлежностью педагогов с их профессиональной группой – педагогическим коллективом. Позитивные отношения внутри этой группы, деловой мотив общения,

отрицательное отношение к доминированию над членами группы, принятие группой и эмоциональное реагирование на внутреннюю жизнь группы отражают особенности групповой идентичности педагогов дошкольного образовательного учреждения. Схожесть коллективных репрезентаций и ценностей являются показателем сформированности групповой идентичности у педагогов дошкольного образовательного образования. Наличие в группе педагогов благоприятных статусных категорий свидетельствует об их позитивной социализации.

Библиографический список

1. Аникеева, Н.П. Психологический климат в коллективе [Текст] / Н.П. Аникеева. – М.: Просвещение, 1989.
2. Баклушинский, С.А., Белинская, Е.П. Развитие представлений о понятии «социальная идентичность» [Текст] / С.А. Баклушинский, Е.П. Белинская // Этнос. Идентичность. Образование: Труды по социологии образования; под ред. В.С. Собкина. – М., 1998. С. 64-85.
3. Гайдар, К.М. Феномен идентичности группового субъекта [Текст] / К.М. Гайдар // Вестник ТГПУ. Томск. 2009. Выпуск 11. – С. 150-151.
4. Гребенникова, О.В. Групповая идентичность современных подростков 11-12 лет: особенности становления в процессе социализации [Текст] / О.В. Гребенникова // Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования. 2013, № 2(19). – С. 73-82.
5. Идентичность: Хрестоматия [Текст] / сост. Л.Б. Шнейдер. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003.
6. Марцинковская, Т.Д. (Ред.). Идентичность и социализация в современном мире: Сборник методик. М.: МПГУ, 2015.
7. Налимов, В.В. Спонтанность сознания. Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности [Текст] / В.В. Налимов. – М.: Изд-во «Прометей» МГПИ им. Ленина, 1989.

8. Социализация детей и подростков [Текст]: методический комплекс – М.: МПГУ, 2009.
9. Фрейд, З. Будущее одной иллюзии [Текст] / З. Фрейд // Тотем и табу. М., 1961.
10. Шеффер, Бенд. Социальная идентичность и групповое сознание как медиаторы межгруппового поведения [Текст] / Бернд Шеффер, Бернд Шледер // Иностранная психология: пер. И.Ю. Малисовой, А.С. Шишкиной. – 1993. – Т. 1. - № 1. – С. 74-84.
11. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис [Текст] / Э. Эриксон: пер. с англ. – М.: Прогресс, 2006.

2.4 ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Одной из актуальных проблем современного дошкольного образования является формирование родительской компетентности в вопросах развития и воспитания детей дошкольного возраста. Это отражено в «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», где создание условий для просвещения и консультирования родителей по правовым, экономическим, медицинским, психолого-педагогическим и иным вопросам семейного воспитания названо одной из стратегических целей. Однако, несмотря на усиление внимания государства к решению данной проблемы, в обществе наблюдается тенденция снижения духовности и культурного уровня взрослых и детей, распад системы семейных ценностей воспитания детей. Поэтому считаем, что назрела объективная потребность к изучению и анализу истории, содержания и направленности просветительской деятельности в образовании как системы, внесшей неоценимый вклад в сохранение и распространение культуры, ценностей семейного воспитания детей дошкольного возраста. В данной статье мы обращаемся к рассмотрению новых трендов описания просветительской деятельности в разных трактовках данного термина, к анализу изменений, которые происходят в современном просвещении родителей, к изучению способов наполнения ее содержательного контекста. В этой связи, считаем, что дальнейшее изучение родительского просвещения как социально-культурного феномена может оказаться эвристичным.

Современный взгляд на проблему организации просветительской деятельности с родителями в дошкольной образовательной организации требует научного осмысления и критического анализа исторического опыта, положений и рекомендаций, основанных на традиционных подходах народной педагогики, а

также, опыта, накопленного советской и российской педагогической наукой, и практикой.

Просветительная деятельность не знает аналогов. Возможно, поэтому изучению научных основ ее организации и осуществления уделялось недостаточно внимания. И лишь в последние годы ученые стали всерьез обращаться к ней. На современном этапе развития образования, обозначился следующий вектор его развития – для того, чтобы успешно осуществлять воспитательные задачи подрастающего поколения, необходимо знать технологию и механизм воздействия просветительной деятельности на родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста.

Просветительская деятельность в Российской Федерации традиционно имеет гуманистическую и патриотическую направленность. Актуализируя исторический опыт, она является одним из основных и действенных каналов развития гражданского общества, консолидации различных социальных слоев и групп, представителей различных этнических, культурных, конфессиональных сообществ в единую российскую нацию.

Просветительская деятельность направлена на интеллектуальные и творческие ресурсы общества для формирования у родителей самостоятельности в выстраивании родительской стратегии на основе четкого понимания целей воспитания и образования детей, способов их реализации, а также возможных последствий, принимаемых решений в процессе воспитания своих детей.

Мы считаем, что родительское просвещение современного формата способно привлекать родителей к активному заинтересованному участию в процессах воспитания и обучения детей дошкольного возраста в ДОО, создавать атмосферу доброжелательности и здорового оптимизма в процессе взаимодействия с семьями воспитанников. Кроме того, просвещение в региональном аспекте является одним из важных инструментов создания и сохранения общекультурного пространства.

Под просветительской деятельностью в том значении, в котором будет использован этот термин в данной статье, понимается процесс пропаганды, распространения и разъяснения взрослым научно-этических знаний и социально значимых сведений [12].

В известном смысле просветительская деятельность является социально и педагогически организованным гарантом сохранения, развития и освоения общественных ценностей, создания благоприятной основы для инноваций и инициатив в сфере партнерского взаимодействия. Сохраняя преемственность, просветительская деятельность аккумулирует в себе опыт и традиции культуры, просвещения, образования и досуга в России. Педагогическое просвещение выступает как основная составляющая партнерского взаимодействия, образовательной и профилактической работы в деятельности педагога дошкольного образования. Оно выполняет задачи информирования субъектов образовательного процесса по вопросам педагогического знания и формирования устойчивой потребности в применении и использовании современных педагогических знаний родителями дошкольников в семейном воспитании своих детей. Мы считаем, что современные тренды в просвещении расширяют возможности родителей в удовлетворении разнообразных запросов и потребностей детей, что, в свою очередь, повышает качество семейного воспитания.

Для рассмотрения сути понятия «просветительская деятельность» обратимся к рассмотрению его составляющих. Поскольку основную смыслообразующую нагрузку в исследуемом нами понятии несет слово деятельность, обратимся к рассмотрению общего его значения. Российская педагогическая энциклопедия дает следующее определение понятия «деятельность» – специфическая форма общественно-исторического бытия людей, целенаправленное преобразование ими природной и социальной действительности [11].

Наиболее оптимальным для нашего исследования является философское определение деятельности, в котором подчеркивается одно из существенных

свойств деятельности человека – активность. Деятельность выступает как специфически человеческая форма активного отношения к окружающему миру. О.С. Анисимов выделяет три основных признака понятия «деятельность»: 1) любой процесс есть деятельность; 2) она предполагает соотнесение процесса с удовлетворением потребности индивида и личности; 3) процессы, в которых участвует человек, должны быть соотнесены с ситуацией социотехнического характера, с наличием внешнего для индивида требования к преобразованию реальности [1, С.21].

Достаточно обоснованным, на наш взгляд, является следующее понимание «деятельности»: деятельность только тогда будет иметь общественную значимость, когда она, во-первых, осуществляется добровольно и осознанно; во-вторых, приносит общественно полезный результат; в-третьих, сочетается с положительно-нравственными способами достижения целей. Активно включаясь в преобразовательные процессы, человек сам изменяет свою внутреннюю природу. Обогащает свое сознание, отношения с другими людьми, мировоззрение. Данная мысль, на наш взгляд, точно подчеркивает и обозначает суть и содержание современной просветительской деятельности. Г.И. Щукина отмечает, что «кардинальной проблемой, определяющей сущность формирования личности, является деятельность, ее место в общественной жизни, ее влияние на развитие новых поколений, ее роль в онтогенезе» [15, С.10].

В соответствии с направленностью нашего исследования проанализируем понятие «просветительская деятельность», которое не обрело научной завершенности. Уточним его через сопряженные с ним понятия «просвещение», «культурно-просветительская деятельность».

Обратимся сначала к рассмотрению понятия «просвещение», которое в философских, медицинских, психологических, педагогических источниках имеет различное толкование. Так, в Большом Энциклопедическом Словаре [2] под

«просвещением» понимается, с одной стороны, распространение знаний, образование, а с другой – система образовательных учреждений в стране.

В Словаре русского языка С.И. Ожегова [9] понятие «просвещение» означает сообщение кому-либо знаний, распространение среди кого-нибудь знаний, культуры. И.С. Кон рассматривает просвещение как «процесс пропаганды и распространения культуры» [8]. Проведенный нами анализ литературы показал, что в качестве основной характеристики просвещения выделяют идею сохранения национальных традиций, а с другой стороны, идею формирования нового взгляда на культуру и на воспитание подрастающего поколения – образованного, обладающего широтой мировоззрения.

Культурологические, исторические исследования «просвещения» посвящены преимущественно изучению особенностей организации научно- просветительской, общественно-педагогической, культурно- просветительской, художественно-просветительской деятельности (Г.С. Кубанцева, Л.Б. Кусова, Н.М. Ляпин, И.Н. Нестерова, Н.В. Серегин, Т.Н. Рейзенкинд, О.К. Щербань и другие); музыкальная педагогика рассматривает такое направление, как музыкально-просветительская деятельность или музыкальная пропаганда (Л.А. Безбородова, Е.В. Павлова, Э.Н. Скуратова, Г.А. Халикова). Все названные направления общественной деятельности объединяет связь с просвещением. В Советском энциклопедическом словаре «просвещение» определяется как «распространение знаний, образования; система воспитательно-образовательных мероприятий и учреждений» [2]. В данной трактовке термин близок понятию «обучение» и не раскрывает в полной мере особенности просвещения.

И. Кант предложил оригинальное трактование понятия «просвещение». По мнению данного автора, просвещение – это выход человека из состояния своего несовершеннолетия, в котором он находится по собственной вине. Несовершеннолетие есть неспособность пользоваться своим рассудком без

руководства со стороны кого-то другого. Несовершеннолетие по собственной вине – это такое, причина которого заключается не в недостатке рассудка, а в недостатке решимости и мужества пользоваться им без руководства со стороны кого-то другого. Sapere aude! – имей мужество пользоваться собственным умом! – таков, следовательно, девиз Просвещения». (И. Кант «Ответ на вопрос: что такое Просвещение?» нем. «Beantwortung der Frage: Was ist Aufklaerung?»).

Согласно В.В. Пахальяну (2002), «просвещение направляется на своевременное и адресное распределение информации, позволяющей предупредить появление типичных трудностей в развитии, в освоении деятельности, в общении детей и т.п.» [14]. Мы считаем, что данная задача сужает круг потребителей педагогической информации. Развитие детей дошкольного возраста происходит в определенной социальной среде и информационном поле: просветительская деятельность должна распространяться не только на ребенка, его педагогов и родителей, но и на всех других посредников социальных институтов, участвующих в процессе социализации ребенка.

Следует отметить, что «просвещение» как педагогическая категория в настоящее время рассматривается в современных учебных пособиях по педагогике наряду с понятиями «воспитание», «обучение», «образование» и другими. Под просвещением ряд авторов (Б.В. Куприянов, Е.А. Салина, Н.Г. Крылова, О.В. Миновская) понимают «разновидность образовательной деятельности, рассчитанной на большие, не расчлененные на устойчивые учебные группы и неоформленные (официально не зарегистрированные) аудитории» [13]. Для нас интерес представляет определение сущности и роли просвещения в социальном воспитании, данное А.В. Мудриком. Автор считает просвещение одним из важнейших компонентов образования – «неформальным образованием» и рассматривает его как пропаганду и распространение культуры [6].

Исследователи Е.А. Воронина, С.Л. Глебова, Н.В. Серегин и другие отмечают необходимость применения в педагогике понятия «просвещение» в современном

смысле и активного введения его в научный оборот [3]. В.И. Гинецинский выделяет «просвещение» среди пяти основных понятий педагогики.

Проблема повышения уровня просвещенности, культурного, духовного уровня человека не нова. В разработку содержания культурно- просветительской деятельности внесли вклад Ю.Д. Красильников, С.А. Пиналов, Е.В. Литовкин, В.Е. Триодин и др. Исторический аспект проблемы взаимодействия образовательных организаций и семьи, проблемы просвещения родителей рассмотрен в исследованиях Т.А. Савченко, П.П. Петренко, Н.В. Поликутиной и др.

Как отметил в своей работе С.А. Пиналов (1983], культурно-просветительская работа – это явление историческое. «Она появляется лишь тогда, когда у господствующего класса возникает потребность во внешкольной воспитательно-образовательной деятельности среди широких масс. В то же время ее возникновение связано с потребностью передовых и революционных сил использовать воспитательную и образовательную работу в качестве средства распространения прогрессивных идей» [10].

Логика изложения нашего исследования требует обращения к историческому обзору процесса становления и развития просветительской деятельности, особенностях ее реализации в разные периоды развития общества и системы образования. Таким образом, назрела необходимость рассмотрения основополагающего для данной темы понятия «становление просветительской деятельности» в представленной на данном этапе исследования научной литературе. Решение данной проблемы требует осмысления самого понятия «становление». Проведенное И.Ю. Ивановой исследование данного теоретического понятия свидетельствует о том, что в современной научной литературе оно рассматривается в двух аспектах. В широком смысле оно употребляется как синоним понятия «развитие» – вечный всеобщий процесс преобразования структурной

определенности действительности – природы, общества и мышления, реализующегося в связи и взаимопереходах отдельных явлений. В узком смысле понятие «становление» используется для обозначения философской категории, имеющей определенное содержание и место в общей системе категорий дидактики. Становление – это процесс, в ходе которого новый предмет, новое явление начинает из реальной возможности превращаться в реальную действительность, но пока ею не стало [5]. В толковом словаре русского языка мы находим следующее определение «становления» – это возникновение, образование чего-нибудь в процессе развития. [9] Психологический словарь трактует «становление» как процесс развития, в котором индивид берет на себя ответственность за максимально полную реализацию своего потенциала [5]. На такое понимание становления мы опираемся в своем исследовании.

Вопрос о становлении родительского просвещения в современном обществе является достаточно актуальным. Интерес представляют записи Священных книг христиан, индусов, магометан. Обоснование эти мысли получили в работах великих педагогов (практиков и теоретиков). Я.А. Коменский в книге «Материнская школа» предложил первую программу подготовки матерей к образованию маленьких детей. Связь между семейным воспитанием и подготовленностью родителей подчеркивали Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, А.И. Герцен, Н.А. Добролюбов, К.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, П.Ф. Лесгафт, П.Ф. Каптерев и др. Практическую попытку подготовки матерей к воспитательной деятельности сделал Ф. Фребель.

Метод периодизации позволил нам проанализировать состояние проблемы становления просветительской деятельности и сопряженных с ней проблем в их историческом развитии, при этом стало очевидно, что исследуемая нами проблема как самостоятельная не ставилась и не решалась, между тем, изучаемые ранее направления исследований освещали отдельные аспекты организации и реализации родительского просвещения в дошкольной образовательной организации.

Логика научного исследования предполагает рассмотрение исторических основ возникновения понятия и явления, лежащего в основе, изучаемой нами проблемы. В этой связи, существует необходимость проведения анализа предпосылок появления термина «просветительская деятельности» в современной психолого-педагогической литературе и ее реализации в условиях модернизации Российского образования.

Просветительская деятельность является предметом исследования различных научных областей: философии, обществознания, искусствоведения, этнографии и других наук. При этом данное явление в настоящее время не имеет однозначного толкования. Обратимся к анализу содержания данного понятия. В 2000 году был принят Модельный закон «О просветительской деятельности», согласно которому просветительская деятельность – это разновидность неформального образования, совокупность информационно-образовательных мероприятий по пропаганде и целенаправленному распространению научных знаний и иных социально значимых сведений, формирующих общую культуру человека, основы его мировоззрения и комплекс интеллектуальных способностей к компетентному действию, стремление к передаче и получению необходимых знаний.

Мы считаем, что просветительская деятельность выступает частью непрерывного образования, которое является пожизненным стадийным процессом освоения знаний и умений, сориентированным на поступательное обогащение творческого потенциала личности и ее духовного мира; состоит из трех основных этапов: социализация индивида (детское образование), подготовка к различным видам социальной деятельности (юношеское образование), личностное развитие в период взрослости (образование взрослых).

Следует отметить, что современная просветительская деятельность планируется и осуществляется исходя из общих принципов образовательной политики в демократическом обществе, таких как:

- признание права на пожизненное образование и личностное развитие в качестве одного из фундаментальных прав человека;
- ориентация на общечеловеческие ценности и идеалы гуманизма;
- недопустимость пропаганды войны, этнических и религиозных распрей, насилия и жестокости;
- широкая доступность просветительских мероприятий всем категориям населения;
- автономность и самоуправляемость просветительских учреждений и организаций;
- плюрализм: право политических партий, общественных движений и иных добровольных объединений граждан заниматься просветительской деятельностью, отражающей их идеологию;
- недопустимость какой-либо цензуры по отношению к просветительским программам, проектам и мероприятиям;
- государственная (в том числе финансовая) поддержка просветительских учреждений и организаций;
- достоверность сообщаемых сведений;
- партнерство социальных субъектов, причастных к организации просветительской деятельности;
- учет региональных и местных особенностей территории;
- учет общегосударственных интересов.

В современной деятельности образовательных организаций можно выделить ряд направлений просветительской деятельности.

Политическое просвещение является одним из основных направлений в деятельности учреждений культуры и досуга, оно направлено на активное привлечение населения страны к государственной и общественной жизни страны; на раскрытие общих закономерностей внешней и внутренней политики государства.

Основными задачами историко-культурного направления является привлечение населения к участию в охране и освоении историко-культурной и экологической среды своего региона, а также сохранение исторической памяти народа и воспитание молодежи на основе контакта с историей и культурой.

Экономическое просвещение ставит своей задачей развитие у населения гибкого экономического мышления в сфере производственных и внепроизводственных отношений.

Особенностями нравственного просвещения являются поиск методов ненасильственного развития личности и возвращение человека к идеалам добра, справедливости и милосердия.

Художественное и эстетическое просвещение является в настоящее время одним из основных и должно решать задачи массового эстетического воспитания населения, формирования художественной культуры личности и создания условий для приобщения населения к художественным ценностям.

Одним из направлений в работе образовательных организаций также является экологическое просвещение и воспитание. Вместе с тем следует отметить, что существует большое разнообразие других видов просвещения, среди которых можно отметить санитарное, половое, физкультурно-оздоровительное, научно-техническое и многие другие. Подробнее остановимся на анализе направлений просветительской деятельности – психологическом и педагогическом.

Психологическое просвещение – раздел профилактической деятельности специалиста-психолога, направленный на формирование у населения (учителей, воспитателей, школьников, родителей, широкой общественности) положительных установок к психологической помощи, деятельности психолога-практика и расширение кругозора в области психологического знания. Психологическое просвещение – основной способ и одновременно одна из активных форм реализации задач психопрофилактической работы психолога независимо от того, в какой из сфер социальной деятельности (образование, здравоохранение, промышленность,

фирма, правоохранительные органы и др.) он работает. Краткое определение «психологического просвещения» приведено И.В. Дубровиной (2000) «это приобщение взрослых (воспитателей, учителей, родителей) и детей к психологическим знаниям» [16].

И.В. Дубровина видит основной смысл данной работы в том, чтобы:

- 1) знакомить воспитателей, учителей и родителей с основными закономерностями и условиями благоприятного развития ребенка;
- 2) популяризировать и разъяснять результаты новейших психологических исследований;
- 3) формировать потребность в психологических знаниях, желание использовать их в работе с ребенком или в интересах развития собственной личности;
- 4) знакомить учащихся с основами самопознания, самовоспитания;
- 5) достичь понимания необходимости практической психологии и работы психолога в детском учебно-воспитательном учреждении» [16].

Педагогическое просвещение – одна из традиционных форм взаимодействия педагогов учреждений образования и родителей (раздел методики работы с родителями), родительский всеобуч. Разнообразные формы просветительской работы с родителями должны быть взаимосвязаны и представлять единую стройную систему (лекции, практикумы, семинары, беседы, консультации и др.), предусматривающую ознакомление родителей с основами теоретических знаний, с новаторскими идеями в области педагогики, в большей степени с практикой работы с детьми.

Психолого-педагогическое просвещение выполняет следующие задачи:

- формирование научных установок и представлений о педагогической и психологической науке и практике (психологизация и педагогизация социума);
- информирование населения по вопросам психолого-педагогического знания;

формирование устойчивой потребности в применении и использовании психолого-педагогических знаний в целях эффективной социализации подрастающего поколения и в целях собственного развития.

Содержание психолого-педагогического просвещения определяется исходя из специфики, вида и профиля образовательной организации, а также с учетом потребностей и запросов конкретных родителей.

Многочисленные виды просветительской деятельности выполняют те или иные общественные функции, которые одновременно компенсируют и дополняют друг друга, но не противопоставляются друг другу. Кроме того, необходимо иметь в виду, что организация просветительской деятельности функционально связана с современным производством и последствиями его интенсификации. Именно поэтому для эффективного функционирования сферы просвещения объективно необходимо неукоснительное соблюдение дифференцированного подхода к интересам, потребностям и нуждам родителей.

Далее обратимся к описанию функций, которые реализуются современной просветительской деятельностью. Функции просветительской деятельности предполагают максимальное развитие самостоятельности в выборе воспитательных стратегий, инициативы, активности родителей в воспитании детей дошкольного возраста, повышение родительской самоэффективности и культурного потенциала семьи.

В качестве одного из главных оснований для классификации функций следует принять, прежде всего, развивающий характер самой просветительской деятельности, осуществляемой человеком на профессиональной или непрофессиональной основе, в его свободное или рабочее время.

Современная просветительская деятельность выполняет следующие социальные функции:

образовательная: расширяет, дополняет и углубляет знания, получаемые в учебных заведениях и в иных обучающих центрах;

информативная: расширяет осведомленность граждан в вопросах науки, культуры, политики;

разъяснительная: обеспечивает адекватность понимания сообщаемых сведений;

идеологическая: популяризует идеи и концепции, отражающие особые интересы социальных общностей и групп;

агитационно-пропагандистская: распространяет сведения о деятельности тех или иных организаций в целях привлечения новых членов;

консультативная: распространяет функциональные знания и ноу-хау, необходимые гражданам в повседневной жизнедеятельности.

На практике знание функций просветительской деятельности необходимо педагогу дошкольного образования для того, чтобы совершенствовать, улучшать педагогическую организацию взаимодействия с семьей воспитанника, исключать из нее элементы случайности, сокращать ненужные затраты времени, рациональнее использовать материальные, финансовые, кадровые ресурсы. Следует отметить, что знание этих функций создает благоприятную возможность для углубления сотрудничества государственных, общественных, частных предпринимательских структур в сфере образования. Объективной основой укрепления их взаимодействия служит выявление и творческое использование совпадающих или частично сходных функций различных типов социальных институтов в ходе реализации просветительской деятельности с родителями.

В рамках данного исследования рассмотрим структуру и особенности просветительской деятельности с позиции теории коммуникации. В этой связи, логика изложения материала определяет необходимость рассмотрения понятия «взаимодействие». Следует отметить, что взаимодействие субъектов образовательного процесса выступает как отличительная черта современной просветительской деятельности в дошкольной образовательной организации.

В процессе реализации просветительской деятельности современный педагог выступает не только как конкретный носитель культурных свойств этой деятельности, но и как субъект активного взаимодействия с окружающей средой. Взаимодействие людей служит главным признаком любого социального явления. Под педагогическим взаимодействием подразумевается процесс взаимного влияния людей и групп на сознание и поведение друг друга, в ходе которого происходит взаимное согласование того или иного действия. Именно благодаря взаимодействию становится возможной совместная просветительская деятельность отдельных индивидов, групп, учреждений и организаций. Поэтому определение «просветительская деятельность» предполагает значимое взаимодействие, партнерское содействие педагогов и родителей, обмен знаниями и опытом в сфере обучения и воспитания детей дошкольного возраста.

Признание приоритета семейного воспитания в современной педагогике требует совершенно иных отношений семьи и дошкольного учреждения в рамках организации просветительской деятельности. Новизна этих отношений определяется понятиями «сотрудничество» и «взаимодействие». Обратимся к их исследованию. Сотрудничество – это общение «на равных», где никому не принадлежит привилегия указывать, контролировать, оценивать.

Взаимодействие представляет собой способ организации совместной деятельности, которая осуществляется на основании социальной перцепции и с помощью общения. По мнению автора Т.А. Куликовой, если взаимодействие осуществляется в условиях открытости обеих сторон, когда не ущемляется ничья свобода, оно служит проявлению истинных отношений. Когда же взаимодействие протекает в условиях подавления человека другим, оно способно маскировать истинные отношения. Партнерство, в свою очередь, предполагает добровольное соглашение о сотрудничестве между двумя или более сторонами, в котором все участники договариваются работать вместе для достижения общей цели или

выполнения определенной задачи и разделять риски, ответственность, ресурсы и проч. [7].

На современном этапе в основу совместной деятельности детского сада и семьи положены следующие принципы:

Родители и педагоги являются партнерами в воспитании и образовании детей.

Единое понимание педагогами и родителями целей и задач воспитания и образования детей.

Помощь, уважение и доверие к ребенку, как со стороны педагогов, так и со стороны родителей.

Анализ процесса взаимодействия семьи и детского сада, его промежуточных и конечных результатов.

Педагогически организованное взаимодействие представляет собой не только межсубъектное сотрудничество, но и взаимное влияние различных сфер, явлений и процессов общественной жизни, осуществляющееся посредством просветительской деятельности. Оно имеет место как между обособленными объектами (внешнее взаимодействие), так и внутри отдельного объекта, между его элементами (внутреннее). Объективной стороной взаимодействия выступают связи, независимые от отдельных людей, но опосредствующие и контролирующие содержание и характер их взаимодействия. Под субъективной стороной понимается сознательное отношение индивидов друг к другу, основанное на взаимных ожиданиях соответствующего поведения. Это, как правило, межличностные (или социально-психологические) отношения, складывающиеся в конкретных социальных общностях в определенный момент времени. Механизм педагогического взаимодействия включает: индивидов, совершающих те или иные действия; изменения в социальной общности или обществе в целом, вызываемые этими действиями; влияние этих перемен на других индивидов, составляющих социальную общность; обратную реакцию индивидов. Данный механизм описывает

содержание и технологию реализации родительского просвещения на современном этапе развития общества и системы образования.

Следует особо подчеркнуть весьма важный культурный аспект просветительской деятельности как социально значимого взаимодействия множества людей и групп в сфере культуры. Такое взаимодействие открывает широкие возможности не только для культурного выбора и культурного самоопределения личности, но и межкультурной коммуникации, обмена идеями, опытом, информацией. Именно поэтому в проблематике научных изысканий просветительской деятельности большое место уделяется созданию в рамках каждого социума достаточно развитого коммуникативного пространства, в котором могли бы пересекаться интересы и предпочтения различных по статусу и культурным ориентациям социальных, профессиональных, возрастных, этнических, конфессиональных и иных групп населения, данные возможности для просвещения представляет в настоящее время сеть Интернет. В этой связи неслучаен рост внимания ученых к расширению информационного пространства, без которого невозможно органичное развитие просветительской деятельности. Особую активность приобретают наиболее эффективные способы вхождения отдельных людей, социальных групп и институтов в мировые информационные системы, а также изучение возрастающего влияния такого мощного института, как средства массовой информации.

Поскольку процесс взаимодействия выступает основанием в реализации родительского просвещения посредством коммуникации между людьми, обратимся к рассмотрению понятия «коммуникативный процесс». Коммуникативный процесс – это процесс обмена информацией между двумя или более людьми. Цель коммуникативного процесса – обеспечение понимания информации, которую можно называть сообщением. Знание роли и содержания каждого из этапов позволяет более эффективно управлять процессом педагогического просвещения в целом.

Рассмотрим первый компонент выше указанной схемы – коммуникатор. В любом из вариантов просвещенческой работы личность коммуникатора (индуктора) занимает центральное место. В системе просвещения коммуникатор выступает как обобщенный субъект, с присущими ему личностными характеристиками. Он воспринимается одновременно и как представитель определенной группы (например: практический психолог, воспитатель), и как конкретный человек. Последнее играет немаловажную роль в ситуации публичного выступления педагога в образовательной организации, где его хорошо знают все родители. Эффективность любого публичного выступления зависит целиком и полностью от доверия конкретной аудитории (слушателей - родителей) к тому, кто реализует просветительскую функцию и от авторитета коммуникатора. Эффективны роли: оратора-лектора, лектора-собеседника. Манера подачи материала и само отношение коммуникатора.

Одним из важных требований к воспитателю является эстетическая выразительность его внешнего вида. Внешний вид – это не только опрятность и вкус в одежде, это весь внешний облик человека, который воспринимается окружающими. Внешний облик человека передает его внутреннее содержание. Так, сутулость, опущенная голова, беспомощное движение рук, суетливость говорят о внутренней неуверенности, слабости, которые легко «считываются» другим человеком. Выразительная осанка отражает внутреннее достоинство личности. Правильная походка, четкость движений свидетельствуют об уверенности в собственных силах, твердости позиции. Еще более информационным содержанием обладает мимика искусство выражать свои мысли, чувства, настроение, отношение при помощи движений мускулов лица. Нередко именно выражение лица (и особенно взгляда) оказывает более сильное воздействие, чем слова, повышает эмоциональную значимость контакта. Мимика несет информацию большую, чем речевое сообщение. Причем эта информация отражает самые глубинные смыслы и отношения, которые сигнализируют об истинном значении этого сообщения.

Поза в момент взаимодействия должна свидетельствовать об уважении к собеседнику, обращенности именно к нему, отключенности от других побочных факторов. Кроме того, она должна отражать характер взаимодействия: с помощью только одной дистанции можно заставить пережить целую гамму эмоций. И наконец, поза не должна противоречить особенностям взаимодействующих. «Автор» позы должен отчетливо представлять себя со стороны. Движения головы, шеи, рук, всего корпуса должны быть ограничены и подчинены характеру взаимодействия. Предпочтительнее, чтобы жесты были сдержанными, без широких резких взмахов и острых углов. Округлые жесты и скупая жестикуляция обычно подчеркивают речевое (вербальное) сообщение, придав ему дополнительную силу воздействия. Особая важность пантомимики в том, что жесты и корпус, чаще всего предупреждают ход высказываемой мысли, а не следуют за ней. Поэтому неадекватная жестикуляция дезинформирует собеседника, отвлекает внимание.

Далее обратимся к рассмотрению второго компонента схемы передачи-приема информации в процессе просветительских мероприятий (на основе схемы Г. Лассуэлла) – сообщение, материал, текст.

Структура публицистического материала (лекции, беседы, методического сообщения) должна отвечать основным дидактическим требованиям построения выступления. Существенно затрудняет восприятие информации наличие в сообщении специальной терминологии. Любой неизвестный реципиенту термин воспринимается лишь как информационный шум. Труден для восприятия и очень лаконичный текст. Из-за краткости страдает сам материал: он менее понятен, поэтому совет: «Говори более пространно, если хочешь быть правильно понятым». Труден для восприятия и очень перегруженный информацией текст (или сообщение).

Многие личностные особенности коммуникатора проявляются как в устном сообщении, так и фиксируются в самом тексте. Преобладание в сообщении глаголов придает тексту и устной речи динамичность, прилагательных – эмоциональной выразительности. Большое количество личных местоимений выявляет черты

социальной интроверсии. Негативно влияют на восприятие и понимание сообщения повторяющиеся обороты. Плохо воспринимаются цитаты в устном сообщении, поскольку требуют специального обращения внимания: «Цитирую» и «Конец цитаты». Лучше устные обращения к авторитетам – заключать в форму не прямого, а косвенного цитирования.

Третий компонент коммуникативного процесса – канал. Информация (сообщение) поступает к реципиенту по определенному каналу. В качестве канала может выступить теле- и видеозэкран, монитор компьютера, газетная или журнальная полоса, или мембрана радиорепродуктора, или пространство между коммуникатором и реципиентом информационного сообщения в конкретном помещении. По этому же каналу может осуществляться в той или иной степени (насколько это позволяют особенности канала передачи сообщения) и обратная связь. При непосредственном общении двух субъектов в качестве дополнения к «каналу пространства» выступают их органы чувств (слух, зрение, обоняние).

Аудитория, слушатель, реципиент информации – следующий компонент схемы. Обратимся к его анализу. Характеристика реципиента сообщения (аудитории, слушателя) также зависит от того, выступает ли он на данный момент как принимающий информацию индивид, как член сплоченной или как член диффузной группы. Чаще всего аудиторию принято рассматривать как «обобщенного субъекта», учитывая в данном случае «обобщенные» характеристики. Важным фактором выступает и информированность субъекта коммуникации. Неодинаковая информированность субъектов общения выступает фактором стимулирующего влияния.

Большая по численности аудитория, воспринимающая информацию, почти всегда неоднородна. Известны три подхода к получению информации слушателями (читателями), присутствующие в любой из аудиторий:

- одна их часть склонна воспринимать лишь ту информацию, которая совпадает с их собственной точкой зрения (типична для авторитарных и претендующих на лидерство субъектов);

- для другой части аудитории характерна склонность к получению максимальной информации обо всех сторонах вопроса (самая продуктивная);

- для третьей – склонность получать любую информацию о проблеме, но в сжатой до предела, схематической форме (распространена среди бюрократов, чиновников и методистов) [14].

При проведении любого индивидуального, группового или аудиторного публичного выступления (общения) педагогу необходимо соблюдать этико-педагогический такт. Успешность и результативность мероприятия по педагогическому просвещению зависят, в первую очередь, от авторитета педагога, учета им основных характеристик субъекта-реципиента информации (возраст, образование, интересы, наличие бытового и культурного опыта) и владения педагогом, адресуемым для восприятия и освоения субъекта-реципиента материалом.

Учет этих характеристик аудитории со стороны коммуникатора в значительной степени повышает эффективность его публичного выступления.

Последний компонент, к изучению которого мы обратимся, – эффективность. Эффективность любого сообщения чаще бывает отсроченной, поэтому не следует повторять ошибку многих организаторов публичных выступлений, когда они запрашивают мнение о выступлении сразу по окончании его. Это манипуляционный прием и не более. Материал должен отложиться. Эффективность беседы или публичного выступления во многом зависит от учета коммуникатором характеристик реципиента информационного сообщения (слушателей, читателей). Этому же в ситуациях работы с другим контингентом слушателей (родители, учащиеся, воспитанники) способствует систематичность и плановость просветительной работы, а также использование наряду с устными формами других

каналов передачи информации, например, педагогической публицистики в местной прессе.

Эффективность просвещения – оценочная категория, характеризующая результаты просветительской деятельности по критерию их соответствия поставленным социальным целям.

По мнению А.Д. Жаркого, культурно-просветительная работа не достигнет цели, если при ее организации игнорируются условия жизни и деятельности людей, конкретные социально-психологические механизмы, регулирующие их взаимоотношения, если не учитывается то, как личность усваивает социальный опыт, испытывает воздействие социальной среды [3].

Результаты организации просветительской деятельности с родителями определяются следующими показателями:

включенность семьи в процессы ДОО (степень интегрированности): следует акцентировать внимание на характере и результатах содействия субъектов;

преемственность и единство требований ДОО и семьи в процессе воспитания детей;

взаимоотношение родителей в семье: тип взаимоотношений супругов (сотрудничество, конкуренция, антагонизм) будет в значительной степени определять атмосферу и климат в семье, специфику детско-родительских отношений, характер педагогического воздействия семьи и, наконец, личностные достижения ребенка;

стиль воспитания в семье: гуманизация стиля воспитания связана с трансформацией родительской позиции в сторону проявления любви к ребенку; родительское сообщество представляет собой совокупный субъект воспитания, реально влияющий на образовательный процесс в ДОО, формирующий социальный заказ, отстаивающий интересы дошкольной организации в социуме.

Также рядом авторов (О.Л. Зверева, Т.В. Кротова, О.И. Давыдова и др.) предлагаются следующие критерии эффективности просветительского взаимодействия с родителями:

1. Изменение характера вопросов родителей к воспитателям, руководителю детского сада как показатель роста педагогических интересов, знаний о воспитании детей в семье, желания их совершенствовать.

2. Рост посещаемости родителями, другими старшими членами семьи мероприятий по педагогическому просвещению. Стремление родителей анализировать собственный опыт и опыт других родителей.

3. Изменения в неблагоприятных семьях: в чем анализ положительных сдвигов или отсутствия таковых.

4. Проявление у родителей осознанного отношения к воспитательной деятельности, стремление к пониманию ребенка, анализу его достижений и ошибок; использование родителями педагогической литературы; участие родителей в смотрах, конкурсах, праздниках и субботниках, организуемых руководством детского сада. Осознание взрослыми членами семьи не только практической, но и воспитательной значимости их помощи детскому саду в хозяйственной и педагогической работе.

5. Общественное мнение родителей о воспитании дошкольников в детском саду.

Далее обратимся к анализу предлагаемых авторами технологий и методик установления доверительных отношений педагога с родителями в ДОО для обеспечения наибольшей эффективности просветительской деятельности.

В.А. Петровский считает, что, для того чтобы заслужить доверие родителей, педагог может организовать свое взаимодействие с ними следующим образом:

1-й этап – «Трансляция родителям положительного образа ребенка». Педагог никогда не жалуется на ребенка, даже если он что-то натворил. Беседа с родителями проходит под девизом: «Ваш ребенок лучше всех».

2-й этап – «Трансляция родителям знаний о ребенке, которых они не могли бы получить в семье». Воспитатель сообщает об успехах и особенностях развития ребенка в ДОО, особенностях общения его с другими детьми, результатах учебной деятельности, данных социометрии и т.д. При этом соблюдается принцип «ваш ребенок лучше всех» – каждую поделку представляют родителям как исключительную, даже если им самим так не кажется.

3-й этап – «Ознакомление воспитателя с проблемами семьи в воспитании ребенка». На данном этапе активная роль принадлежит родителям, воспитатель только поддерживает диалог, не давая оценочных суждений. Нужно помнить, что полученной от родителей информацией не следует делиться с коллегой по группе и в целом использовать ее только для организации позитивного взаимодействия.

4-й этап – «Совместное исследование и формирование личности ребенка». Только на данном этапе педагог, завоевавший доверие родителей при успешном проведении предыдущих этапов, может начинать осторожно давать советы родителям. Общая продолжительность всех этапов занимает около полутора – двух месяцев.

Интересна, на наш взгляд, пошаговая технология продвижения к контакту и взаимопониманию по методике Л.Б. Филонова, которая позволяет преодолеть начальную настороженность родителей (нормальную реакцию взрослого человека при вступлении в контакт), подвести к адекватному общению, при котором слова воспитателя начинают вызывать нужную реакцию у родителей:

- доверительное общение не может быть навязано, оно должно возникнуть как естественное желание другой стороны;

- процесс контактирования проходит в своем развитии определенные этапы (стадии). Задержка или попытка проскочить тот или иной этап может разрушить взаимодействие;

- процесс взаимодействия должен развиваться последовательно, а переход в другую стадию возможен только при наличии определенных промежуточных результатов.

Просветительская деятельность по самой своей сути глубоко педагогична. Множество проблем, с которыми сталкивается педагог в процессе этой деятельности, так или иначе неизменно приобретает статус педагогических задач. Их решение зависит от согласованного взаимодействия всех звеньев педагогической цепочки. К ним относятся:

- межсубъектное сотрудничество партнеров, учет влияния окружающей среды и факторов воспитания, выбор наиболее эффективных педагогических методов и технологий, выявление их социальной направленности, педагогически продуманная организация деятельности от планирования до контроля и оценки ее результатов;

- наличие сенсорных качеств (обилие и острота ощущений и восприятий, устойчивость внимания, любознательность, тяга к новизне), память, способность узнавания, экстравертность – интровертность;

- наличие характера как совокупности отличительных психических особенностей (черт), приобретенных личностью в процессе её формирования; главными характерологическими чертами являются интеллектуальность (рациональность – иррациональность); развитие логического мышления, интуиции, ассоциативного мышления, фантазии, воображения; владение речью;

- этические отношения к самому себе (эгоизм, альтруизм, совесть, чувство долга, самолюбие, честолюбие); к другим людям (доброжелательность, коллективизм, симпатии, антипатии, недоверчивость, подозрительность, откровенность);

- эстетические отношения: художественный вкус, чувство гармонии, переживание прекрасного;

- наличие или отсутствие воли – умение и готовность сознательно управлять своим поведением (целеустремленность, решительность, выдержка, мужество,

способность к волевым воздействиям на окружающих и качества, противоположные перечисленным);

- образованность (культурность) – знания, умения, навыки, вера (убеждения), идеалы, почерпнутые в результате социализации (репродуктивная деятельность) и выработанные самостоятельно (продуктивная творческая деятельность индивидуализирующейся личности). Образованность влияет на черты характера, облакая их в культурные формы, и сама зависит от природных данных (память, восприятие) и характера человека;

- духовность; степень развитости и гармоничности духовных потребностей, представление о смысле жизни, ответы на «вечные вопросы», выработанные личностью самостоятельно в результате самопознания и умозрительного созерцания.

Выстраивая такую цепочку, педагогическая организация просветительской деятельности предполагает необходимость, прежде всего, выделения диагностического и формирующего этапов, наиболее полного использования социально-педагогического потенциала, а также преодоления причин, препятствующих полному и эффективному его использованию.

Таким образом, психологические и педагогические компоненты в просветительской деятельности находятся в постоянном взаимодействии и взаимопроникновении. Психолого-педагогическую систему этой деятельности можно охарактеризовать как целостную совокупность взаимосвязанных, взаимодействующих и взаимозависимых компонентов, предполагающую непрерывную педагогически целесообразную организацию просвещения личности на всех возрастных этапах, в различных сферах микросреды и с участием всех субъектов воспитания. Как важная сторона общекультурного процесса, как средство приобщения людей к достижениям национальной и общечеловеческой культуры, просветительская деятельность обретает надежную методологическую основу и методологический инструментарий в педагогике сотрудничества и творчества.

Педагогическое просвещение родителей – одно из направлений деятельности дошкольной образовательной организации. Федеральный закон «Об образовании в РФ» (статья 28) гласит: «Образовательная организация вправе вести консультационную, просветительскую деятельность...».

Профессиональный стандарт педагога (воспитатель, учитель) предъявляет следующие требования к необходимым умениям в педагогической деятельности по реализации программ дошкольного образования – умение выстраивать партнерское взаимодействие с родителями (законными представителями) детей раннего и дошкольного возраста для решения образовательных задач, использовать методы и средства для их психолого-педагогического просвещения.

Важным элементом деятельности педагога ДОО в реализации направления «Педагогическое просвещение родителей» является подготовка педагогов к осуществлению просветительской деятельности в ДОО. Она может проходить по следующему алгоритму:

Развитие общей и профессиональной культуры педагогов ДОО. Большое внимание необходимо уделять повышению культуры речевого общения педагога – устной и письменной речи. Формирование навыков активного слушания и понимания проблемы другого.

Формирование и развитие мотивации у педагогов к реализации педагогического просвещения с родителями. Необходимость реализации педагогического просвещения родителей может вызывать внешнее и внутреннее сопротивление педагогов и тормозить реализацию этого направления. Барьерами могут служить нежелание «заниматься бумажной работой», ссылки на занятость повседневными делами, неумение эффективно подать информационный материал, некомпетентность в некоторых специализированных вопросах, поэтому на данном этапе работа с педагогами может вестись по двум направлениям:

2.1. Снятие страхов, повышение уверенности в успешной реализации педагогического просвещения. К данной работе целесообразно привлекать

педагогов-психологов. Важно показать педагогическому персоналу, что страх ограничивает наши возможности взаимодействия с родителями.

2.2. Мотивирование педагогов к реализации педагогического просвещения. При этом необходимо показать то, что наглядная информация является своеобразным помощником педагога, поскольку отпадает необходимость многократного транслирования одной и той же информации в устной форме. Созданию положительной мотивации к осуществлению педагогического просвещения могут способствовать смотры-конкурсы на лучшее оформление информационных стендов.

Т.Н. Дороновой предложена следующая технология подготовки педагогического коллектива к работе с родителями по повышению их культуры. Оказание реальной помощи родителям возможно, по мнению автора, только при условии комплексного подхода к просвещению родителей и взаимодействию с ними, который должен осуществляться по двум взаимосвязанным направлениям.

Первое направление предполагает работу с педагогическим коллективом детского сада по анализу международных и российских нормативных документов, в которых определяются права детей и родителей, а их соблюдение зависит от деятельности дошкольных образовательных учреждений и органов управления; изучение состояния воспитательно-образовательной работы с детьми с точки зрения соблюдения прав детей.

Второе направление непосредственно связано с работой педагогического коллектива с родителями и включает:

изучение семей воспитанников;

проведение работы по повышению правовой и психолого-педагогической культуры родителей;

создание условий для формирования доверительных отношений родителей с педагогическим коллективом детского сада в процессе повседневного общения и специально-организованных мероприятий (праздников, консультаций, выставок

детского рисунка, игротек, совместного просмотра театрализованной деятельности и т.п.).

Участие в повышении общекультурного капитала семьи и педагогической культуры родителей – профессиональная обязанность каждого педагога. Однако, как показывает анализ практической ситуации, в истекшее десятилетие дошкольные организации не всегда выполняют в полной мере стоящую перед ними задачу повышения педагогической компетентности родителей.

В связи с этим особое значение приобретает компетентность будущего педагога дошкольного образования в области антропологических знаний, особенностей возрастного и индивидуально-типологического развития ребенка, понимания закономерностей и принципов воспитания и обучения ребенка в конкретной семье.

Основной смысл просвещения в дошкольной образовательной организации заключается в том, чтобы знакомить воспитателей, родителей с основными закономерностями и условиями благоприятного психического и физического развития ребенка, популяризовать и разъяснять результаты исследований, формировать потребность в психолого-педагогических знаниях и желание использовать их в работе с ребенком или в интересах развития собственной личности, а также достичь понимания необходимости практической психологии и педагогики и работы специалистов в детском саду и в других учебно-воспитательных учреждениях.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года N 273-ФЗ (Статья 44) записано, что родители являются первыми педагогами. Родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка. Однако при этом по направлению работы с родителями отмечается, что это сложная и важная часть деятельности

педагога, включающая повышение уровня педагогических знаний родителей, умений, навыков, помощь педагогов родителям в семейном воспитании. Статья 28 Федерального закона «Об образовании в РФ» гласит, что образовательная организация вправе вести консультационную, просветительскую деятельность.

Следовательно, современный педагог дошкольного образования для реализации просветительской деятельности в детском саду должен обладать следующими компетенциями:

- изучение и формирование потребностей родителей по вопросам воспитания, обучения и развития детей дошкольного возраста в культурно-просветительской деятельности;

- организация культурного пространства педагогической деятельности с детьми дошкольного возраста;

- разработка и реализация культурно-просветительских программ по вопросам воспитания, обучения и развития детей дошкольного возраста;

- популяризация психолого-педагогических знаний по вопросам воспитания, обучения и развития детей дошкольного возраста в широких слоях общества и педагогической общественности.

Родительское просвещение реализуется в просветительском мероприятии, которое представляет собой совокупность организованных действий, направленных на распространение и разъяснение научных знаний и иных социально значимых сведений. Современными исследователями предлагается следующая методика подготовки и проведения просветительского мероприятия:

- изучение потребностей, интересов, установок аудитории;

- обоснование необходимости в выборе мероприятия;

- определение цели, темы, идеи;

- организация материально-технических, финансовых и других ресурсов;

- разработка программы мероприятия, сбор материала и его обработка;

- организация репетиционного процесса и проведения мероприятия;

проведение мероприятия;
анализ проведенного мероприятия.

При организации работы педагогов по психолого-педагогическому просвещению родителей ее эффективность напрямую зависят от уровня их общей и педагогической культуры, поскольку разный уровень развития педагогического сознания родителей по-разному определяет цели, принципы, содержание, методы, средства, формы, а также условия осуществления педагогической деятельности.

При выборе форм просветительской работы с родителями педагогу дошкольного образования необходимо учитывать:

тип семьи (многопоколенная, нуклеарная, неполная или полная, псевдосемья и т.д.);

сущностные характеристики семьи (проблемная или зрелая, традиционная или современная и т.д.);

образ жизни семьи (кто доминирует: мать или отец, бабушка со стороны матери, дед со стороны отца);

характер семейных взаимоотношений.

Формы педагогического просвещения могут быть реализованы в следующих форматах: индивидуальные (беседа), групповые (тематический урок, родительское собрание и проч.), эстрадные представления (с участием субъекта-реципиента), публичные выступления (лекция, сообщение перед большой аудиторией и др.), просвещение с использованием Интернет-технологий (информация на интернет-сайтах, организация родительского сообщества – виртуальные родительские клубы, тематические группы в социальных сетях и т.д.) и др.

Средства педагогического просвещения подразделяются на:

1) вербальные (беседа, лекция, тематический КВН, выступление по радио, на телевидении), публицистика (печатные и электронные СМИ);

2) наглядные (плакат, буклет, памятка), интерактивные и т.п.

Использование той или иной формы просвещения определяется как опытом педагога, его коммуникативными и лекторскими, творческими возможностями, так и конкретной ситуацией аудитории, в которой (или по запросу которой) проводится этот вид работы.

Обобщая вышеизложенное, мы можем констатировать следующее: на современном этапе возникла исторически обусловленная необходимость консолидации российской системы образования в целом, необходимость объединения институтов государства и институтов гражданского общества в усилиях, направленных на создание благоприятных условий для сохранения дошкольного периода детства как самоценного периода в жизни каждого ребенка, для поддержания детской инициативы, активности и творчества. Эти идеи нашли свое выражение в принятых Президентом Российской Федерации документах и указах.

Участие институтов гражданского общества в укреплении взаимодействия дошкольных образовательных организаций и семей воспитанников, в формировании условий для сотрудничества и партнерских отношений между детьми и взрослыми в семье и в детском саду может и должно активно проявляться, и реализовываться в широкомасштабной и современной по формам просветительской деятельности.

Реализация в ДОО просветительских проектов, программ и инновационных форм взаимодействия с родителями обеспечивает преемственность в воспитании детей в семье и в дошкольной образовательной организации, сохраняя, с одной стороны, традиции и обычаи, существующий жизненный уклад, а с другой – открывая двери инновациям, способствующим адекватной социализации и развитию детей дошкольного возраста, повышению родительской самоэффективности.

Библиографический список

1. Алексеев, П.В., Панин, А.В. Философия / П.В. Алексеев, А.В. Панин – М.: Проспект, 1998. – 568 с.

2. Жарков, А.Д. Организация культурно-просветительной работы: учеб. пособие для студентов ин-тов культуры / А.Д. Жарков. – М.: Просвещение, 1989. – 237 с.
3. Иванова, И.Ю. Современные тенденции организации и реализации просветительской деятельности в дошкольной образовательной организации / И.Ю. Иванова. // В сб.: Дошкольное и начальное образование: проблемы, перспективы, инновации развития. – Сургут: Изд-во Сургутский гос. ун-т, 2017. – С.88-90.
4. Иванова, И.Ю. Становление профессионально-педагогической деятельности студентов в образовательном процессе. Диссертация на соискание ученой кандидата педагогических наук / И.Ю. Иванова. – Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 2006. – 213 с.
5. Киселева, Т.Г. Социально-культурная деятельность / Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников. – М.: Московский гос. ун-т культуры и искусств, 2004. – 347 с.
6. Куликова, Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Т.А. Куликова. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 232 с.
7. Морозова, С.А. История развития культурно-просветительской деятельности в отечественном образовании (конец XVIII – начало XXI) / С.А. Морозова. // Человек и образование, 2013. – № 4 (37). – [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-razvitiya-kulturno-prosvetitel'skoy-deyatelnosti-v-otechestvennom-obrazovanii-konets-xviii-nachalo-xxi-veka>
8. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений; Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 1997. – 944с.
9. Пиналов, С.А. История культурно-просветительской работы в СССР: учебное пособие для ин-тов культуры / С.А. Пиналов. – Киев: Вища школа, 1983. – 262 с.
10. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – Т.1. – 607 с.

11. Сергеев, А.Н. Культурно-просветительская деятельность учителя в сетевых сообществах интернета / А.Н. Сергеев // Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – № 158. – 2003. [электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/kulturno-prosvetitel'skaya-deyatelnost-uchitelya-v-setevyh-soobshchestvah-interneta>
12. Тимошенко, Н.О. Подготовка учителя к просветительской деятельности в области основ индивидуального здоровья школьников: Дисс... на соискание ученой степени канд. пед. наук / Н.О. Тимошенко. – Ставрополь, 2003. – 164 с.
13. Чупров, Л.Ф. Психологическое просвещение в системе психопрофилактической работы практического психолога: Основы теории и методика (пособие) / Л.Ф. Чупров. – М., ОИМ.RU, 2003. – 123 с.
14. Щукина, Г.И. Роль деятельности в учебном процессе: Кн. для учителя / Г.И.Щукина. – М.: Просвещение, 1986. – 144 с.
15. Юнацкевич, П.И. Формирование единого образовательного пространства государств-участников СНГ в условиях становления национально-региональных систем образования взрослых. Ч.1. Монография. Главы 1–11 монографии / П.И. Юнацкевич. – СПб.: ИОВ ПАНИ, 2009. – 80 с.

2.5 ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Основная цель дошкольного образования: научить детей самостоятельно строить свои отношения с природой, с предметами рукотворного мира, с другими людьми; самостоятельно осуществлять действия по самопознанию, самооценке, самоопределению и формировать через это отношение к самому себе.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования рекомендуется эту цель решать через приобретение опыта детьми в разных видах деятельности, в том числе игровой. ФГОС ДО призван вернуть игровую деятельность в детские дошкольные организации. Игра - одно из ключевых направлений стандарта. Игровая деятельность выступает как форма социализации ребёнка, как особый метод вовлечения детей в творческую деятельность, метод стимулирования их активности.

Игровая деятельность используется в образовательном процессе детского сада, во-первых, как средство воспитательно-образовательной работы, позволяющее дать детям определенные знания, умения, воспитать сосредоточенность, способность к волевым усилиям; во-вторых, как форма организации жизни и деятельности детей; как средство решения воспитательных задач, развития их инициативы, творческих способностей и самостоятельности. Акцент в данной главе сделан на использовании игровой деятельности в образовательном процессе дошкольных образовательных организациях.

Прежде чем перейти к рассмотрению вопроса об использовании игровой деятельности в образовательном процессе дошкольных образовательных

организаций (далее - ДОО), необходимо обосновать необходимость и возможность осуществления данного подхода.

Общепризнано, что основной формой работы с детьми дошкольного возраста и ведущим видом деятельности для них является игра [6,11]. Особенностью организации образовательного процесса в дошкольной образовательной организации на современном этапе является включение эффективных форм работы с детьми с использованием информационно-коммуникационных технологий, проектной деятельности, игровых и проблемно-обучающих ситуаций в рамках интеграции образовательных областей [13].

В самых разных системах обучения детей дошкольного возраста игре всегда отводилось и отводится особое место. Это объясняется тем, что игра очень созвучна природе ребенка. Игра для детей не просто интересное времяпрепровождение, а способ моделирования взрослого мира, его взаимоотношений, приобретение опыта общения и новых знаний.

Анализ научных исследований (Л.С. Выготский, Р.И. Жуковская, Н.А. Короткова, А.Н. Леонтьев, Н.Я. Михайленко, Д.В. Менджерицкая, Д.Б. Эльконин и др.) показал, что игра рассматривается как значимая деятельность для развития ребенка дошкольного возраста, так как в ней происходит ориентация в отношениях между людьми, овладение первоначальными навыками кооперации. Согласно А.Н. Леонтьеву, игра является основным видом деятельности ребенка, так как удовлетворяет основные потребности детей, в играх зарождаются и дифференцируются другие виды деятельности, игра способствует формированию новообразований ребенка, развитию его психических процессов [6].

С введением федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее-ФГОС ДО), с определением новых целей образования, предусматривающих достижение не только предметных, но и личностных и метапредметных результатов, ценность игры еще больше возрастает. Использование игры в образовательных целях в процессе реализации программ

психолого-педагогического сопровождения позволяет развивать коммуникативные навыки, лидерские качества, формировать компетенции и учить ребенка учиться в эмоционально комфортных для него условиях и сообразно задачам возраста [11].

Для дошкольных образовательных организаций разработан целый ряд отечественных программ нового поколения, в которых игра поддерживается во всех ее видах. Обзор ряда отечественных программ позволил выделить их общую ориентацию на реализацию игры в образовательном процессе ДОО (представлен в таблице 1).

Таблица 1- Комплексные программы

Название программы, автор	Направленность игрового компонента
<p>«Вдохновение» под редакцией И.Е. Федосовой</p>	<p>В программе определены <i>задачи педагогов</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Вместе с детьми организовывать привлекательное окружение со стимулами и свободным пространством для разнообразной игры. • Предоставлять в распоряжение детей разнообразные материалы, игрушки широкого спектра использования, предметы повседневной жизни и природные материалы. • Предоставлять детям максимальные возможности, для самостоятельного выбора того, во что, когда, как долго и с кем они хотят играть. • Наблюдать, не обособляются ли дети или не исключают ли их из игры другие дети, анализировать причины этого. • Поощрять детей развивать собственные идеи для игр и всегда приходить на помощь в качестве собеседниц и советниц. • Играть самим, знать множество разнообразных игр. • Подавать импульсы, чтобы сделать игры более разнообразными и интересными, не навязывая при этом своих идей для игр. • При необходимости поддерживать детей при выработке и согласовании правил игры. • Помогать детям — в соответствии с их уровнем развития — понять правила игры, соблюдать их, придумывать новые правила и обращаться к ним в случае конфликтов и спорных моментов.

<p>«Детство»</p> <p>Т. И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева.</p>	<p>При построении педагогического процесса основное образовательное содержание программы «Детство» педагоги осуществляют в повседневной жизни, в совместной с детьми деятельности, путем интеграции естественных для дошкольника</p> <p>видов деятельности, главным из которых является игра. Игра становится содержанием и формой организации жизни детей. Игровые моменты, ситуации и приемы включаются во все виды детской деятельности и общения воспитателя с</p> <p>дошкольниками.</p>
<p>«Миры детства»</p> <p>Науч. рук.: Асмолов А.Г.;</p> <p>под редакцией Дороновой Т.Н.</p>	<p>В Программе рассматриваются две культурные формы игры: сюжетная игра и игра с правилами. Среди множества культурных практик они занимают особое место, им присущи следующие специфические характеристики:</p> <ul style="list-style-type: none"> – свободный выбор и необязательность; –внутренняя цель, заключающаяся в самом процессе деятельности; –обособленность от других форм жизнедеятельности пространством или <p>временем.</p>
<p>«На крыльях детства»</p> <p>под ред. Н.В. Микляевой</p>	<p>Игра в концепции программы «На крыльях детства» рассматривается как культурно-историческая универсалия и культууроформирующий фактор. Культуроформирующее свойство игры связано с тем, что она способствует переводу основных жизненных координат ребенка в систему координат детского коллектива и согласует каждую из них, не уничтожая ее своеобразия, с координатами взрослого мира и общечеловеческой культуры. Она отражает противоречия и единство пространства и времени бытия ребенка и взрослого в коллективно распределенной (образовательной — взрослого и самостоятельной — ребенка) деятельности.</p>
<p>«Мозаика»</p> <p>авт.-сост.</p> <p>В.Ю. Белькович, Н.В. Гребёнкина, И.А. Кильдышева</p>	<p>В программе заложены основополагающие принципы, цели и задачи образования, дающие возможность для творческого использования педагогами различных педагогических технологий, игр.</p>

<p>«Разноцветная планета» под редакцией Е.А. Хамраевой, И.В. Мальцевой</p>	<p>Программа реализуется в формах, специфических для детей той или иной возрастной группы, прежде всего, в форме игры.</p> <p>Программа «Разноцветная планета» предусматривает создание благоприятных условий для развития различных (постепенно усложняющихся) видов детской игры сообразно психологическому и физическому возрасту каждого ребенка: от режиссерской индивидуальной игры к режиссерской коллективной, к сюжетно-ролевой, от «дошкольных» игр — к драматической игре и игре с правилами.</p> <p>Опора на различные виды игровой деятельности ребенка обеспечивает единство его духовно-нравственного, психического и физического развития, оптимизирует процесс обучения и воспитания.</p>
------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Так, например, в программе «На крыльях детства» игра рассматривается как культурно-историческая универсалия и культуроформирующий фактор. Игра отражает противоречия и единство пространства и времени бытия ребенка и взрослого в коллективно распределенной (образовательной — взрослого и самостоятельной — ребенка) деятельности. Модель данного процесса авторы программы представляют следующим образом:

- целевой блок, связанный с согласованием задач участников взаимодействия: ребенка, педагога и детского коллектива;
- содержательный блок, характеризующий пространство игрового общения и игровой культуры в группе через конституирующие компоненты игр, возникающих как по инициативе взрослых, так и детей: воображаемую ситуацию, игровую роль и игровые правила;
- организационно-деятельный блок, позволяющий использовать опыт игрового общения и взаимодействия, формирования игровой культуры в качестве условия и средства планирования и контроля образовательного процесса, формы и метода организации образовательного пространства в группе детского сада.

Таким образом, краткий анализ программ по вопросу использования игр позволил выявить необходимость и возможность использования игровой деятельности в образовательном процессе дошкольного учреждения. Современные программы ориентированы на поддержку инициативы детей в различных видах деятельности (в том числе и игре); учитывают возраст детей и необходимость реализации образовательных задач в определенных видах деятельности. Для детей дошкольного возраста это игровая деятельность (включая сюжетно-ролевую игру как ведущую деятельность детей дошкольного возраста, а также игру с правилами и другие виды игры). В каждой программе предусматривают формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности (и через игру).

Наиболее важным с точки зрения исследования обозначенной проблемы является понимание статуса игры как основного вида детской деятельности, ее использование в организации образовательной деятельности ДОО.

Во ФГОС ДО отмечено, что игра является механизмом развития ребёнка, посредством которой реализуется содержание образовательных областей. Игра является основным видом деятельности детей, а также формой организации детской деятельности. Следует отметить, что в настоящее время, согласно ФГОС ДО, образовательная деятельность в дошкольных образовательных организациях делится на два основных блока: совместная партнерская деятельность взрослого с детьми и самостоятельная деятельность детей. Если в первом блоке основную роль выполняет взрослый, то во втором большое значение приобретает предметная среда. Разумно спроектированная среда облегчает работу воспитателя, позволяет сделать образовательный процесс более эффективным, а жизнь детей – интересней.

При характеристике первой модели выделяют следующие составляющие: осуществление совместной деятельности взрослого и детей в рамках непосредственно образовательной деятельности, а также при проведении режимных

моментов в соответствии со спецификой дошкольного образования. Перейдем к анализу этих составляющих.

В «Санитарно-эпидемиологических требованиях к устройству, содержанию и организации режима работы в дошкольных организациях» термин «занятие» заменяется термином «непосредственно образовательная деятельность» [12]. Есть разные точки зрения на замену этого термина. Нам близка и понятна точка зрения С.Г. Молчанова, который предлагает вернуться к термину «занятие», так как «занятие» означает - занять ребенка полезным делом [10]. Эта позиция доказывается тем, что все виды деятельности развиваются под влиянием обучения. У обучения два субъекта: субъект преподавания и субъект учения. Субъект, организующий учение, организует занятия ребенка полезным делом. И это, по мнению С.Г. Молчанова, дает право на использование категории «занятие». Но ФГОС ДО предлагает использовать термин «непосредственно образовательная деятельность». Будем исходить из этого.

Непосредственно образовательная деятельность (далее - НОД) в настоящее время является основной формой организации обучения детей в дошкольной образовательной организации. Непосредственно образовательная деятельность организуется и проводится педагогами в соответствии с основной образовательной программой ДОО, проводится с детьми всех возрастных групп детского сада. Непосредственно образовательная деятельность реализуется через организацию различных видов детской деятельности или их интеграцию с использованием разнообразных форм и методов работы, выбор которых осуществляется педагогами самостоятельно в зависимости от контингента детей, решения конкретных образовательных задач. При этом необходимо обратить внимание на то, что основной формой работы с детьми дошкольного возраста и ведущим видом деятельности для них является игра. В дошкольном возрасте игра представляется тем видом деятельности, в котором формируется личность ребенка, обогащается ее внутреннее содержание.

НОД – это деятельность, основанная на одной 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 педагогам самостоятельно.

Если мы исходим из того, что дети дошкольного возраста развиваются в активной деятельности, то одним из важнейших практических методов обучения детей важно рассматривать игру.

В Концепции дошкольного воспитания подчеркивается, что обучение детей дошкольного возраста осуществляется в контексте игровой деятельности [2]. В.В. Давыдов утверждал, что дошкольное обучение как таковое характеризует форма организации освоения, в которой главную роль выполняют игровые моменты и игровая мотивация. Если эта форма теряет свое значение или не является главным условием организации занятий, то начинается собственно учебная деятельность школьного типа, хотя она и выполнялась детьми, формально относящимся к дошкольному возрасту. Л.А. Венгер показал, что плохо адаптируются к школе те дети, которые раньше были «обделены» игрой, сказкой. Характеризуя важность и необходимость использования игровых моментов в обучении детей дошкольного возраста, он доказал, что качества, необходимые для первоначального вхождения в школьную учебу, закладываются не вне, а внутри «детских» видов деятельности.

Таким образом, учеными подчеркивается, что совместная деятельность детей дошкольного возраста со взрослыми должна строиться на доступном, интересном для них содержании с использованием игровых методов (Л.А.Венгер, В.В.Давыдов, Т.Н.Доронова, О.М.Дьяченко, А.В.Запорожец, В.И.Логинова, Н.Н.Поддьяков, С.Г.Якобсон).

Игра, как ведущая деятельность дошкольников, является важной составляющей, без которой не обходится непосредственно образовательная деятельность. Дидактические, подвижные, сюжетно-ролевые игры, не только предложенные воспитателем, но и придуманные самими детьми помогают решать образовательные программные задачи.

В аспекте нашего исследования важно обратить внимание на то, что введение в действие Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования предусматривает комплексно-тематический принцип построения образовательного процесса в ДОО. Комплексно-тематическое построение образовательного процесса предполагает объединение комплекса различных видов детских деятельностей вокруг единой темы. Его назначение уйти от жесткой предметности, связать содержание образования с жизнью и личным опытом ребенка. Комплексно-тематический принцип и позволяет обеспечить осуществление образовательного процесса в двух основных организационных моделях, включающих совместную деятельность взрослого с детьми и самостоятельную деятельность детей [5].

В настоящее время перед дошкольными образовательными организациями поставлена задача — разработать целостный интегрированный процесс взаимодействия взрослого и ребенка в течение одного дня на определенную тему, в котором будут объединены различные образовательные области для целостного восприятия окружающего мира. Это принципиально новый подход к образованию дошкольников. До недавнего времени в ДОО существовала предметная система обучения и воспитания, и получалось, что знания оставались разрозненными, искусственно расчлененными по предметному принципу, а в результате дети не всегда целостно воспринимали всю картину окружающего мира. Интеграция требует совершенствования образовательного процесса, который в современных условиях развития дошкольного образования и предполагает отказ от занятий как формы организации воспитательно-образовательного процесса в ДОО. На смену им

приходит интеграция образовательных областей как целостная форма организации образования дошкольников.

При организации совместной деятельности взрослого и детей в процессе непосредственно образовательной деятельности и режимных моментов, необходимо учитывать следующее:

- включенность воспитателя в деятельность наравне с детьми;
- добровольное присоединение дошкольников к деятельности (без психического и дисциплинарного принуждения);
- свободное общение и перемещение детей во время деятельности (при соответствии организации рабочего пространства);
- открытый временной конец деятельности (каждый работает в своем темпе).

Н.А. Короткова в своих работах предлагает заменить разделение «игра - учебные занятия», приводящее к разрыву целостности образовательного процесса, на более подходящую с точки зрения психологии и соответствующую возрасту структуру: игра и родственные виды деятельности. Образовательный процесс должен осуществляться с использованием форм работы с воспитанниками, адекватных их возрасту. При этом основной формой работы с детьми дошкольного возраста и ведущим видом деятельности для них является игра [7,11].

В современной дошкольной организации образовательный процесс не сводится только к непосредственно образовательной деятельности, он растянут в режиме всего дня, в котором отражается многообразие форм взаимодействия взрослых с детьми и самостоятельная деятельность воспитанников. В режимах должно найти отражение «проживание» детьми разнообразных тем в разных видах детской деятельности, поэтому режимов должно быть много на разные случаи (например, плохой погоды, тематического дня и др.).

Приведем примеры использования игровой деятельности в проектах по разным темам и варианты использования игровой деятельности в совместной

образовательной деятельности педагогов и детей из проведенного нами исследования [5].

Тема проекта: «Осенняя пора».

Цель проекта: расширять знания детей об осени. Продолжать знакомить с сельскохозяйственными профессиями. Закреплять знания о временах года, последовательности месяцев в году. Воспитывать бережное отношение к природе. Расширять представления об отображении осени в произведениях искусства (поэтического, изобразительного, музыкального). Расширять представления о творческих профессиях.

Подтемы проекта:

1. Золотая осень.
2. Образ осени в творчестве поэтов.
3. Конкурс стихов «Осень на пороге».
4. День дошкольного работника «Букет красивых цветов для наших педагогов».

Возраст	Совместная деятельность детей и взрослого	Режимные моменты	Развивающая предметно-пространственная среда для самостоятельной деятельности
Младший	С/ролевая игра «Магазин». Драматизация сказки «Репка»	Подвижные игры: «Собери осенние листочки», «Солнышко и дождик»	Атрибуты для игр, атрибуты для драматизации сказок, куклы, одежда для кукол теплая, конструктор, строительные блоки, бросовый материал.
Старший	С/ролевая игра «Экскурсионное бюро». Драматизация сказки «Колосок»	Подвижные игры: «Тучка и солнышко». Кружение «Осенние листочки». Эстафеты: «Кто быстрее соберет осенние листочки», «Передай зонтик».	Листочки, зонтик, маска-шапочка «Солнышко».

Тема проекта: «Детский сад. Школа».

Цель: формировать у детей интерес к детскому саду, представление о труде сотрудников детского сада, о разнообразии игрового материала, умение использовать игровой материал по назначению, правильно обыгрывать его. Формировать дружеские, доброжелательные отношения между детьми. Развивать эстетические чувства, вызвать стремление поддерживать чистоту и порядок в группе. Воспитывать уважение к труду сотрудников детского сада. У детей старшего дошкольного возраста развивать познавательный интерес к школе, к книгам. Закреплять знания детей о школе, о том, зачем нужно учиться, кто и чему учит в школе, о школьных принадлежностях. Формировать положительные представления о профессии учителя и ученика.

Подтемы проекта:

- 1.Профессии детского сада.
- 2.Игрушки (игрушки – куклы, игрушки о животных, игрушки – конструкторы, умные игрушки, музыкальные игрушки, игрушки – забавы).
- 3.Правила поведения.
- 4.Детский сад будущего.
- 5.Школа.

Совместная и самостоятельная деятельность дошкольников

Формы совместной деятельности		Предметная среда для самостоятельной деятельности
Младший возраст	Старший возраст	
Сюжетно – ролевые игры: «У куклы Маши день рождения», «Напоим куклу чаем», «Постираем и погладим куклам платье», «Кукла простудилась», «Укладываем куклу спать», «Поиграем в доктора». Д/и «Достань и оживи игрушку»	Сюжетно – ролевые игры: «Семья», «Детский сад», «Мы встречаем гостей» (сервировка стола, угощение), «Магазин игрушек», «Школа» Дид. игра «Кому что надо» (профессии). Д/И «Узнай по описанию» (игрушки в группе), «Из чего сделано» (наши игрушки	Куклы, кукольная посуда, кукольная мебель, игрушки. Материалы для изготовления атрибутов детьми старшего возраста к сюжетно-ролевой игре «Детский сад»

Варианты использования игровой деятельности в совместной образовательной деятельности педагогов и детей

образовательная область «Социально-коммуникативное развитие»	
непосредственно образовательная деятельность	образовательная деятельность в режимных моментах
Дидактические игры Проблемные ситуации Поисково-творческие задания Игровые упражнения	Игровые упражнения Игры – подвижные, дидактические, творческие Театрализованные постановки Разыгрывание игровых ситуаций
образовательная область «Познавательное развитие»	
Игровые занятия с использованием полифункционального игрового оборудования, сенсорной комнаты Игровые упражнения Игры – дидактические, подвижные	Развивающие игры Игровые упражнения Интеллектуальные игры
образовательная область «Речевое развитие»	
Игры с предметами и сюжетными игрушками Обучающие игры с использованием предметов и игрушек Коммуникативные игры с включением малых фольклорных форм (потешки, прибаутки, пестушки, колыбельные) Дидактические игры Настольно-печатные игры Показ настольного театра, работа с фланелеграфом	Хороводные игры, пальчиковые игры Речевые дидактические игры
образовательная область «Физическое развитие»	
сюжетно-игровые упражнения сюжетные, имитационные игры	Дидактические игры Театрализованные игры

Игры с элементами спорта.	
образовательная область «Художественно-эстетическое развитие»	
Дидактические игры Игры-импровизации: игра-сказка; игра-балет; игра-опера; игра-карнавал; игра-фантазия; Двигательно-игровые импровизации Игровые ситуации Музыкально-игровые композиции: Игры (приветствия; речевые; с палочками со звучащими жестами игры-уподобления игры-настроения игры-образы)	Игровые упражнения Дидактические игры Игры- экспериментирование сюжетно-ролевые игры компьютерные игры

Таким образом, эффективными формами игровой деятельности при организации непосредственно образовательной деятельности и режимных моментов в ДОО являются: сюжетные игры, игры с правилами, создание игровой ситуации по режимным моментам, с использованием литературного произведения; игры с речевым сопровождением, пальчиковые игры, театрализованные игры. Формы реализации образовательной деятельности в ДОО являются внешними выражениями содержания дошкольного образования, способами его существования. Все формы

носят интегративный характер, т. е. позволяют решать задачи двух и более образовательных областей, развития двух и более видов детской деятельности [14].

В контексте рассмотрения нашей проблемы необходимо обратить внимание на то, что федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования рекомендует использовать в образовательном процессе ДОО технологии деятельностного типа. К ним мы можем отнести и игровые технологии, которые помогают педагогам решать ряд задач:

-дидактических (расширение кругозора, познавательная деятельность; формирование определенных умений и навыков, необходимых в практической деятельности и др.);

-развивающих (развитие внимания, памяти, речи, мышления, воображения, фантазии, творческих идей, умений устанавливать закономерности, находить оптимальные решения и др.);

-воспитывающих (воспитание самостоятельности, воли, формирование нравственных, эстетических и мировоззренческих позиций, воспитание сотрудничества, коллективизма, общительности и др.).

Приведем примеры технологий, которые педагоги в настоящее время используют в работе с детьми.

В практике работы ДОО используют такую технологию как квест. В психолого-педагогической литературе существует такое понятие как «квест». Само английское слово quest можно трактовать как «поиск» или даже «приключение». «Квест» – это командная игра. Идея игры проста – команда детей, перемещаясь по точкам, выполняют различные задания. Цель квестов: реализовать проектную и игровую деятельность, познакомить с новой информацией, закрепить имеющиеся знания, отработать на практике умения детей.

В качестве примера приведем использование квеста в одном из дошкольных учреждений [9]. В своей работе педагоги используют квесты по направлениям: этнокультурное (Сказочная роща), патриотическое (Зарница, День Победы),

оздоровительное (По следам здоровья). Квесты проводят 1-2 раза в квартал, если повторяют квест, то усложняют задания или вводят сказочных персонажей.

Например, квест «Сказочная роща», в котором команда выполняет задания по карте - маршруту. Цель: воспитание у детей любви к малой родине, сохранения и развития национальных традиций, её истории, культуре, быту. Перед началом квеста детям предлагается мини-экскурсия в роще, где дети знакомятся со сказочными персонажами, с легендами, традициями и бытом народа. В березовой роще есть цветные зоны - это деревья, украшенные народным орнаментом. Поэтому их называют цветными рощами. В каждой цветной роще нужно выполнить задание, которое написано на берестяных свитках: "Назови элементы орнамента», «Пройди - не задень паутину» (описание: дети поочередно пролезают через препятствие любым способом), «Назови героев сказок» (описание: дети по очереди называют героев сказок или названия сказок) и т.д. Пройдя весь путь, команда должна найти берестяной короб с сюрпризом (это могут быть сувениры, раскраска, сладости и др.).

Кроме того, игра является основным условием использования компьютера в ДОО. Компьютерные игры должны быть неразрывно связаны с обычными играми. Это доказано исследованиями С.Л. Новоселовой: дети способны замещать в игре реальный предмет игровым с переносом на него реального значения, реальное действие — игровым, замещающим его действием. Это лежит в основе способности ребенка осмысленно оперировать символами на экране компьютера. Именно эта способность является психологической базой для введения в игру дошкольника компьютера как игрового средства. Изображение, возникающее на дисплее, может быть наделено ребенком игровым значением в ситуации, когда он сам строит сюжет игры, оперируя образными и функциональными возможностями компьютерной программы.

Общение детей дошкольного возраста с компьютером начинается с компьютерных игр, тщательно подобранных с учетом возраста. Современные

исследования в области дошкольной педагогики К.Н. Моторина, М.А. Холодной, С.А. Шапкина и др. свидетельствуют о возможности овладения компьютером детьми в возрасте 3-6 лет. Учеными доказано значение использования компьютера в жизни дошкольников. Предъявление информации на экране компьютера в игровой форме вызывает у детей огромный интерес. Движения, звук, мультипликация надолго привлекает внимание ребенка; ребенок сам регулирует темп и количество решаемых игровых обучающих задач; позволяет моделировать такие жизненные ситуации, которые нельзя увидеть в повседневной жизни (полет ракеты, половодье, неожиданные и необычные эффекты) и т.д.

Играя в компьютерные игры, ребенок учится планировать, выстраивать логику элемента конкретных событий, представлений, у него развивается способность к прогнозированию результата действий. Он начинает думать прежде, чем делать. Объективно все это означает начало овладения основами теоретического мышления, что является важным моментом при подготовке детей к обучению школе.

Игровые технологии активно используют и в режимных моментах. Например, в современных дошкольных организациях актуальной задачей является привитие детям интереса к физической культуре и спорту, а также обучение их доступным двигательным умениям через использование игровых физкультурно-оздоровительных технологий. В первую половину дня в ДОО проводится утренняя гимнастика, подвижные игры и физические упражнения на прогулке, физкультминутки при проведении занятий и динамические паузы между занятиями; во вторую половину дня – гимнастика после сна, игры и физические упражнения на прогулке. Утренняя гимнастика является одним из важнейших компонентов двигательного режима, её организация направлена на поднятие эмоционального и мышечного тонуса детей. Педагоги ДОО используют игровой стретчинг. Это специально подобранные упражнения на растяжку мышц, проводимые с детьми в игровой форме, то есть это творческая деятельность, при которой дети живут в мире образов, зачастую не менее реальных для них, чем окружающая действительность.

Гимнастика проводится в виде сюжетно-ролевой или тематической игры, состоящей из взаимосвязанных ситуаций, заданий, упражнений.

Таким образом, игровая деятельность используется в совместной деятельности взрослого и детей (непосредственно образовательная деятельность и режимные моменты), но она с успехом используется и в другой составляющей модели образовательного процесса ДОО: самостоятельной деятельности дошкольников. Если в первом блоке основную роль закономерно выполняет взрослый, то во втором большое значение приобретает предметная среда.

Нами также был проведен анализ организации самостоятельной деятельности детей в образовательном процессе ДОО, который позволил сформировать ряд положений, которые можно использовать при ее организации.

Прежде чем перейти к описанию работы, рассмотрим положения, на которые мы опирались при ее подготовке и проведении.

Для определения содержательного аспекта данной составляющей модели образовательного процесса ДОО необходимо было уточнить сущность понятия «самостоятельная деятельность детей».

Самостоятельная деятельность, наиболее полно определяется А.И. Зимней. По её определению самостоятельная деятельность - это такая работа, которая выполняется без непосредственного участия воспитателя, но по его заданию, в специально предоставленное для этого время. При этом ребенок, сознательно стремится достигнуть поставленной цели, употребляя свои усилия и выражая в той или иной форме результат умственных или физических (либо тех и других вместе) действий [3]. Самостоятельная деятельность, по ее мнению, представляется как целенаправленная, внутренне мотивированная структурированная самим объектом в совокупности выполняемых действий и корректируемая им по процессу и результату деятельности. Её выполнение требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности, доставляет ребенку удовлетворение как процесс самосовершенствования и самопознания.

Самостоятельная деятельность детей - свободная деятельность воспитанников в условиях созданной педагогами мотивирующей предметно-развивающей среды, обеспечивающая выбор каждым ребёнком деятельности по интересам и позволяющая ему взаимодействовать со сверстниками или действовать индивидуально [14].

По утверждению Н.А. Коротковой, П.Г. Нежнова, самостоятельная деятельность предполагает выстраивание собственной деятельности в соответствии с потребностями и интересами детей и реализации их субъектной активности. Высшей формой самостоятельности детей является творчество. Этому способствует создание творческих ситуаций в игровой, театральной, художественно-изобразительной деятельности, в ручном труде, словесное творчество. Все это – обязательные элементы образа жизни дошкольников в детском саду. Именно в увлекательной творческой деятельности перед дошкольником возникает проблема самостоятельного определения замысла, способов и формы его воплощения. В общей увлекательной деятельности развивается сотрудничество, пробуждаются воображение, инициатива [4]. Развитию познавательной активности и интересов дошкольников способствует участие в разрешении проблемных ситуаций, в проведении элементарных опытов (с водой, снегом, воздухом, магнитами, увеличительными стеклами и пр.), в развивающих играх, головоломках, в изготовлении игрушек-самоделок, простейших механизмов и моделей.

Опираясь на эти понятия, мы определили ряд задач, которые решали в ходе проведения опытной работы в ДОО:

1. Разработать и использовать в практике работы дошкольного учреждения модель организации самостоятельной деятельности детей.
2. Улучшить в соответствии с современными требованиями предметно-игровую среду для организации самостоятельной деятельности детей.

Нами были определены необходимые условия организации самостоятельной деятельности [4]:

1.Опора на систему детской деятельности, которая обеспечивает мотивационную связь разных видов деятельности (когда для продолжения одной деятельности ребенок с необходимостью обращается к другой и затем возвращается к исходной); это способствует тому, что деятельность формируется как целостная и единая: стандартно в условиях ДОО компоненты деятельности разделены между ребенком и педагогом, становление системы деятельности позволяет преодолеть этот разрыв.

2.Особая организация совместной деятельности детей и педагогов (в настоящее время НОД, в том числе и игровых), которые становятся рабочим инструментом для приобретения ребенком практического опыта реализации той или иной деятельности. Если этого не будет, современный ребенок может и не получить необходимого опыта деятельности, но, если работа педагога ограничится только совместной деятельностью - ребенок так и не научится применять полученный опыт в деятельности. Поэтому очень важно создавать условия и предоставлять достаточно времени для активного присвоения этого опыта и построение самостоятельной деятельности детей на этой основе.

3.Создание особой предметно-развивающей среды, позволяющей свободно использовать ее компоненты, легко и гибко её менять, дополнять или даже создавать в зависимости от собственных задач. Соответствие среды требованиям стандарта дошкольного образования: насыщенность, трансформируемость, полифункциональность, вариативность, доступность, безопасность.

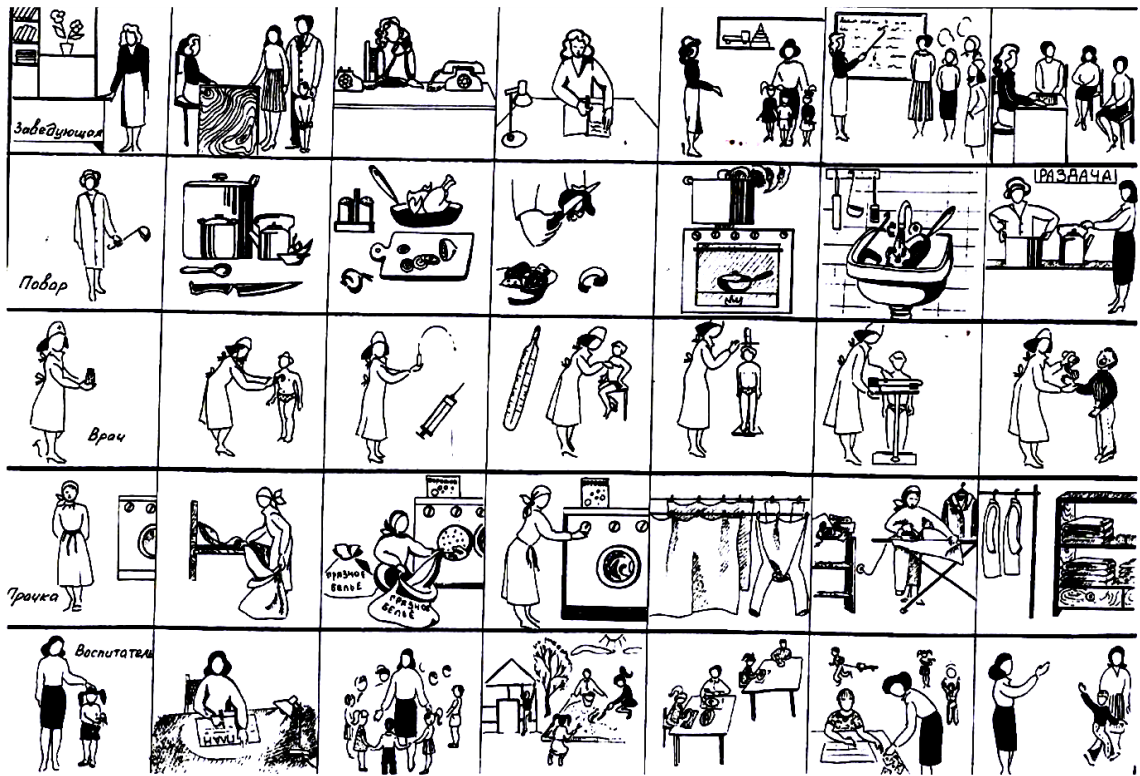
Мы сделали предположение, что в ДОО самостоятельная деятельность детей может быть реализована по двум моделям:

1) свободная деятельность воспитанников в условиях созданной педагогами предметно-развивающей образовательной среды, обеспечивающая выбор каждым ребенком деятельности по интересам и позволяющая ему взаимодействовать со сверстниками или действовать индивидуально;

2) организованная воспитателем деятельность воспитанников, направленная на решение задач, связанных с интересами других людей (эмоциональное благополучие других людей, помощь другим в быту и др.).

Раскроем более подробно реализацию такого условия организации самостоятельной деятельности, как создание особой предметно-развивающей среды в процессе нашего исследования. Нами был разработан вариант развивающей среды. К элементам такой среды были отнесены центры активности, в которых собран самый разнообразный материал, как для совместной, так и для самостоятельной деятельности детей. Причем каждый центр имеет свое содержание и название. Все центры интегративны по своему содержанию. В развивающей среде детского сада созданы условия для индивидуальных и коллективных игр, активности детей (музыкально-познавательной и исследовательской деятельности, литературы и театра, проектной и интеллектуальной деятельности и др.). Это позволяет детям организовывать разные игры в соответствии со своими интересами и замыслами, а также найти удобное, комфортное и безопасное место в зависимости от своего эмоционального состояния. При этом обеспечивается доступность ко всему содержанию развивающей среды, детям предоставляется возможность самостоятельно менять среду своих занятий и увлечений. Среда своевременно изменяется (обновляется) с учетом программы, усложняющегося уровня умений детей и их половых различий.

Для поддержки самостоятельности детей в рамках ведущей игровой деятельности созданная предметно-игровая среда предоставила детям возможность организации сюжетов, идущих от инициативы самого ребенка в игровом пространстве, соответствующем его замыслам и представлениям, обеспечила мотивационную связь разных видов деятельности, делая их для ребенка осмысленными и необходимыми. Все это позволило нам в дошкольном учреждении разработать модели творческих игр [4]. В качестве примера приведем игру «Детский сад», «Моряки»



Дети, используя данные игровые модели, могут организовать игры на разные темы и сюжеты, предметно-игровую среду в соответствии со своими замыслами и предпочтениями. Модели удобны для организации игр, продолжающихся в течение длительного времени. Игровая модель позволяет ребенку найти максимально комфортное для него место в ходе общей совместной деятельности (одни дети активно развивают сюжет, действуя игрушками или реализуя ролевые диалоги, другие комментируют происходящее и предлагают советы по дальнейшему развитию сюжета, третьи активно включаются в создание предметной среды игры, четвертые наблюдают). При этом дети легко меняют свою позицию в игре, свободно переходя от одной деятельности к другой. Среда выступает удачным пространством возможностей для социализации и приобщения к совместным играм плохо играющих детей, активизирует проектное мышление ребенка, его ручные умения, способствует обобщению опыта конструктивной деятельности, так как все эти навыки отрабатываются в ситуации высокой мотивации деятельности, становятся прекрасным плацдармом для формирования системы детской деятельности на основе сюжетной игры.

Но важно, чтобы ребенок приобрел практический опыт игровой деятельности. Для этого необходимо использовать совместную деятельность детей и педагогов, которая становится рабочим инструментом для приобретения ребенком практического опыта.

Например, в нашем исследовании были использованы технологические карты, составленные Т.В. Березенковой, для таких сюжетно-ролевых игр, как «Больница», «Семья», «Магазин» [1].

В качестве примера приведем технологические карты моделирования игрового опыта детей.

Таблица 2 -Технологические карты моделирования игрового опыта детей

	Педагогические цели	Этапы формирования сюжетно-ролевой игры	Принципы, средства реализации
Сюжетно-ролевая игра «Больница»	Закрепить полученные знания о труде врача; знакомить с трудом аптекаря, водителя «скорой помощи»; обогащать словарь, стимулировать творческую активность в игре; обучить новым игровым действиям; способствовать установлению эмоционального контакта между детьми; вызвать интерес к совместной деятельности со взрослыми и сверстниками; поддерживать интерес к выполняемой роли	1.Планомерное обогащение опыта: в быту, на занятиях, прогулке, во время просмотра мультфильмов, чтения книг, рассматривании иллюстраций. 2.Перевод реального опыта в игровой. Усвоение детьми способов воспроизведения действительности в игре. 3.Современное использование игровой среды, подбор игрушек и игрового материала. 4.Общение со взрослыми во время игрового процесса. Организация проблемных ситуаций с учетом опыта детей и игровой среды.	1.Дистанция позиции при взаимодействии (общение педагога с ребенком «глаза в глаза», установление оптимального контакта). 2.Активность, самостоятельность, творчество (участие детей и педагога в создании своего предметного окружения). 3.Стабильность и динамичность (создание условий для изменения в соответствии со вкусами, настроением) 4.Комплексирование и гибкое зонирование (возможность построения непересекающихся сфер активности, позволяющего детям заниматься одновременно разными видами деятельности) 5.Эмоциогенность среды (создание ситуации индивидуального комфорта и эмоционального благополучия).
Сюжетно-ролевая игра «Семья»	Закрепить ранее полученные представления о семье, профессиях родителей; воспитывать любовь и уважение к членам семьи; учить проявлять заботу о родных; побуждать к выполнению общественно значимых заданий и добрых дел для семьи; способствовать	1.Планомерное обогащение опыта: в быту, на занятиях, прогулке, во время просмотра мультфильмов, чтения книг, рассматривании иллюстраций. 2.Перевод реального опыта в игровой. Усвоение детьми способов воспроизведения действительности в игре. 3.Современное использование игровой среды, подбор игрушек и игрового материала.	1.Дистанция позиции при взаимодействии (общение педагога с ребенком «глаза в глаза», установление оптимального контакта). 2.Активность, самостоятельность, творчество (участие детей и педагога в создании своего предметного окружения). 3.Стабильность и динамичность (создание условий для изменения в соответствии со вкусами, настроением) 4.Комплексирование и гибкое зонирование (возможность

	<p>развитию умения играть по собственному замыслу, стимулировать творческую активность в игре; обучать новым игровым действиям; формировать дружеские взаимоотношения в игре, вызвать интерес к совместной деятельности со взрослыми и сверстниками; обогащать детско-родительские отношения опытом совместной деятельности ДОО и семьи.</p>	<p>4.Общение со взрослыми во время игрового процесса. Организация проблемных ситуаций с учетом опыта детей и игровой среды. Развитие умений ориентироваться в игровой задаче, находить новые варианты и средства реализации задач.</p>	<p>построения пересекających сфер активности, позволяющего детям заниматься одновременно разными видами деятельности) 5.Эмоциогенность среды (создание ситуации индивидуального комфорта и эмоционального благополучия).</p>
<p>Сюжетно-ролевая игра «Магазин»</p>	<p>Формировать социальный опыт детей средствами игровой деятельности; учить выполнять соответствующие игровые действия, находить в окружающей обстановке предметы, необходимые для игры; подводить к самостоятельному созданию игровых замыслов; закрепить ранее полученные знания о труде людей в магазине, знакомить с профессией продавца;</p>	<p>1.Планомерное обогащение опыта: в быту, на занятиях, прогулке, во время просмотра мультфильмов, чтения книг, рассматривании иллюстраций. 2.Перевод реального опыта в игровой. Усвоение детьми способов воспроизведения действительности в игре. 3.Современное использование игровой среды, подбор игрушек и игрового материала. 4.Общение со взрослыми во время игрового процесса. Организация проблемных ситуаций с учетом опыта детей и игровой среды. Развитие умений ориентироваться в</p>	<p>1.Дистанция позиции при взаимодействии (общение педагога с ребенком «глаза в глаза», установление оптимального контакта). 2.Активность, самостоятельность, творчество (участие детей и педагога в создании своего предметного окружения). 3.Стабильность и динамичность (создание условий для изменения в соответствии со вкусами, настроением) 4.Комплексирование и гибкое зонирование (возможность построения пересекających сфер активности, позволяющего детям заниматься одновременно разными видами деятельности) 5.Эмоциогенность среды</p>

	знакомить с правилами поведения в магазине; вызвать интерес к совместной деятельности	с	игровой задаче, находить новые варианты и средства реализации задач.	(создание ситуации индивидуального комфорта и эмоционального благополучия).
--	---------------------------------------------------------------------------------------	---	----------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------

Игровая среда не должна быть завершенной, застывшей, ее следует периодически преобразовывать, обновлять с учетом специфики детского восприятия, стимулировать физическую, творческую, интеллектуальную активность детей, побуждать к дополнению ее необходимыми для развертывания деятельности компонентами. Моделирование игры по выбору ребенка, его сценарию способствует развитию творческих способностей, будит фантазию, активность действий, учит общению, яркому выражению своих чувств. В старшем возрасте используются разнообразные предметы – заместители, обладающие наибольшим развивающим эффектом, позволяющие ребенку активно и по своему усмотрению действовать, обогащая сюжет игры. Бросовый материал приходит на помощь по ходу игры ввиду недостающего атрибута. Используются также многофункциональные макеты на различную тематику с соответствующим прикладным материалом, алгоритмы, схемы - образцы, фотографии по сюжетно - ролевым играм, ширмы, различные атрибуты для развития сюжетов игр, которые хранятся в картонных коробках, прозрачных закрытых контейнерах с метками ярлычками.

Для разыгрывания сюжетов режиссерских игр используют невысокие большие картонные коробки (это сцена для развёртывания сюжета), набор игрушек из любимого лакомства детей "Киндер-сюрприза", бросовый материал, схемы-образцы, фотографии декораций и кукол.

Таким образом, для того чтобы дети в своей самостоятельной деятельности после игры со взрослыми могли развертывать игровые действия, педагогу следует сохранять предметно-игровую среду или специально ее организовывать. Для этого педагогами в процессе нашего исследования был разработан банк сюжетно – ролевых игр к тематическим проектам. Ниже представлены примеры игр к темам «Одежда», «Транспорт», «Мой дом. Мебель».

ТЕМА «Одежда».

Сюжетно – ролевые игры:

- 1.Ателье.
- 2.Швейная фабрика.
- 3.Химчистка.
- 4.Магазин «Одежда».

Игра «Ателье»

Роли	Материал
Заказчик Приемщица Гладильщица Модельер Швея, вышивальщица	Журнал мод, бумага, квитанции Доска, утюг, одежда Бумага, карандаш, краски Нитки, иголки, машинки швейные, пяльца, бусы, пуговицы, лекала, ткань, ножницы

Игра «Химчистка»

Роли	Материал
Приемщик Инженер – химик Рабочие	Бумага, плечики, квитанции, карандаш, одежда Колбы, пробирки, «химикаты» Одежда, щетки

Игра «Магазин «Одежда»

Роли	Материал
Директор Продавец Кассир Шофер	Разные виды одежды касса, деньги, чеки, счета накладная, товар, машина, руль

ТЕМА «Транспорт».

Сюжетно – ролевые игры:

- 1.Гараж.
- 2.ГАИ.
- 3.Автосервис.
- 4.Аэропорт.
- 5.Корабль.

Игра «Гараж»

Роли	Материал
Диспетчер Механик Медсестра Слесарь Водитель	Телефон, маршрутная карта, путевые листы, ручка, стол Телефон, путевые листы, ручка Тонометр, градусники, ручка, листы бумаги Все, что нужно для ремонта автомобилей Документы (права)

Игра «Автомастерская, автомойка, автозаправка»

Роли	Материал
Механик Слесарь Автомойщик Заправщик	Все, что необходимо для ремонта, покраски автомобилей Шланг, ведро, салфетки для мойки Бензоколонки, шланги

Игра «Аэропорт»

Роли	Материал
Начальник аэропорта Кассир Пилот Стюардесса Техник	Стол, компьютер, прибор дальнего видения неба, бумага, карандаши, мониторы, телефоны, радиосвязь касса, компьютер, бумага, билеты, ручка, ножницы Кабина, пульт управления, наушники, карта неба, радиосвязь с аэропортом Газеты, журнал, разнос с напитками Инструменты для проверки самолета

ТЕМА «Мой дом. Мебель».

Сюжетно – ролевые игры:

1. Домик в деревне.
2. Мебельная фабрика.

Игра «Домик в деревне»

Роли	Материал
Семья Гости	Мебель, печь, дрова Посуда, ухват, кадушка, опарник (для теста) Кочерга, веник, коврики, половики, лоскутное одеяло, лапти, сарафаны, рубахи, сундуки, лавки, ведра, рушники, подушки, люлька, самовар

Игра «Мебельная фабрика»

Роли	Материал
Директор Мебельщик Сборщик Грузчик Водитель	Конструктор, деревянные детали для сборки мебели (стул, стул, табурет, скамья), гвозди, молоток, набор «Юный строитель», ткань, поролон, модели, схемы, спец. одежда

Таким образом, самостоятельная деятельность детей в ДОО организуется посредством создания игровой предметно – пространственной среды в каждой группе детского сада, в которую входят крупное организующее игровое поле, игровое оборудование, игрушки, игровая атрибутика разного рода, игровые материалы, необходимые для игровой деятельности детей. Предметы для игр хранятся на открытых полках шкафов и стеллажей, дети используют их по своему усмотрению, для самостоятельной игры.

Обобщая изложенный материал, необходимо отметить следующее:

Игра — это не только ведущий вид деятельности дошкольников, она является основной формой реализации содержания дошкольного образования, успешно используется при организации двигательной, познавательно-исследовательской, коммуникативной, музыкально-художественной деятельности. Эффективными формами использования игровой деятельности являются сюжетные игры и игры с правилами.

Игровая деятельность в современных ДОО используется в совместной деятельности взрослого и детей (непосредственно образовательная деятельность и режимные моменты). Но она с успехом используется и в другой составляющей модели образовательного процесса ДОО: самостоятельной деятельности дошкольников. Если в первом блоке основную роль закономерно выполняет взрослый, то во втором большое значение приобретает предметная среда.

Для подтверждения обозначенных позиций использовались примеры и данные, полученные в ходе опытной работы в ДОО.

Библиографический список

1. Березенкова, Т. В. Моделирование игрового опыта детей 3-4 лет на основе сюжетно-ролевых игр : технологические карты [Текст] / Т. В. Березенкова. – Волгоград : Учитель, 2016. – 55с.
2. Концепция дошкольного воспитания ВНИК «Школа» [Текст]// Дошкольное воспитание.-1989.- № 5. - с.10.
3. Кириенко, С.Д. Организация самостоятельной деятельности детей в современном дошкольном учреждении[Текст]/С.Д. Кириенко//Актуальные проблемы дошкольного образования: становление,развитие, перспективы: сб. мат. 10 Всерос. научно-практ. конф.- Челябинск: изд-во ЧГПУ, 2012.
4. Кириенко, С.Д. Педагогическое сопровождение самостоятельной деятельности дошкольников в образовательном процессе детского сада[Текст]: моногр. / Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка дошкольного возраста в образовательном процессе. -Челябинск: ЧИППКРО, 2014. -184с.
5. Кириенко, С.Д. Проектная деятельность как основа интегрированного процесса в дошкольном образовательном учреждении[Текст]: метод. пособие/

С.Д.Кириенко, В.М. Конышева,С.М. Шумова. –Челябинск: Издательство Татьяны Лурье,2012.-160с.

6. Леонтьев, А. Н. Психологические основы дошкольной игры [Текст] / А. Н. Леонтьев // Избр. психолог, произведения: В 2-х т. – М., 2010. –Т.1. – 426 с.

7. Михайленко, Н. Я. Организация сюжетной игры в детском саду [Текст]: пособие для воспитателей / Н. Я. Михайленко, Н. Я. Короткова. – М.: Линка-Пресс, 2009. – 96 с.

8. Михайленко, Н.Я., Короткова, Н. Педагогические принципы организации сюжетной игры [Текст] /Н.Я. Михайленко, Н.Короткова // Дошкольное воспитание. –2007. - № 4.

9. Мингалева, А. Н. КВЕСТ – технологии в образовательной деятельности ДОО [Текст] /А.Н. Мингалева // Педагог ДОУ. Всероссийский электронный журнал, октябрь 2016.

10. Молчанов, С.Г. Методики отбора содержания социализации (ОСС-ДОУ) и оценивания социализованности мальчиков и(или) девочек (ОС-ДОУ) в дошкольном образовательном учреждении [Текст]: пос. для работников дошкольного образования/ С.Г.Молчанов.-Челябинск: Энциклопедия, 2012.-60с.

11. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистри-ровано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384) // Российская газета. – 2013. – 25.11 (№ 265).

12. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 15.05.2013 № 26 «Об утверждении СанПиН 2.4.1.3049-13 «Санитарно эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций» // Российская газета. – 2013. – 19.07 (№ 157).

13. Рассказова, Ж. В., Басиева, З. М. Организация образовательного процесса в дошкольной образовательной организации в условиях реализации ФГОС [Текст]/Ж.Б., Рассказова, З.М.Басиева // Молодой ученый.- 2016. -№ 9.- С. 1168-1170./

14. Успех [Текст]: программа развития и воспитания в дет.саду / О. А. Акулова, А. Г. Гогоберидзе, Т. И. Гризик [и др.]. - М. : Просвещение, 2012.

2.6 РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Актуальность рассматриваемой проблемы объясняется тем, что современное общество нуждается в гражданах, которых отличают целеустремленность, наблюдательность, эрудированность, умение находить выход из трудной ситуации, мобильность. В связи с этим образование направлено на формирование у детей самостоятельности, активности в познании окружающего мира, субъектной позиции в деятельности. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования подчеркивает необходимость развития самостоятельности детей дошкольного возраста в специфических для них видах деятельности: игровой, коммуникативной, двигательной, изобразительной, познавательно-исследовательской и т.д.

Остановимся на определении понятия «самостоятельность». В толковом словаре Д.Н. Ушакова понятие самостоятельность рассматривается как способность личности к независимым действиям, суждениям, обладание инициативой; решительность. В психологии самостоятельность – это обобщенное свойство личности, проявляющееся в инициативности, критичности, адекватной самооценке и чувстве личной ответственности за свою деятельность и поведение [1]. Как утверждают психологи, самостоятельность – это активная работа мысли, чувств и воли. Она формируется на основе двусторонней связи: развитии мыслительных и эмоционально-волевых процессов, как необходимой предпосылки самостоятельных суждений и действий; а также формировании способности принимать сознательно мотивированные действия и добиваться успешного выполнения принятых решений

вопреки возможным трудностям [1]. Это мотивационное качество, которое рассматривается как волевая характеристика поведения человека.

Проблема формирования самостоятельности у ребенка была представлена еще в трудах античных философов: Аристотеля, Сократа, Платона и др. Далее она получила развитие в педагогических идеях Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, А. Дистервега, в работах отечественных педагогов и революционеров: В.Г. Белинского, А.И. Герцена, Н.А. Добролюбова, А.Н. Радищева, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, Н.Г.Чернышевского и др.

Сократ уделял особое внимание специальному руководству познавательной активности и самостоятельности у детей. По мнению философа, такое руководство предполагает предварительную подготовку вопросов и заданий. Данный метод получил название эвристическая беседа.

В период Возрождения ценность идеи развития самостоятельности, воспитания ума и критичности мышления представлены в трудах Ф. Рабле, М.Монтеня, Т. Мора, Д. Локка и др. Активность и самостоятельность как один из ведущих принципов дидактики рассматривали Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, А. Дистервег, Н.И. Новиков, К.Д. Ушинский.

Ж.Ж. Руссо был сторонником теории свободного воспитания и считал, что двигателем развития ребенка является интерес к деятельности и познанию окружающего мира. В свою очередь опора на интерес ребенка к деятельности позволяет педагогу стимулировать самостоятельность. Я.А. Коменский формировал самостоятельность у детей посредством организации наблюдений, а также в процессе развития речи и в практической деятельности. И.Г. Песталоцци придавал значение эвристическим наблюдениям. А. Дистервег считал, что важнейшим средством умственного развития ребенка является детская самостоятельность в процессе обучения. По мнению Дистервега, «Плохой учитель сообщает истину, хороший учит ее находить». К.Д. Ушинский особое внимание придавал труду в процессе усвоения знаний детьми. Он утверждал, что самостоятельность мысли

вытекает из самостоятельно приобретенных знаний. Дети должны «по возможности трудиться самостоятельно, а учитель руководить этим самостоятельным трудом и давать для него материал» [11; 256].

Проблема формирования самостоятельности в дошкольном возрасте представлена в работах В.Д. Иванова, А.К. Осницкого, С.Н. Теплюк, Т.А. Марковой, К.П. Кузовковой, С.Л. Рубинштейна, Р.С. Буре, Л.Ф.Островской, Т. Гуськовой, И.С. Кона, А.А. Люблинской, Е.О. Смирновой и др.

М. Монтессори считала, что самостоятельность – это биологическое качество личности. Истоки самостоятельности относятся к периоду приобретения детьми умелости в движениях, умении переворачиваться, сидеть, ползать, ходить.

С.Н. Теплюк считает, что самостоятельность зарождается на втором году жизни ребенка, когда он получает некоторую свободу движений, действий в игре, в восприятии окружающего и в общении. Задача родителей заключается в целенаправленном развитии и закреплении самостоятельных умений детей в разнообразных видах деятельности. Родителям важно помнить о том, что постепенно объем самостоятельных действий ребенка увеличивается, а помощь взрослого сокращается. По мнению С.Н. Теплюк, показателем развития самостоятельности у детей является результативность их деятельности [10].

В.Д. Иванов изучая данную проблему рассматривал понятие «достаточный уровень самостоятельности». В качестве компонентов достаточной самостоятельности им определены:

- умение реагировать на критику и принимать ее;
- ответственность за свои действия;
- внешняя и внутренняя дисциплина человека.

По мнению А.А. Люблинской, самостоятельность развивается в раннем детстве на основе закрепления элементарных навыков и привычек поведения [2].

Е.О. Смирнова под самостоятельностью понимает способность человека постоянно выходить за пределы своих возможностей, ставить новые задачи и

находить пути их решения. С целью развития самостоятельности у детей она рекомендовала взрослым оценивать их действия, мотивируя тем самым новые успехи и достижения. С.Л. Рубенштейн рассматривает самостоятельность как способность человека ставить цели и задачи, а также определять направление деятельности.

По мнению И. Молнар, самостоятельность является интегральным выражением эмоциональных и интеллектуальных свойств личности, направленности и воли. К.П. Кузавкова определила уровни самостоятельности детей дошкольного возраста. Критериями самостоятельности дошкольников являются: содержание конкретной деятельности (предметная, мыслительная, коммуникативная) без помощи других; степень выраженности самостоятельности (настойчивость, сосредоточенность на выполнении задания).

Обобщая выше сказанное можно сделать вывод о том, что самостоятельность является ведущим качеством личности, которое характеризуется в умении ставить цель деятельности, настойчиво и сосредоточено добиваться ее выполнения без посторонней помощи, проявлять ответственность, инициативность и самоконтроль своей деятельности.

Процесс формирования самостоятельности у детей дошкольного возраста имеет ряд специфических особенностей. Как мы выяснили ранее, самыми прочными и ценными знаниями являются те, которые добыты самостоятельным путем. В психологии и педагогике рассматривается исследовательский подход к обучению. Данный подход построен на основе естественного стремления ребенка к самостоятельному познанию окружающего мира, определяемого как глубинная, внутренняя, врожденная биологическая потребность человека, которую необходимо поддерживать и развивать. Основой для проявления данной потребности, по мнению И.П.Павлова, является психическая реакция на новый стимул – «рефлекс - что такое?».

В свою очередь Н.М. Аксарина, Б.Г. Ананьев, Р.С. Буре, Е.Н.Герасимова, СМ. Кривина, М.И. Лисина и другие ученые считают, что впервые ребенок проявляет самостоятельность в младшем дошкольном возрасте, когда происходит первоначальное развитие личности. Связано это с прямохождением и свободой при передвижении в пространстве.

Раннее развитие интеллекта у ребенка, по мнению Г. Домана, обуславливается двигательной активностью. Посредством движения ребенок познает окружающую его действительность. Такое явление Глен Доман обозначил понятием «физический интеллект» и выступал против пеленания детей и укладывания ничком, так как усматривал в этом основную причину проявления пассивности в дальнейшем. Создание же условий для свободных и спонтанных движений младенцев, как считает ученый, наоборот обеспечивает поисковую активность в поведении детей. Исследованиями ученых доказано, что ограничение двигательной активности и постоянное употребление речевых запретов («нельзя», «не трогай» и др.) мешает развитию у детей любознательности и самостоятельности.

На степень сложности познания и открытия мира ребенком указывал Джером Брунер. Он идентифицирует умственную деятельность ученого, сделавшего уникальное открытие, с умственной деятельностью ребенка, познающего новое.

Дальнейшее формирование самостоятельности в дошкольном возрасте связано с освоением ребенком специфических видов детской деятельности (игровой, трудовой, познавательной, конструктивной, продуктивной и др.), в которых он осваивает позицию субъекта деятельности. Первоначально самостоятельность детей дошкольного возраста носит репродуктивный характер, постепенно приобретая черты осознанной и самоконтролируемой деятельности [7].

Основным условием развития самостоятельности, как мы видим, является собственно сама деятельность. Каждый вид деятельности детей оказывает специфическое влияние на развитие того или иного компонента самостоятельности. Игровая деятельность обеспечивает развитие активности и инициативности (С.А.

Марутян, Н.Я. Михайленко, Д.Б. Эльконин), трудовая деятельность способствует формированию целенаправленности и осознанности действий, настойчивости в достижении результата (М.В.Крулехт, В.И. Логинова, Д.В. Сергеева), продуктивная деятельность позволяет сформировать независимость ребенка от взрослого и способы творческого самовыражения.

Мы придерживаемся точки зрения Т.С. Борисовой, которая считает, что в процессе формирования самостоятельности у детей дошкольного возраста существуют три основных компонента: интеллектуальный, эмоциональный и волевой. Рассмотрим содержание каждого из компонентов.

Сущность интеллектуального компонента состоит в том, что самостоятельность ребенка дошкольного возраста зависит от уровня развития психических функций (мышления, памяти, внимания и т.д.), благодаря которым он может подчинять свои действия поставленным задачам и достигать цели. Эмоциональный компонент самостоятельности определяют эмоции ребенка дошкольного возраста, которые способны повышать продуктивность интеллектуальной деятельности. Волевой компонент самостоятельности у дошкольников формируется посредством применения специальных средств, форм и методов воспитания.

М.В. Харламов считает, что основными условиями формирования самостоятельности у детей старшего дошкольного возраста являются:

- накопление представлений и знаний о формах самостоятельного поведения, осознание детьми значимости самостоятельности в личностном и социальном плане;
- формирование положительного отношения к деятельности;
- формирование элементов самоконтроля и самооценки при выполнении деятельности.

К показателям сформированности самостоятельности у детей дошкольного возраста ученые относят:

- готовность и желание решать задачи деятельности без помощи и участия других;
- способность ставить цель деятельности;
- умение планировать деятельность;
- способность реализовывать задуманное и достигать результатов, адекватных поставленной цели.

Характерные черты развитой самостоятельности:

а) умение выполнять работу по собственной инициативе, замечать необходимость тех или иных действий (полить цветы, если земля сухая; увидев беспорядок, устранить его);

б) умение выполнять работу без посторонней помощи, без постоянного контроля взрослого;

в) сознательность действий, наличие элементарного планирования (умение понять цель работы, предвидеть ее результат);

г) умение давать достаточно адекватную оценку своей работе, осуществлять элементарный самоконтроль;

д) умение переносить известные способы действия в новые условия.

Отставание в развитии самостоятельности у дошкольников во многом является следствием неправильной организации деятельности детей, ошибок воспитания: излишняя регламентация деятельности, постоянный контроль и опека, преобладание прямых приемов руководства действиями детей, обучение действиям путем прямого подражания показу взрослого и т. п.

И наоборот, воспитание самостоятельности идет успешно, когда взрослый активно побуждает детей к проявлению инициативы, учит их самостоятельному планированию предстоящей работы, развивает умение рассказывать о предстоящей работе, выделять ее цель, результат.

Важную роль в развитии самостоятельности играет обучение детей элементарному самоконтролю. Самоконтроль осваивается детьми постепенно: от

умения осуществлять его по достигнутому результату к самоконтролю за способом осуществления деятельности и на этой основе к самоконтролю за деятельностью в целом

Самостоятельность не дается человеку от рождения. Она формируется по мере взросления детей и на каждом возрастном этапе имеет свои особенности. И родителям важно учитывать это, менять методы воспитания ребенка, уважать его независимость, поддерживать стремления, поощрять и тактично направлять его самостоятельные действия. Несомненно, самостоятельность следует поощрять, более того – к ней необходимо готовить.

Первые проявления самостоятельности следует стимулировать, потому что в раннем возрасте еще недостаточно развита самооценка ребенка, и её в основном заменяют оценки родителей и других взрослых. Самооценка начинается с самокритичности, т.е. с сомнения правильности своих действий.

Воспитание самостоятельности неотъемлемое требование современного дошкольного образования. Чтобы избежать ошибок в воспитании, следует помнить, что качества, характеризующие самостоятельность, тесно связаны с другими сторонами личности и выступают неоднозначно в различных сочетаниях и условиях. Одна и та же черта самостоятельности в сочетании с одними качествами может положительно характеризовать личность, в сочетании с другими отрицательно.

В развитии самостоятельности могут быть определены три ступени.

Первая ступень: ребенок действует в обычных для него условиях, в которых выработались основные привычки, без напоминания, побуждений и помощи со стороны взрослого (сам убирает после игры строительный материал; сам идет мыть руки, когда его зовут к столу; сам говорит «пожалуйста» и «спасибо», когда просит о чем-то или благодарит за помощь).

Вторая ступень: ребенок самостоятельно использует привычные способы действия в новых, необычных, но близких и однородных ситуациях.

На третьей ступени возможен уже более далекий перенос. Освоенное правило приобретает обобщенный характер и становится критерием для определения ребенком своего поведения в любых условиях.

Таким образом, самостоятельность есть всегда продукт подчинения требованиям взрослых и одновременно собственной инициативы ребенка. И чем лучше, глубже, осмысленнее освоил ребенок правила поведения, тем шире у него возможности инициативно и самостоятельно применять их в новых, разнообразных условиях жизни. Самостоятельность является стартовой площадкой становления самоорганизации человека, субъективной активностью личности.

Самостоятельность является критерием определения субъектной позиции ребенка дошкольного возраста в деятельности. В психологии под деятельностью понимается динамическая система взаимодействий субъекта с внешним миром, в ходе которых человек сознательно, целенаправленно воздействует на объект, за счет чего он удовлетворяет свои потребности. Изучение психологии деятельности в рамках исследований советских психологов (А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, А.А.Смирнова, Б.М. Теплова и др.) показало, что характер протекания и развития разных процессов в психике зависит от особенностей деятельности носителя сознания, его мотивационной сферы. Также результаты экспериментов А.Н. Леонтьева и П.Я. Гальперина говорят о том, что внутреннее идеальное действие формируется на базе внешнего материального через последовательные изменения последнего (интериоризация).

Отечественный психолог С.Л. Рубинштейн выделял следующие главные особенности феномена человеческой деятельности:

- она субъектна, т.е. принадлежит человеку;
- осуществляется в условиях совместной деятельности субъектов;
- предполагает взаимодействие субъекта с объектом, т.е. она всегда предметна, реальна, содержательна;
- она сознательна, целенаправленна;

– в деятельности творческой и самостоятельной по своему характеру люди и их психика не только проявляются, но и создаются, формируются, развиваются и именно в ней они могут быть объективно исследованы.

Таким образом, категория деятельности используется как выражение неразрывной связи человека с миром и понимания психического как изначально включенного в эту связь. В психологии структура деятельности представлена следующими компонентами: потребность – мотив – цель – действие – результат.

Психологический анализ структуры деятельности может осуществляться на основе различных критериев:

– ее основных психологических компонентов (мотивы, побуждающие субъекта к деятельности; цели, как прогнозируемые результаты этой деятельности; операции, с помощью которых деятельность выполняется, и т.п.);

– функций, выполняемых в процессе деятельности каждым из выделенных компонентов;

– качественных особенностей результатов, получаемых в итоге деятельности.

Следовательно, деятельность в психологии рассматривается как форма активного отношения человека к действительности, направленная на достижение сознательно поставленных целей.

В дидактике детского сада проблему постановки дошкольника в активную субъектную позицию разрабатывали Л.А. Венгер, Т.И.Ерофеева, Н.Н.Кондратьева, В.И.Логинова, Н.Н.Поддьяков, А.П.Усова и др. Освоение позиции субъекта деятельности возможно лишь тогда, когда личность ребенка не подавляется, если ему не пытаются навязать то, что в действительности ему чуждо, не отвечает его истинным возможностям и интересам. Дети не могут рассматриваться как пассивные исполнители воли педагогов, они активные участники совместной деятельности [1]. Ориентация педагогики в последнее десятилетие на дошкольника-субъекта представляет собой перспективную тенденцию исследования и организации обучения, воспитания и развития как процесса взаимосвязи и

взаимодействия ребенка с окружающим миром (З.И.Васильева, В.А. Вединяпина, В.В. Горшкова, В.И. Загвязинский, В.В.Сериков, Г.И.Щукина и др.).

Человека как субъекта деятельности характеризуют:

- Ценностное отношение к деятельности (деятельность имеет для человека особое значение, избирательная направленность);
- Инициативность, свобода выбора, самостоятельность, автономность, творчество.

Основными проявлениями субъектной позиции ребенка в разных видах деятельности являются:

- Интерес к деятельности;
- Избирательное отношение к разным видам деятельности;
- Инициативность и желание заниматься тем или иным видом деятельности;
- Самостоятельность выбора деятельности.

Субъектная позиция у детей дошкольного возраста проявляется в самостоятельности целеполагания и мотивации деятельности, нахождении путей и способов ее осуществления, самоконтроле и самооценке, способности получить результат. Для определения уровня овладения позицией субъекта педагог проверяет следующие критерии:

- Самостоятельность в постановке цели и задач;
- Самостоятельность в поиске путей решения задач и достижения цели;
- Самостоятельность в планировании своей деятельности;
- Овладение способом деятельности и умением переносить его в другую ситуацию;
- Умение достигать результата, владеть элементарными навыками самоконтроля и самооценки [9].

В ходе проведения реформирования системы образования особое внимание уделяется реализации деятельностного подхода, когда ребенок является

полноправным, активным участником воспитательно-образовательного процесса, субъектом деятельности. При ознакомлении дошкольника с окружающим миром, на первый план выступает исследовательская деятельность, активность. Каждый дошкольник – маленький исследователь, с радостью и удивлением открывающий для себя окружающий мир. Ребёнок совершает первые самостоятельные исследования и открытия, переживает радость познания мира и собственных возможностей [8].

В условиях огромного информационного потока, доступности всевозможных ресурсов и легкости нахождения решения какой-либо проблемы, ребенок должен уметь самостоятельно познавать новое. Эффективным способом развития у детей самостоятельности является исследовательская деятельность. Большой вклад в развитие теории и практики исследовательской деятельности детей дошкольного возраста внесли: С.Л.Новоселова, А.Н.Леонтьев, Л.М.Маневцова, Я.А. Пономарев, М.И. Лисина, А.И. Иванова, С.Н.Николаева. О.В. Дыбина, Н.А. Рыжова, А.И. Савенков и другие.

По определению А.В. Леонтовича, исследовательская деятельность это деятельность, связанная с решением творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением, предполагающая наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере, нормированную исходя из принятых в науке традиций.

Формирование исследовательских умений на ступени дошкольного детства закладывает основу для развития у ребенка позиции исследователя, «ученого» [9]. С.Л. Рубинштейн указывал, что для детей дошкольного возраста абсолютно естественно развиваться, формироваться, становиться тем, что он есть в процессе исследовательской деятельности. А.И. Савенков замечал, что «для ребенка естественнее и потому гораздо легче постигать новое, проводя собственные исследования – наблюдая, ставя эксперименты, делая на их основе собственные суждения и умозаключения, чем получать уже добытые кем-то знания в «готовом

виде» [8]. В данном случае, ученые подчеркивают не только важность организации исследовательской деятельности с дошкольниками, но и ее необходимость.

Исследовательская деятельность формирует у дошкольников исследовательское поведение, которое служит источником получения представлений об окружающем мире. Ребенок сам стремится найти ответы на вопросы «как?» и «почему?». А.И. Савенков писал: «Многим даже в голову не приходит, что исследователь формируется не на третьем десятке лет собственной жизни, когда поступает в аспирантуру, а значительно раньше того времени, когда родители впервые приведут его в детский сад». Исследовательская деятельность строится на методах самостоятельного, творческого исследовательского поиска. Таким образом, исследовательскую деятельность необходимо рассматривать как интеллектуально-творческую деятельность, которая возникает на основе поисковой активности субъекта и исследовательского поведения личности.

Структура исследовательской деятельности:

- познавательная задача, переданная от взрослого или выдвигаемая самими детьми, требующая решения;
- анализ условий, способствующих решению поставленной задачи (данная операция может быть выполнена детьми как самостоятельно, так и с помощью взрослого);
- выдвижение гипотез о причинах возникновения задачи и способов ее решения;
- выбор способов проверки и непосредственно сама проверка способов решения задачи;
- формулирование выводов, подведение итогов, анализ результатов;
- постановка новых задач и их обсуждение.

Организация исследовательской деятельности позволяет решать следующие задачи:

- формирование предпосылок поисковой деятельности, интеллектуальной инициативы;
- развитие умения определять возможные методы решения проблемы с помощью взрослого, а затем и самостоятельно;
- формирование умения применять данные методы, способствующие решению поставленной задачи, с использованием различных вариантов;
- развитие желания пользоваться специальной терминологией, ведение конструктивной беседы в процессе совместной исследовательской деятельности;
- способность выдвигать гипотезы и самостоятельно сформулировать выводы.

В процессе организации исследовательской деятельности у детей дошкольного возраста формируется ряд исследовательских умений:

- Видеть проблему;
- Вырабатывать гипотезу;
- Наблюдать;
- Проводить эксперимент;
- Делать умозаключения;
- Формулировать выводы и определять новые понятия.

Исследовательские способности дошкольников определяют:

- Поисковая активность;
- Уровень дивергентного мышления (многовариантное мышление, умение находить несколько путей решения творческой задачи);
- Уровень конвергентного мышления (связано с даром решать проблему на основе логических алгоритмов через способность к анализу и синтезу).

При организации исследовательской деятельности детей дошкольного возраста необходимо придерживаться правил:

- Вызывать интерес дошкольников к содержанию деятельности, обеспечивать достаточной мотивацией (тайна, сюрприз, познавательный мотив, ситуация выбора);
- Предлагать доступный для возраста материал (с рациональным соотношением известного и неизвестного);
- Дозировать степень активности взрослого (средний дошкольный возраст: взрослый – непосредственный участник, старший дошкольный возраст – взрослый – советчик, партнёр, ориентир в выборе деятельности);
- Создавать доброжелательную обстановку, внимательно и уважительно относиться ко всем мыслям и гипотезам детей.

Исследовательская деятельность может выступать в следующих формах организации:

- Совместная: наблюдение, макетирование, моделирование, эксперимент, проекты.
- Совместно-групповая: познавательно-исследовательская учебная деятельность.
- Индивидуальная: исследование.

Т.А. Аксенова указывает, что основные формы развития познавательно-исследовательской деятельности в свете требований ФГОС ДО: наблюдение, экскурсии, решение проблемных ситуаций, экспериментирование, коллекционирование, моделирование, реализация проекта, игры с правилами.

Наблюдение – один из главных методов научного познания. Задача педагога заключается в том, чтобы развивать органы чувств детей, расширять круг чувственных представлений, воспитывать произвольное внимание и все виды памяти. Сформированность наблюдательности как свойства личности – показатель умственного и творческого развития ребенка.

Под экспериментированием понимают форму поисковой познавательно-исследовательской деятельности, направленной на преобразование вещей или ускорение процессов, происходящих с ними. Важнейшая особенность

экспериментирования, согласно Н.Н. Поддьякову, состоит в том, что в процессе его осуществления человек приобретает возможность управлять тем или иным явлением: вызывать или прекращать его, изменять это явление в том или ином направлении. Все эти основные особенности эксперимента, правда, в зачаточной форме, отмечаются и в экспериментировании детей с предметами и явлениями.

В современных исследованиях (Н.Н. Поддьяков, А.Н. Поддьяков, О.В. Дыбина, А.И. Савенков, И.Э. Куликовская, Н.Н. Совгир, Г.П. Тугушева, А.Е. Чистякова, О.В. Афанасьева) детское экспериментирование рассматривается как практическая деятельность поискового характера, направленная на познание дошкольником свойств, качеств предметов и материалов, связей и зависимостей явлений. В экспериментировании ребенок выступает в роли исследователя, который самостоятельно и активно познает окружающий мир, используя разнообразные формы воздействия на него. В процессе экспериментирования ребенок осваивает позицию субъекта познания и деятельности (О.В. Дыбина, А.И. Савенков, О.В. Афанасьева). У детей развивается наблюдательность, элементарные аналитические умения, стремление сравнивать, сопоставлять, высказывать предположение, аргументировать выводы.

Главное достоинство метода экспериментирования заключается в том, что он дает детям реальные представления о различных сторонах изучаемого объекта, о его взаимоотношениях с другими объектами и со средой обитания. В процессе эксперимента идет обогащение памяти ребенка, активизируются его мыслительные процессы, так как постоянно возникает необходимость совершать операции анализа и синтеза, сравнения и классификации, обобщения и экстраполяции. Необходимость давать отчет об увиденном, формулировать обнаруженные закономерности и выводы стимулирует развитие речи. Следствием является не только ознакомление ребенка с новыми фактами, но и накопление фонда умственных приемов и операций, которые рассматриваются как умственные умения.

Стержнем экспериментирования является исследовательская активность ребенка, которая дает направление исследовательского поиска и настойчивость в достижении значимой для него цели. Исследовательская активность позволяет ребенку дошкольного возраста получить ответы на множество «почему».

Структура проведения экспериментов:

1. Постановка, формулировка проблемы (познавательные задачи).
2. Выдвижение предложений (гипотез), отбор, способы проверки.
3. Проверка выдвинутых гипотез.
4. Подведение итогов эксперимента, формулировка основного вывода.
5. Фиксация результатов.
6. Вопросы детей.

Макетирование направлено на разработку макета, отражающего существенные особенности природы, значимые стороны и признаки объекта. Может быть напольным, настольным, настенным и др. Представляет собой результат конструктивно-творческой, познавательно-исследовательской деятельности детей [4].

Под моделированием в педагогике понимают совместную деятельность воспитателя и дошкольника, которая направлена на создание и использование моделей. Основной принцип применения моделирования – это принцип замещения реальных объектов предметами, схематическими изображениями, знаками. Цель моделирования – обеспечить успешное усвоение детьми знаний об окружающем мире [3].

Модель представляет собой систему объектов или знаков, воспроизводящих существенные свойства оригинала. Модель – это заместитель изучаемой системы. Модель служит обобщённым отражением явления. В дошкольном образовании различают следующие виды моделей:

- Предметные;
- Предметно-схематические;

– Графические модели.

Моделирование позволяет решать следующие задачи:

– развивать познавательную активность, любознательность, наблюдательность, умение сравнивать;

– формировать умение выделять главные признаки предметов, классифицировать объекты;

– формировать умение наблюдать и понимать связи и зависимости в окружающем мире;

– развивать речь, психические процессы у детей дошкольного возраста.

Проект ориентирован на самостоятельную деятельность ребенка, которую ребенок выполняет в течение определенного отрезка времени. Данная форма организации исследовательской деятельности предполагает решение обозначенной проблемы, предполагающей применение разнообразных методов, приемов, средств обучения; обеспечивает интеграцию знаний детей. В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков детей, умений самостоятельно конструировать знания и умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления. Метод проектов ориентирован на самостоятельную деятельность ребенка – индивидуальную, парную, групповую, которую ребенок выполняет в течение определенного отрезка времени.

Впервые о «методе проектов» заговорил Джон Дьюи, американский педагог-демократ, автор более тысячи книг и статей по проблемам философии, психологии, этики, политики. Продолжил эту тему профессор педагогики учительского колледжа при Колумбийском университете Уильям Херд Киллпатрик (1871-1965), который разработал «проектную систему обучения» («метод проектов»). Суть ее заключалась в том, что дети, исходя из своих интересов, вместе с педагогом выполняют собственный проект, решая какую-либо практическую, исследовательскую задачу. Включаясь, таким образом, в реальную деятельность, они овладевали новыми знаниями. «...Дети любят искать, сами находить. В этом их сила», писал

А.Эйнштейн; а «...творчество - разновидность поисковой активности», утверждал В.С. Ротенберг и что «на ребенка надо смотреть не как на ученика, а как на маленького «искателя истины», необходимо поддерживать и питать в нем дух неугомонного искания истины, лелеять проснувшуюся жажду знания», – писал К.Н. Вентцель. Принятый на веру материал обычно легко и быстро забывается, но если ребенок сам выработает мысль, самостоятельно освоив новое знание, то мысль эта делается его собственностью.

В литературе выделены следующие типы проектов:

- исследовательские;
- творческие;
- ролевые, игровые;
- ознакомительно-ориентировочные (информационные);
- практико-ориентированные (прикладные).

Исследовательские проекты требуют хорошо продуманной структуры, полностью подчинены логике исследования, предполагают выдвижение предположения решения обозначенной проблемы, разработку путей ее решения, в том числе экспериментальных, опытных. Дети экспериментируют, проводят опыты, обсуждают полученные результаты, делают выводы, оформляют результаты исследования.

Творческие проекты не имеют детально проработанной структуры совместной деятельности участников, она только намечается и далее развивается, подчиняясь жанру конечного результата, который может быть оформлен как сценарий видеофильма, драматизации, программы праздника, альбома. Представление же результатов может проходить в форме праздника, видеофильма, драматизации, спортивной игры, развлечения).

Игровые (ролевые) проекты характеризуются тем, что структура только намечается и остается открытой до завершения работы. Дети принимают на себя определенные роли, обусловленные характером и содержанием проекта. Это могут

быть литературные персонажи или выдуманные герои, имитирующие социальные или деловые отношения, осложняемые придуманными участниками ситуациями.

Информационные практико-ориентированные проекты изначально направлены на сбор информации о каком-то объекте, явлении; предполагается ознакомление участников проекта с этой информацией, ее анализ и обобщение фактов. Причем результат проекта обязательно ориентирован на социальные интересы самих участников. Дети собирают информацию, обсуждают её и реализуют, ориентируясь на социальные интересы; результаты оформляют в виде стендов, газет, витражей.

План работы воспитателя по подготовке проекта может быть такой:

1. На основе изученных проблем детей поставить цель проекта.
2. Разработка плана достижения цели (обсуждается план с родителями).
3. Привлечение специалистов к осуществлению соответствующих разделов проекта.
4. Составление плана-схемы проекта.
5. Сбор, накопление материала.
6. Включение в план проекта занятий, игр и др. видов детской деятельности.
7. Домашние задания для самостоятельного выполнения.
8. Презентация проекта, открытое занятие.

Исследование предполагает индивидуальную исследовательскую практику ребенка. Ребенок дошкольного возраста сам планирует свое время, выбирает тему и предмет для исследования. Главная задача педагога заключается в поощрении и деликатном направлении исследовательской инициативы ребенка [5].

Обобщая вышесказанное можно сделать вывод о том, что представленные формы исследовательской деятельности способствуют развитию самостоятельности детей старшего дошкольного возраста.

Современные результаты педагогических исследований свидетельствуют о недостаточном уровне сформированности самостоятельности детей дошкольного

возраста в исследовательской деятельности: чаще всего дети испытывают проблемы в планировании деятельности; сталкиваясь с трудностями спешат обратиться за помощью к взрослым; теряют цель деятельности в условиях создания помех [6].

В процессе развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста в исследовательской деятельности необходимо опираться на индивидуальность ребенка, возрастные особенности, а также создавать необходимые психолого-педагогические условия. В философском энциклопедическом словаре понятие «условие» понимается как то, от чего зависит нечто другое (обусловливаемое); существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия, которого с необходимостью следует существование данного явления. В психологии понятие «условие», как правило, представлено в контексте психического развития и раскрывается через совокупность внутренних и внешних причин, определяющих психологическое развитие человека, ускоряющих или замедляющих его, оказывающих влияние на процесс развития, его динамику и конечные результаты. Таким образом, под условием подразумевается категория, выражающая такие отношения предмета к окружающим его явлениям, без которых он не может возникнуть и существовать. Как считает Н.М. Яковлева, педагогические условия это – совокупность мер (объективных возможностей) педагогического процесса. Под педагогическим условием Н.М. Борытко понимает внешнее обстоятельство, оказывающее существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательного сконструированного педагогом, предполагающего достижение определенного результата.

В.И. Андреев считает, что педагогические условия представляют собой результат «целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения целей».

Таким образом, определение понятия «педагогические условия» можно сформулировать как комплекс мер, направляемых в качестве педагогических

условий успешности достижения поставленных целей, взаимодействующих и взаимодополняющих друг друга, что препятствует проникновению в их состав случайных, не способствующих обеспечению желаемой эффективности.

Обобщив материалы ряда исследований, мы выявили, что педагогические условия рассматриваются учеными как такие условия, которые призваны обеспечить определенные педагогические меры воздействия на развитие личности субъектов или объектов педагогического процесса (педагогов или воспитанников), влекущее в свою очередь повышение эффективности образовательного процесса.

На основе теоретического анализа изучаемой проблемы к педагогическим условиям развития самостоятельности детей дошкольного возраста в исследовательской деятельности можно отнести:

– Организацию взаимодействия педагогов с родителями по вопросам развития у ребенка самостоятельности в исследовательской деятельности в условиях семейного воспитания;

– Обогащение предметно-развивающей среды в дошкольной образовательной организации, способствующей развитию у ребенка заинтересованности и стремления самому решать задачи исследовательской деятельности без помощи взрослого;

– Организацию педагогом разнообразных форм исследовательской деятельности с целью развития у детей умения ставить цель деятельности, планировать ее, достигать результата;

– Развитие у детей старшего дошкольного возраста рефлексии в процессе организации исследовательской деятельности;

– Позицию педагога в процессе организации исследовательской деятельности, характеризующуюся умением направлять ребенка к достижению поставленной цели.

На наш взгляд, данные педагогические условия являются фундаментом развития самостоятельности детей дошкольного возраста в исследовательской

деятельности. Рассмотрим первое условие. Родители – первые учителя ребенка дошкольного возраста. Родители дошкольников на первом этапе занимают наблюдательно-поддерживающую позицию: проявляют интерес к детскому исследованию, по рекомендации воспитателя ведут вместе с детьми наблюдения за погодой, оформляют календари природы, проводят несложные опыты, поддерживая желание детей участвовать в исследовательской деятельности.

Как считает Т.А. Маркова, «взаимодействие» – обмен мыслями, чувствами переживаниями, общением. Взаимодействие педагогов с родителями предполагает взаимопомощь, взаимоуважение и взаимодоверие, знание и учет педагогом условий семейного воспитания, а родителями – условий воспитания в детском саду. Также оно подразумевает обоюдное желание родителей и педагогов поддерживать контакты друг с другом.

Федеральный государственный образовательный стандарт направляет коллектив дошкольной образовательной организации на использование в рамках взаимодействия с родителями воспитанников дифференцированного подхода, учет социального статуса, микроклимата семьи, родительских запросов и степень заинтересованности родителей деятельностью ДОО, повышение культуры педагогической грамотности семьи.

Выстраивая взаимодействие с родителями, можно использовать следующие формы:

- 1) традиционные формы (родительские собрания, лекции, практикум);
- 2) современные формы (устные журналы, экскурсии, родительские клубы, акции, оздоровительные мероприятия, игры).

Повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития самостоятельности детей старшего дошкольного возраста возможно осуществлять посредством проведения семинаров, консультаций, мастер-классов, обновления информации на сайте детского сада и др. Например, целесообразным является проведение мероприятий: консультация для родителей «Развитие

самостоятельности детей дошкольного возраста в исследовательской деятельности»; мастер-класс «Проведение опытов и экспериментов в домашних условиях»; семинар «Проблемные ситуации вокруг нас»; разработка и защита семейного проекта на тему «Что я узнал нового» и др.

Развивающая предметно-пространственная среда – это комплекс эстетических, психолого-педагогических условий, необходимых для осуществления педагогического процесса, рационально организованный в пространстве и времени, насыщенный разнообразными предметами и игровыми материалами. В такой среде дошкольник включается в активную познавательную творческую деятельность, развиваются его любознательность, воображение, умственные и художественные способности, коммуникативные навыки, а самое главное – происходит гармоничное развитие личности. Основными требованиями, предъявляемыми к развивающей предметно-пространственной среде как развивающему средству, является обеспечение развития активной самостоятельной детской деятельности. В этих целях для детей старшего дошкольного возраста создается в группе уголок экспериментирования. При реализации второго педагогического условия необходимо проанализировать ресурсы дошкольной образовательной организации и разработать проект «научно-исследовательской лаборатории» для организации исследовательской деятельности.

Оборудование «научно-исследовательской лаборатории»:

- приборы: лупа, весы, песочные часы, компас, магниты и др.;
- сосуды из разных материалов;
- природный материал: камни, глина, песок, ракушки, шишки, мох, желуди, листья и др.;
- бросовый материал: проволока, кусочки кожи, меха, ткани, пластмассы, пробки и др.;
- технические материалы: гайки, скрепки, болты, гвоздики и др.;
- бумага: обычная, картон, наждачная, копировальная и др.;

- красители: пищевые и непищевые;
- медицинские материалы: пипетки, колбы, деревянные палочки, шприцы (без игл), мерные ложки, резиновые груши и др.;
- прочие материалы: зеркала, воздушные шары, масло, мука, соль и др.

При выборе оборудования «научно-исследовательской лаборатории» и места ее создания учитывают следующие требования:

- Обеспечение безопасности для жизни и здоровья детей;
- Обеспеченность лаборатории необходимым оборудованием;
- Доступность расположения оборудования в лаборатории [5].

Третье педагогическое условие предполагает разработку содержания и руководства воспитателем разнообразных форм исследовательской деятельности: экспериментирования, проблемных ситуаций, моделирования, проектной деятельности и др. Особое внимание при организации исследовательской деятельности необходимо уделять развитию интереса у детей к деятельности; формированию умения совместно со взрослым формулировать цель деятельности, разрабатывать план деятельности; воспитанию ответственности, рефлексии и самоконтроля собственной деятельности. Работа, построенная данным образом, способствует развитию у ребенка субъектной позиции в деятельности, самостоятельности.

На современном этапе образования одним из аспектов развития дошкольника является формирование у него исследовательской самостоятельности – желания и умения самостоятельно организовывать и осуществлять исследовательскую деятельность. Рефлексия в процессе исследовательской деятельности выполняет важную функцию: регулирует процесс постановки и поиска решения познавательной задачи, стимулирует выдвижение и проверку гипотез, обеспечивает адекватность их оценки. Важные для ребенка действия контроля и оценки выполняются им осмысленно, если он осуществляет рефлексии на цель, способ деятельности и ее результаты. Следовательно, от уровня развития рефлексии

зависит качество выполнения исследовательской деятельности, в рамках которой, согласно педагогической и психологической науке, происходит развитие личности ребенка. Психолог А.К. Маркова указывает, что «познавательная деятельность будет выполнять важную функцию в становлении личности ребенка, если в ее протекании задействуются важные процессы сознания, в том числе и рефлексия».

Одними из самых распространенных и обобщенных определений понятия рефлексии являются следующие: рефлексия (от лат. reflexio – обращение назад) – способность сознания человека сосредоточиться на самом себе. А.А. Бодалев рассматривает рефлексю в межличностном контексте, в качестве, связанном с познанием человеком человека. А. С. Шаров определяет понятие «рефлексия» как психологический механизм организации целостности сознания человека для адаптации к меняющимся внешним и внутренним условиям, для регуляции взаимодействия. По определению А.В. Карпова, рефлексия – способность анализировать и преобразовывать человеком план построения мысли, то есть выделять в плане мысли структуру и составляющие элементы, а затем соотносить со ставящимися целями.

В работах И.Н. Семенова и С.Ю. Степанова рефлексия рассматривается в качестве одного из важнейших принципов человеческого мышления. При помощи рефлексии человек осмысливает и осознает собственное состояние и то, что к этому состоянию привело. Также в работах данных авторов рефлексия понимается как рассмотрение человеком самого предмета знания. Благодаря рефлексии человек способен к критическому анализу содержания знания и способов познания. В целом, под рефлексией принято понимать размышления индивида над процессами, происходящими у него в сознании. Посредством рефлексии обеспечивается приращение нового знания и развитие личности в целом.

Развитие рефлексии ребенка выступает как основа:

– будущего логического мышления, необходимого для познавательной деятельности;

– социального поведения при условии понимания и учета мотивации поступков других людей, прежде всего сверстников;

– субъективности как формы проявления индивидуальной продуктивной активности.

Как считает Н.В. Федосюк, рассматривая субъективную активность дошкольника, направленную на изменение самого себя с целью подготовки к успешному выполнению новой, более значимой (в данном случае учебной) деятельности, следует выделить процессы самооценивания. Критериями детской самооценки становятся присвоенные точки зрения окружающих об успехе или неуспехе в деятельности, которые являются фундаментом отношения ребенка к себе, к своей личности. От уровня самооценки зависит активность личности, а мотивация успеха обеспечит активность в деятельности, целеустремленность, инициативность.

По мнению Л.С. Выготского, в процессе развития рефлексии у дошкольника действует общий закон интериоризации, благодаря которому осознаются и постоянно сталкиваются общественно значимые цели с личностно значимыми. Стоит отметить, что в силу индивидуальных различий интериоризация осуществляется по-разному. Один ребенок может взять на себя ответственность без дополнительной мотивации, другому необходим сильный мотив, прежде чем он проявит необходимый уровень активности. Это позволяет нам сделать вывод о том, что педагог и родители должны учитывать не только интеллектуальную, но и мотивационную готовность воспитанника, которая влияет на развитие внутренней активности ребенка и является первейшим условием его личностного развития. Педагог зачастую не учитывает собственную активность ребенка, его потребности и интересы, а значит, не учитывает и источники активности самого ребенка, в то

время как любая деятельность, в том числе исследовательская, подразумевает активность, самостоятельность участвующей в ней личности.

Во время рефлексии ребенок отвечает сначала на простые вопросы:

- Что он делал или что происходило?
- Что он чувствовал при этом?
- Как он участвовал в том, что происходило?
- Какие при этом испытывал трудности? и т.д.

Потом вопросы усложняются, заставляют его задумываться о смысле происходящего, о том, зачем ему это и каким образом он достигает положительного результата, а также почему, с его точки зрения, это не всегда удается. По ответам на эти вопросы уже можно строить размышления о целях данной работы, о способах и этапах ее реализации, что приводит, в конечном итоге, к пониманию и проявлению своих ценностей и нравственных ориентиров. Познавательная деятельность представляет собой «челночное» движение чередующихся деятельностей – исследовательской и рефлексивной.

Эффективен прием незаконченного предложения, пословицы, подбора афоризма, рефлексия достижения цели с использованием «дерева целей», оценки «приращения» знаний и достижения целей (высказывания Я не знал... – Теперь я знаю...).

Обычно в конце непосредственно образовательной деятельности подводятся итоги, обсуждение того, что узнали, как работали – т. е. каждый оценивает свой вклад в достижение поставленных в начале занятия целей, свою активность, увлекательность и полезность выбранных форм работы. Дети старшего дошкольного возраста по кругу высказываются одним предложением, выбирая начало фразы из рефлексивного экрана:

сегодня я узнал...

было интересно узнать...

было трудно выполнять...

теперь я могу решать.

я научился...

у меня получилось...

я смог...

я попробую сам...

Рефлексия помогает дошкольнику сформировать полученные знания, определить цели дальнейшей работы, скорректировать свой образовательный путь. Если внешний опыт приобретает ребенок за счет органов чувств, то источником внутреннего опыта выступает рефлексия. Благодаря рефлексии дошкольник способен к развитию, преобразованию себя и мира.

Итоговое педагогическое условие развития самостоятельности ребенка дошкольного возраста требует особой позиции педагога в процессе организации исследовательской деятельности. Воспитатель из руководителя, надзирателя должен стать наблюдателем, партнером, направляющим деятельность детей дошкольного возраста. Это объясняется тем, что ребенок дошкольного возраста сам научается ставить цель собственной деятельности, планировать ее, достигать результата, а главное, осуществлять самоконтроль только при условии свободы в деятельности. Демократический стиль педагогического общения обеспечивает взаимопонимание и сотрудничество между воспитателем и детьми; способствует развитию у ребенка умения общаться, учитывать интересы других людей, проявлять инициативу и самостоятельность. Ребенок чувствует себя эмоционально защищенным, проявляет уверенность и активность в выдвижении предположений и гипотез. Применяя данный стиль педагогического общения, педагоги формируют у детей положительное отношение к исследовательской деятельности, учат воспитанников обсуждать и совместно решать общие дела, проблемы, формулировать цель деятельности. Таким образом, педагоги создают условия для самореализации и проявления самостоятельности детей в исследовательской деятельности.

Проблема формирования субъектной позиции, самостоятельности детей дошкольного возраста актуальна, особенно в условиях современного развития общества и государства. Задача педагога – подготовить человека, способного быстро и самостоятельно находить способы решения проблемных ситуаций. Особое значение в формировании самостоятельности детей дошкольного возраста, безусловно, занимает исследовательская деятельность.

Библиографический список

1. Кон, И.С. Психология самостоятельности / И.С. Кон // Педагогика здоровья. – 2009. – №7. – С.96-100.
2. Люблинская, А.А. Детская психология: учебное пособие для студентов педагогических институтов [Текст] / А.А. Люблинская. – М., «Просвещение», 1971. – 216 с.
3. Микерина, А.С. Исследовательская деятельность как условие формирования самостоятельности и инициативы у детей дошкольного возраста / А.С. Микерина, С.Д. Кириенко // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 8. – С. 69-74.
4. Микерина, А.С. Педагогическое сопровождение исследовательской деятельности детей дошкольного возраста / А.С. Микерина, С.Д. Кириенко // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 10. – С. 64-70.
5. Микерина, А.С. Развитие самостоятельности и инициативности у детей дошкольного возраста / А.С. Микерина // Детский сад: теория и практика. – 2016. - № 6. – С. 54-61.
6. Микерина, А.С. Формирование субъектной позиции у детей дошкольного возраста в исследовательской деятельности / А.С. Микерина, С.Д. Кириенко // Закономерности и тенденции развития науки в современном обществе: сборник статей Международной научно-практической конференции (1 ноября 2016 г., г. Уфа). В 3 ч. Ч.2/ – Уфа: АЭТЕРНА, 2016. – С. 161-164.

7. Микляева, Н.В. Несколько слов о развитии и поддержке детской активности и самостоятельности/ Н.В. Микляева // Детский сад от А до Я. – 2010. – № 17. – С.23-30.

8. Савенков, А.И. Методика проведения учебных исследований в детском саду [Текст] / А.И. Савенков. – Самара: Издательство «Учебная литература», 2007. – 32 с: ил.

9. Савенков, А.И. Учебное исследование в практике современного дошкольного образования [Текст] / А. И. Савенков // Детский сад от А до Я. – 2012. – №2. – С.4-15.

10. Теплюк, С.Н. Истоки самостоятельности дошкольника [Текст] / С.Н.Теплюк //Дошкольное воспитание. – 1991. – № 7. – С. 67-71.

11. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений: в 11 т. / редкол.: А.М.Еголин (гл. ред.), Е.Н. Медынский и В.Я. Струминский; [сост. и подгот. к печати В.Я. Струминский]; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т теории и истории педагогики. – М.; Л.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР. – Т.6. – М., 1949. – 447 с.

2.7 ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА О БЕЗОПАСНОМ ПОВЕДЕНИИ В ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЯХ ТЕРРОРИСТИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА

Проблема безопасности человека признается во всем мире. ООН называет эту проблему одной из приоритетных в научных, в том числе педагогических исследованиях.

Основной проблемой для мира в целом, а России в частности, встала прямая угроза безопасности человека, связанная с развитием международного терроризма. Именно дети являются самой уязвимой частью общества, являясь наиболее удобным объектом для террористов. От степени защищенности подрастающего поколения зависит формирование гражданского общества.

В системе ценностей общества должна занять достойное место ценность представлений человека о безопасном поведении при чрезвычайных ситуациях. В основе этой ценности лежит потребность в безопасности, развитие которой становится одной из ключевых задач воспитания. Иначе говоря, понимание необходимости и ценности, обсуждаемой нами проблемы заключается в знаниях о максимально безопасных действиях в случае чрезвычайных ситуаций террористического характера как результата целенаправленного образовательного процесса.

В современном мире чрезвычайные ситуации природного, техногенного и социального характера стали объективной проблемой в жизнедеятельности каждого человека. Ю.Л. Науменко [28, 29] отмечает, что опасный социально-политический фактор, явления экстремизма и терроризма, который еще двадцать лет назад были редкими событиями, сегодня являются повседневной реальностью.

Очевидно, что ключевая роль в обеспечении национальной безопасности государства и жизнедеятельности отдельной личности и общества принадлежит образованию.

Сохранение здоровья детей и формирование у них опыта безопасного, ответственного поведения в отношении своей жизни и здоровья рассматриваются как одна из основных задач системы образования.

Данные задачи сформулированы в нормативных документах Правительства и Министерства образования и науки РФ, а их реализация свидетельствует об эффективности образовательного процесса в дошкольной образовательной организации.

Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (в редакции Федерального закона от 02.05.2015 N 122-ФЗ «О внесении изменений в трудовой кодекс российской федерации и статьи 11 и 73 федерального закона «об образовании в Российской Федерации» устанавливает правовые, организационные и экономические основы образования, основные принципы государственной политики в сфере образования, общие правила функционирования системы образования и осуществления образовательной деятельности, определяет правовое положение участников отношений в сфере образования. Детальное изучение статьи 64 позволяет выявить важный ориентир: «Дошкольное образование направлено на ... сохранение ... здоровья детей дошкольного возраста». А в статье 28 одной из обязанностей образовательной организации является обязанность «...создавать безопасные условия обучения, воспитания обучающихся, присмотра и ухода за обучающимися, их содержания в соответствии с установленными нормами, обеспечивающими жизнь и здоровье обучающихся, работников образовательной организации».

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (ФГОС ДО), утвержденному приказом Министерства образования и науки России от 17.10.2013 № 1155, формирование у детей основ

безопасного поведения в быту, социуме, природе осуществляется в ходе реализации образовательной области «социально-коммуникативное развитие» (часть 2, пункт 2.6). «Требования к условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования... включают вопросы обеспечения безопасных условий обучения и воспитания, охраны здоровья детей». Один из целевых ориентиров на этапе завершения дошкольного образования: «ребенок способен к волевым усилиям, может соблюдать правила безопасного поведения».

Национальная доктрина образования РФ до 2025 года указывает, что «одной из стратегических целей образования является обеспечение национальной безопасности»; «государство в сфере образования обязано обеспечить всестороннюю заботу о здоровье и физическом воспитании и развитии учащихся».

Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года должна «обеспечить повышение уровня информационной безопасности детей»; «формирование у подрастающего поколения ответственного отношения к своему здоровью».

В связи со сложившейся ситуацией относительно возрастающих угроз возникновения терактов появилась необходимость теоретического переосмысления и практического решения проблемы формирования представлений о безопасном поведении в условиях чрезвычайных ситуаций террористического характера (далее ЧС ТХ) у личности на всех ступенях образования, начиная с дошкольного периода детства.

Педагогическая практика дошкольного образования в данном направлении не в полной мере реализует те цели и задачи, которые отражены в вышеуказанных документах. Поэтому сегодня актуальны вопросы знаний о ЧС, в том числе ТХ и о безопасном поведении при угрозе и возникновении таковых.

Ключевым понятием безопасного поведения личности является понятие безопасности. Самой категории «безопасность» в педагогике не уделяется должного

внимания. В современных педагогических словарях и энциклопедиях практически отсутствует единый подход к раскрытию этого интегрального понятия.

Безопасность (по Л.А. Михайлову [26, 27, 50]) — состояние защищенности личности, общества, государства от внешних и внутренних угроз во всех сферах жизнедеятельности. Безопасность – сложное и многоплановое понятие: стоит говорить о таких взаимодействующих системах, как природа, человек, общество, результаты человеческой деятельности и др. Все эти системы состоят из объектов, требующих обеспечения безопасности, взаимодействующих между собой с позитивными и негативными последствиями. При этом центральным фактором, влияющим на все составляющие системы безопасности, является глобальное взаимодействие в связке «природа-человек-общество», поскольку лишь это взаимодействие определяет в решающей степени перспективы существования жизни на Земле, включая и самого человека.

Исследователи Л.А. Михайлов, В.П. Соломин, А.Л. Михайлов, А.В. Старостенко [26, 50] и др. выделяют базовые элементы в определении понятия «безопасность»:

безопасность - системная категория, построенная на принципах устойчивости, саморегуляции, целостности;

безопасность - состояние потенциальной жертвы, объекта опасности, как решающее условие жизнедеятельности личности, общества, государства;

безопасность - способность объекта, явления, процесса сохранить свою сущность и основную характеристику в условиях целенаправленного, разрушающего воздействия извне или в самом объекте, явлении, процессе;

безопасность - отсутствие опасностей и угроз в материальной и духовной сферах, следовательно, угроза - реальный признак отсутствия безопасности.

Во всем мире в социальной сфере и, в частности, в педагогической практике, все больше внимания уделяется вопросам безопасности человека: анализируются итоги различных видов деятельности, изучаются проблемы безопасности и охраны

окружающей среды, рассматриваются теоретические вопросы защиты от опасностей природного, техногенного и социального происхождения, идет интенсивный поиск путей формирования у подрастающего поколения безопасного поведения.

В этих условиях особенно важно признание прав человека на безопасность высшей социальной ценностью (З.Э. Кантемирова [17, 18]). Права человека - институт конституционного права, созданный обеспечивать достойную и безопасную жизнь человека и гражданина, условия его свободной жизнедеятельности. Особое место среди прав человека занимают права ребенка (А.М. Нечаева [30]). Ведь уважение к правам человека начинается с отношения общества к правам детей. Соответственно, одной из приоритетных задач, стоящих сегодня перед мировым сообществом, является надлежащее обеспечение и защита прав ребенка от нарушений. Согласно ст. 38 Конституции РФ материнство и детство находятся под защитой государства, а ч. 1 ст. 39 Конституции РФ гарантирует каждому социальное обеспечение для воспитания детей. Права ребенка, их обеспечение зависит от сознательной, целенаправленной государственной политики на международном и национальном уровнях и от деятельности неправительственных общественных организаций, которые исходят из безусловного признания самоценности детства, наличия у детей и молодежи своих специфических интересов и потребностей и создают необходимые социально-экономические и политические условия для их жизни и развития с сохранением безопасности психического и физического здоровья.

Так, ещё в 2006 году Президент Российской Федерации, заявляя об основных направлениях политики России, отметил: «Отношение к вопросам детства - лакмусовая бумажка всей социальной политики государства». Забота о детях и защита их прав должна постоянно находиться в центре внимания взрослых. Учитывая, что современный этап развития общества характеризуется опасностями глобального масштаба, требования к безопасности подрастающего поколения повышаются (С.П. Чёрный [63, 64]).

Этот актуальный государственный запрос на безопасность детей послужил одной из причин для выбора темы исследования.

Для того чтобы безопасность детей была обеспечена в полной мере необходимо сформировать знания о безопасном поведении у детей, в том числе и при ЧС, включая ЧС ТХ. Изучение поведения как психофизиологического феномена является важным элементом формирования представлений о наиболее безопасной реакции детей в экстремальных условиях.

По мнению Л.Л. Тимофеевой [59, 60] «поведение – это особая форма деятельности. Она становится поведением именно тогда, когда мотивация действий из предметного плана переходит в план личностно-общественных отношений (оба эти плана неразрывны: личностно-общественные отношения реализуются при посредстве предметных). Поведение человека имеет природные предпосылки, но в основе его – социально обусловленная, опосредованная языком и другими знаково-смысловыми системами деятельность (социальная обусловленность поведения)».

Исследователи Э.А. Арустамов, И.А. Баева, С.В. Белов, Т.А. Беспмятных, Н.А. Плешкова, А.В. Попков, А.В. Новоян, С.П. Черных и другие уточнили теоретические положения и сущность понятий «опасное поведение» и «безопасное поведение», определили характеристику личности «безопасного типа поведения». Безопасное поведение – это поведение, обеспечивающее безопасность существования личности, а также не наносящее вред окружающим людям.

Н.А. Плешкова [35] считает, что безопасное поведение представляет собой состояние деятельности в производственной среде, при которой уровень защищенности деятельности соответствует допустимым значениям наличия опасностей. В.А. Попков [37] понимает его как «специфическую форму реализации субъекта, выраженную в системе действий или поступков, направленных на обеспечение оптимального уровня защищенности во всех сферах жизнедеятельности». А.В. Новоян [31] рассматривает безопасное поведение как систему действий и отношений, опосредующих здоровье и продолжительность

жизни. С.П. Черных [63, 64], руководствуясь принципами личностно-деятельностного подхода, все же отметил, что безопасное поведение - это осознанные действия, основанные на рефлексивной деятельности и находящиеся под интеллектуальным контролем.

Безопасное поведение предусматривает присутствие пяти основных компонентов (С.В. Терницкая [58]): знание опасностей, окружающих человека, физических, химических и биологических качеств этих опасностей, умение распознавать их природу; противодействие влиянию опасностей; преодоление опасностей; создание условий безопасности; сформированность определенного набора личностных качеств: сознательная дисциплинированность, ответственность, самостоятельность, организованность в работе, инициативность.

Под безопасным поведением ребенка большинство исследователей подразумевают совокупность трех компонентов: информационный компонент – знания о безопасном поведении человека, поведенческий компонент – умение действовать в проблемных ситуациях, эмоционально-волевой компонент – правильно реагировать на проблемные ситуации, осознанное отношение к жизни и здоровью человека.

Формирования навыков безопасного поведения лежит в основе формирования личности безопасного типа поведения. Личность «безопасного типа поведения» отличается определенным уровнем психологической устойчивости и психологической готовности к действиям в различных жизненных ситуациях. Основными чертами «личности безопасного типа поведения», по мнению ученых, являются: общественно-коллективистские мотивы поведения человека; бережное отношение к окружающему миру; грамотность во всех областях обеспечения безопасной жизнедеятельности; наличие навыков защиты от угроз природы, людей, исходящих от внешних источников и самого человека.

С точки зрения психолого-педагогических позиций исследователь Н.А. Лызь [21] раскрыла понятие безопасной личности как субъекта, строящего свою жизнь в

контексте единства с собственным «сущностным началом», обществом и природой, реализующего свой потенциал, идеалы и стремления с помощью сформированной системы смысловой регуляции жизнедеятельности, а также обладающего готовностью к обеспечению безопасности и способного поддерживать свою системную устойчивость.

С точки зрения социально-педагогической позиции личность безопасного типа поведения должна быть ориентирована на добро и способна к продуктивной деятельности по защите окружающих людей и природы от внешних угроз, по сбережению своего духовного и физического здоровья от этих угроз на фоне высокоразвитых духовных качеств, навыков, умений, собственного жизненного опыта (С.В. Терницкая [58]). Степень овладения качествами, свойственными личности безопасного типа поведения, зависит от врожденных качеств, но, важную роль играют воспитание и образование. Г.В. Коган [19] предложил включить психолого-педагогический аспект как системообразующий компонент процесса формирования качеств личности безопасного типа поведения.

Вопросы безопасности жизнедеятельности разрабатывались в исследованиях многих отечественных ученых: Р.И. Айзман, В.А. Алексеенко, Л.П. Анастасова, С.В. Белов, В.И. Бондин, А.В. Гостюшин, В.М. Евлахов, В.И. Каракеян, А.В. Маринченко, В.Ю. Микрюков, В.Н. Новиков, Ю.Г. Сапронов, В.А. Сидоркин [46, 47, 48, 49], С.С. Тверская, Т.А. Хван и др.

В настоящее время, недооцениваются и возможности социально-педагогического знания для решения задач формирования безопасной личности, тогда как известно, что гуманитарное образование обладает большим потенциалом в личностном и духовно-нравственном становлении индивидуума (С.В. Терницкая [58]).

В теоретическое осмысление проблемы формирования культуры и навыков безопасности личности и здорового образа жизни на различных уровнях образования значительный вклад внесли В.А. Ананьев, Л.П. Анастасова, М.М.

Безруких, В.В. Анисимов, С.В. Белов, М.Я. Виленский, А.М. Деркач, Н.Г. Занько, П.В. Ижевский, И.В. Иовенко, В.Н. Латчук, К.Р. Малаян, В.Д. Маньков, А.Г. Маслов, Б.И. Мишин, Л.А. Моссоулина, В.Н. Мошкин, В.Н. Неверов, О.Н. Русак, А.Т. Смирнов, Б.О. Хренников и др.

Сущность понятия «навыки безопасного поведения» и их классификация представлена в работах С.А. Петрова [34], С.П. Черного [63, 64] и др. Они не только определили круг навыков безопасного поведения, которые необходимы учащимся, но и выделили основные навыки безопасного поведения, разработали критерии их оценки, представили систематизированный перечень навыков безопасного поведения человека.

В частности, освоение курса ОБЖ позволяет обучающимся получить систематизированное представление об опасностях и о прогнозировании опасных ситуаций; предусмотреть и оценить влияние их последствий на жизнь и здоровье детей; выработать алгоритм безопасного поведения с учетом своих возможностей, сформировать сознательное и ответственное отношение к личной безопасности; обеспечить практику безопасного поведения в повседневной жизни и т.д.

Т.А. Беспямятных, Н.В. Закревский, Э.М. Киселева, А.Л. Михайлов, Л.А. Михайлов, В.П. Соломин, А.В. Старостенко, О.В. Шатровой [27] изучают условия организации и программно-методическое обеспечение новой образовательной области, разрабатывают концептуальные основы курса ОБЖ, исследуют вопросы подготовки учителей по основам безопасности жизнедеятельности.

Проблема безопасности трактуется учеными с позиции создания условий для обеспечения безопасной жизнедеятельности людей и их обучения безопасному поведению. По нашему мнению, такое обучение должно проходить сквозь все ступени образования с учётом преемственности. Следовательно, особое внимание для обеспечения безопасности и формирования знаний о безопасном поведении должно быть уделено в сфере образования.

В настоящее время существуют различные исследования в области обучения детей безопасному поведению.

В последние годы проблема основ безопасного поведения детей дошкольного возраста находит свое отражение в методической литературе и образовательных программах для дошкольных образовательных учреждений. В них, наряду с традиционными задачами охраны и укрепления здоровья, выдвигается требование формирования у ребенка знаний и умений безопасности.

Вопросы привития навыков основ безопасности и проблемы обеспечения безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста нашли отражение в работах Н.Н. Авдеевой, Л.П. Анастатовой, К.Ю. Белой, Г. К. Зайцева, В.Н. Зимониной, О.С. Князевой, Л.А. Кондрыкинской, Р.Б. Стеркиной [51], Л.Г. Татарниковой, Л.Ф. Тихомировой и др.

В.Н. Зимонина, Л.В. Куцакова [5] дают подробные рекомендации педагогам и родителям, предлагая конспекты занятий, целевых прогулок, бесед, записи игр театрализованные представления.

По мнению Н.Г. Быковой [8], дошкольная образовательная организация (ДОО) как социально-педагогическая система, имеет возможность реализовать как на занятиях, так и вне занятий свои возможности в решении проблемы нашего исследования: предоставить возможность получить новые знания для формирования представлений о безопасном поведении в ЧС ТХ. По нашему мнению, потенциал ДОО направлен на решение задачи формирования физически и социально здоровой личности, где создаются благоприятные условия для решения вышеуказанной задачи.

Л.Г.Татарникова [57] пишет о направлении в науке о системно-интегративном образовании, включающем деятельность, направленную на сохранение здоровья ребенка, его мотивацию к саморазвитию.

С.М. Мартынов [24] делает акцент в предупреждении бытового детского травматизма на соблюдение двух принципов – создание безопасного дома для

ребенка и в повседневном кропотливом труде по воспитанию детей (специальные образовательная деятельность, беседы, игры).

Л.А. Григорович [14] предлагает педагогам и родителям рассматривать вместе с детьми рисунки, на которых изображены опасные ситуации, вызывающие у них эмоциональный отклик, сопереживание, заставляющие задуматься, представить ситуацию в реалии, сделать вывод о не правильном поведении персонажа.

В программе «Основы безопасности детей дошкольного возраста» (Н.Н. Авдеева, О.Л. Князева, Р.Б. Стеркина), которая легла в основу программы «Островок безопасности», главная задача – стимуляция развития у дошкольников самостоятельности, ответственности за свое поведение, воспитание у детей потребности в здоровом образе жизни, обучение детей правилам поведения на дороге, на воде, при пожаре и т.д.

Н.Н. Авдеева [3] в учебном пособии включает программу для дошкольных образовательных организаций «Основы безопасности детей дошкольного возраста» и систему развивающих заданий для детей старшего дошкольного возраста. Задания предполагают разные формы взаимодействия детей и взрослых (игры, тренинги, занятия, беседы), которые направлены на формирование основ экологической культуры, ценностей здорового образа жизни, осторожного обращения с опасными предметами, безопасного поведения на улице. Затронуты возможные ситуации насильственного поведения взрослого (хватает за руку, берет на руки, затаскивает в машину, подталкивает в подъезд или какое-либо строение), автор советует «объяснить детям, как следует вести себя в подобных ситуациях». Защитное поведение целесообразно отрабатывать в ходе специальных тренингов. Дети должны знать, что при возникновении опасности им надо громко кричать о помощи, призывая и привлекая внимание окружающих. Цель педагога — научить детей, прежде всего, застенчивых, робких, неуверенных в себе, правильно себя вести, чтобы окружающие поняли, что совершается насилие, и не спутали бы его с обычными детскими капризами. В учебном пособии сказано о необходимости

«разъяснить детям, что опасности могут подстерегать их не только на улице, но и дома, поэтому нельзя входить в подъезд одному, без родителей или знакомых взрослых, нельзя открывать дверь чужому, даже если у незнакомого человека ласковый голос или он представляется знакомым родителей, знает, как их зовут, и действует якобы от их имени». Целесообразно разыграть разные ситуации: ребенок дома один; ребенок дома с друзьями, братьями, сестрами; ребенок дома со взрослыми. В игровой тренинг необходимо включить разного рода «уговоры», привлекательные обещания. Разыгрываемые для малышей ситуации могут подкрепляться соответствующими сказочными сюжетами, например, «Волк и семеро козлят». К сожалению, не затронуты проблемы, связанные с ЧС и террористическими актами.

Программа «Формирование культуры безопасности у детей от 3 до 8 лет», автором которой является Л.Л. Тимофеева [59, 60] предлагает способы решения задач обеспечения безопасности жизнедеятельности детей и выбора оптимальных методов и содержания работы по формированию культуры безопасности на каждом возрастном этапе.

Программа «Радуга» (под рук. Т.Н. Дороновой и др.) имеет специальный раздел «Правила личной безопасности», где предлагаются такие ситуации для изучения: ребенок потерялся или заблудился; огонь; правила пешехода; ситуации общения с незнакомыми людьми. Авторы обращают внимание на то, что «в рамках общественного дошкольного воспитания невозможно решить весь круг проблем, связанных с безопасностью ребенка», поэтому большая роль в этом вопросе принадлежит родителям. Вместе с тем анализ данного раздела программы показывает, что не все имеющиеся виды опасностей в нем рассматриваются; слабо представлены чрезвычайные ситуации.

Авторы программы «Детство» Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева и другие предлагают следующие направления работы: формирование представлений о правилах обращения с огнем и электроприборами; разговор о правилах поведения

в экстремальных или опасных ситуациях, типичных для того или иного времени года (гроза, пожар, гололед, наводнение); обучение навыкам оказания элементарной помощи при царапинах и ушибах; сообщение некоторых знаний по общению с незнакомыми людьми.

Коллектив Центра «Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца предлагают программу «Истоки», где в разделе «Физическое развитие» предусмотрено формирование чувства осторожности, привитие знаний основ безопасности (дети учат избегать опасных моментов, правильно падать, оберегать глаза от травм, приучают к осторожности при встрече с животными, развивают представления о ядовитых растениях, об опасных жидкостях. Коллектив Центра с программой «Истоки» рассматривают вопросы обеспечения безопасности жизнедеятельности детей с трех лет. Коллективом представлено примерное содержание знаний и умений личной безопасности ребенка; сделана попытка описать показатели развития на каждом возрастном этапе по теме «Безопасность».

Анализ существующих программ и методик показал, что предлагаемые содержание, формы, методы и приемы работы не обеспечивают формирование у дошкольников знаний о безопасном поведении в полном объеме, т.к. не освещены вопросы, связанные с ЧС ТХ. Во всех указанных программах акцент делается на освоение знаний об источниках опасности и мерах предосторожности, а это лишь один из компонентов культуры безопасности жизнедеятельности детей. Нет достаточного освоения знаний о безопасном поведении в условиях ЧС, в том числе ТХ. Таким образом, проблема формирования представлений о безопасном поведении в чрезвычайных ситуациях террористического характера у детей дошкольного возраста (ДДВ) является актуальной и в то же время недостаточно разработанной.

Понимание особенностей ЧС, в т.ч. ТХ, играет важную роль в формировании представлений у детей дошкольного возраста о важнейших признаках необходимых

для распознавания ЧС, возможного предотвращения их наступлений и снижения последствий в виде ущерба здоровью.

В Федеральном законе №68 «О защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера» чрезвычайная ситуация определяется как «обстановка на определенной территории, сложившаяся в результате аварии, опасного природного явления, катастрофы, стихийного или иного бедствия, которые могут повлечь или повлекли за собой человеческие жертвы, ущерб здоровью людей или окружающей природной среде, значительные материальные потери и нарушения условий жизнедеятельности людей».

Зона чрезвычайной ситуации - это территория, на которой сложилась чрезвычайная ситуация (в ред. Федерального закона от 30.12.2008 N 309-ФЗ). Чрезвычайная ситуация — это состояние, при котором в результате возникновения источника ЧС на объекте, определенной территории или акватории нарушаются нормальные условия жизни и деятельности людей, возникает угроза их жизни и здоровью, наносится ущерб имуществу населения, народному хозяйству и природной среде.

Под источником чрезвычайных ситуаций понимают опасное природное явление, аварию или опасное техногенное происшествие, широко распространенные инфекционные болезни людей, сельскохозяйственных животных и растений, а также применение современных средств поражения, в результате чего происходит или может произойти ЧС.

В таблице 1 мы представили классификацию чрезвычайных ситуаций.

Таблица 1.

по природе возникновения	по масштабам распространения последствий	по причине возникновения	по возможности предотвращения ЧС	по продолжительности действия
природные, техногенные,	локальные, объектовые,	преднамеренные, непреднамеренные	неизбежные (природные),	кратковременные, затяжные

экологические, биологические, антропогенные, социальные, комбинированные	местные, национальные, региональные, глобальные	(стихийные)	предотвращае мые (техногенные, социальные)	
--------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------	-------------	-----------------------------------------------------	--

Среди ЧС мирного времени выделяют 5 групп:

1. Сопровождающиеся выбросами опасных веществ в окружающую среду;
2. Связанные с возникновением пожаров, взрывов и их последствий;
3. На транспортных коммуникациях;
4. Военно-политического характера;
5. Вызванные стихийными бедствиями.

К нашему исследованию более всего имеют отношение социальные объектовые ЧС мирного времени военно-политического характера.

Социальные ЧС – это события, происходящие в обществе, например, терроризм, межнациональные конфликты, геноцид, войны, грабежи и др.

Объектовые ЧС – это чрезвычайные ситуации, когда последствия ограничиваются территорией завода, комбината, промышленно – производственного комплекса, учреждения, учебного заведения, но не выходит за рамки объекта.

К ЧС военно-политического характера относят: попытку захвата государственных и общественно-политических учреждений, единственный (случайный) ракетно-ядерный удар, нанесенный с акватории нейтральных вод кораблем неустановленной принадлежности или падения носителя ядерного оружия с взрывом боевой части; падение носителя ядерного оружия с разрушением или без разрушения боевой части; вооруженное нападение на штабы, пункты управления, узлы связи, склады войсковых сооружений и частей (в том числе гражданской обороны); волнение в отдельных районах, вызванных выступление антиобщественных или националистических групп (элементов).

Исходя из представленных классификаций, ЧС ТХ (террористические акты) мы можем определить, как социальные объектовые (учитывая специфику нашего исследования формирования представлений о ЧС ТХ в условиях ДОО) преднамеренные кратковременно предотвращаемые ЧС.

Учитывая большое разнообразие ЧС, потенциальный урон, который они могут нанести обществу в целом и личности в частности, государством разработаны нормативно-правовые акты (Конституционные законы, Постановления Правительства Российской Федерации, Федеральные законы), призванные предотвращать ЧС или снижать ущерб при их возникновении, ликвидировать в кратчайшие сроки в целях снижения ущерба.

Подготовка населения в области защиты от чрезвычайных ситуаций (в ред. Федерального закона от 04.12.2006 N 206-ФЗ) затрагивается в ст. 20 и определяется Правительством Российской Федерации. Подготовка населения к действиям в чрезвычайных ситуациях осуществляется в организациях, в том числе в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, по месту жительства, а также с использованием специализированных технических средств оповещения и информирования населения в местах массового пребывания людей. (в ред. Федеральных законов от 02.07.2013 N 185-ФЗ, от 30.12.2015 N 448-ФЗ)

Методическое руководство при решении вопросов защиты населения от чрезвычайных ситуаций и контроль за подготовкой населения к действиям в чрезвычайных ситуациях, обучением навыкам безопасного поведения на водных объектах, своевременным оповещением и информированием населения о чрезвычайных ситуациях, размещением специализированных технических средств оповещения и информирования населения в местах массового пребывания людей осуществляются федеральным органом исполнительной власти, уполномоченным на решение задач в области защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций (в ред. Федерального закона от 19.05.2010 N 91-ФЗ).

Федеральный закон от 19.05.2010 N 91-ФЗ, статья 21: «...пропаганда знаний в области защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций, в том числе обеспечения безопасности людей на водных объектах, обеспечивается органами управления, входящими в единую государственную систему предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций, совместно с общественными объединениями, осуществляющими свою деятельность в области защиты и спасения людей, федеральными органами государственной власти, органами государственной власти субъектов Российской Федерации, органами местного самоуправления, организациями» (в ред. Федерального закона от 19.05.2010 N 91-ФЗ).

Подготовка населения в области защиты от чрезвычайных ситуаций - это система мероприятий по обучению населения действиям при угрозе возникновения и возникновении чрезвычайных ситуаций (ч. 17 введена Федеральным законом от 30.12.2015 N 448-ФЗ).

Федеральные законы и другие правовые акты нацелены на обеспечение безопасности населения. А обучение безопасности, мы считаем, должно начинаться с самого раннего детства и продолжаться на протяжении всей жизни.

В настоящее время учёными всего мира признается, что грамотно поданная общественная информация и предупреждение как профилактическое явление, являются важной функцией педагогики, необходимой для смягчения последствий чрезвычайной ситуации и ускорения восстановления после возможного кризиса (E. Savoia [2]).

Обучение детей и подростков навыкам распознавания и устранения опасных ситуаций нашли отражение в трудах таких ученых как О.С. Васильева, О.Г. Грохольская, Г.К. Зайцев, М.Г. Колесникова, Ю.С. Константинов, В.Н. Латчук, А.Г. Маслов и др. Анализ состояния исследований, посвященных безопасности и навыкам безопасного поведения населения в чрезвычайных ситуациях, позволяет отметить труды таких учёных как: А.А. Айдаралиев, Ц.П. Короленко, Н.А. Крючек, В.Н. Лебедев, Б.С. Мастрюкова, М.М.Решетников.

Л.Р. Правдина [39] и О.С. Васильева [9, 10] показывают, что экстремальное или кризисное событие оказывает трансформирующее влияние на личность, при этом конкретные пути такой трансформации (развивающие и укрепляющие, т.е. здоровые или деструктивные, нездоровые) определяются наличием у нее определенных ресурсов.

Дети, как формирующиеся личности в плане психофизиологических аспектов, особенно подвержены трансформациям. Мы считаем, что педагогические методы могут способствовать положительным трансформационным тенденциям. Защита здоровья и жизни детей в чрезвычайных ситуациях - одна из самых гуманных и самых важных задач не только родителей, но и всех административных, хозяйственных и общественных структур государства.

В. Pfefferbaum [1] отмечает, что «Универсальные профилактические мероприятия группового характера могут иметь воздействие на большое количество детей одновременно и особенно подходят для условий образовательных организаций».

Безопасность образовательной организации (ОО) – состояние защищенности жизни, здоровья, прав и свобод, имущества, окружающей среды и законных интересов обучающихся и работников ОО от каких-либо опасностей (угроз) в процессе учебной и досуговой деятельности в образовательном пространстве. Определение безопасности как «отсутствие опасности» неверно: в реальной жизни трудно найти ситуацию, в которой бы полностью отсутствовали опасности. В ОО необходимо прогнозировать нижеперечисленные возможные виды угроз (происшествий, опасностей, несчастных случаев, ЧС). Социально-политические: массовые беспорядки и нарушения общественного порядка; угрозы правам и свободам граждан; акты политического (международного, религиозного) экстремизма и терроризма. Социально-криминальные: противоправное проникновение посторонних в ОО; хищения имущества обучающихся, воспитанников, работников ОО; хулиганские действия, насилие, вандализм; причинение вреда здоровью,

самотравматизм; вымогательство, мошенничество; употребление и распространение наркотиков; уличные проявления экстремизма, наличие преступных группировок; угрозы осуществления терактов; теракты криминального характера (взрывы, поджоги, применение отравляющих веществ, захват заложников и иные).

Одним из субъектов социальной сферы является ДОО. Роль дошкольной организации в распространении жизненно важной информации о мерах безопасности, в обучении и привитии навыков безопасного поведения у детей в условиях бедствий, несомненно, огромна. Дошкольная организация должна стать первоначальным звеном в формировании элементарных навыков безопасных действий у детей в чрезвычайных ситуациях и воспитании личности, способной обеспечить собственную безопасность (Н.И. Борисова [7]).

В Письме Минобрнауки РФ «Об обеспечении безопасности в образовательных учреждениях» указывается, что решение проблем безопасности возможно только путем применения комплексного подхода, сочетающего в себе меры по развитию общей культуры обучающихся в области безопасной жизнедеятельности, обучение безопасному поведению в опасных и чрезвычайных ситуациях природного, техногенного и социального характера. В этом письме впервые уделено внимание формированию культуры безопасности воспитанников и сотрудников образовательных организаций (А.И. Садретдинова [40, 41, 42, 43, 44]).

К сожалению, новые усиленные меры безопасности согласно программе Министерства образования «Безопасность образовательного учреждения», в большинстве случаев касаются преимущественно технического оснащения учреждений (кнопка безопасности, система видеонаблюдения и пр.) в то время как внимание к психологической стороне вопроса: мобилизации ребенка в экстремальной ситуации, а также проблема преодоления экстремальной ситуации в самом школьном сообществе, должным образом не уделяется. Между тем именно

«человеческий фактор», особенно когда речь идет о детях, может оказаться главенствующим в вопросе спасения в любой экстремальной ситуации.

А.С. Миняев [25] отмечает, что необходимо восполнить этот пробел в изучении механизмов обеспечения безопасности детей в образовательном учреждении, которая позволит им в экстремальной ситуации адекватно реагировать на возможные угрозы и эффективно противодействовать им.

С.В. Петров [34] описывает защиту образовательного учреждения от угроз террористического и криминального характера, даёт общую характеристику социально-криминальных угроз, комплекс организационно-профилактических мероприятий по предупреждению и пресечению террористических проявлений в образовательном учреждении и описывает организацию работы образовательного учреждения при угрозе теракта.

Из письма Министерства образования РФ «О мерах по развитию нормативной правовой базы в области защиты от чрезвычайных ситуаций, совершенствованию защиты работников и обучающихся образовательных учреждений от чрезвычайных ситуаций» следует, что в целях повышения эффективности защиты работников и обучающихся образовательных организаций от чрезвычайных ситуаций необходимо совершенствование системы обучения в области защиты от чрезвычайных ситуаций.

В современной науке имеются малочисленные изучения, по проблеме формирования представлений о безопасном поведении в чрезвычайных ситуациях у дошкольников. Хотя известно, что дошкольный возраст является определяющим в формировании фундамента психического и физического здоровья для сохранения жизни при ЧС (Л.Р. Болотина [6]).

А.А. Чистякова [65, 66] предлагает экспериментальную методику физкультурных занятий, основанную на интеграции двигательной и познавательной деятельности в комплексном использовании содержания разделов образовательной программы самовоспитание и основам безопасности жизнедеятельности у детей 5-6 лет. Интегрированные занятия проводились с детьми старшего дошкольного

возраста по следующим направлениям: ребёнок на улице, формирование навыков реакции на движущийся объект, опасность пожара, формирования двигательных умений в чрезвычайных ситуациях, оказание первой помощи, двигательное умение по выполнению перевязок и транспортировки.

Анализ исследований, имеющих отношение к проблеме безопасного поведения в чрезвычайных ситуациях, позволяет констатировать, что исследователи дают общетеоретический анализ данной проблемы, а педагогическая проблема формирования представлений о безопасном поведении в чрезвычайных ситуациях и совершенствования данного процесса в научных работах и публикациях фактически не исследуется. Многие из исследований, обозначенных выше автором, делают акцент на воспитании культуры личной безопасности, описывают факторы предупреждения и преодоления вредных и опасных факторов жизнедеятельности в быту. Однако педагогические подходы к формированию у детей представлений о безопасном поведении в чрезвычайных ситуациях в условиях образовательных организаций детально не рассмотрены. Мы считаем, что важно говорить не только о формировании представлений у дошкольников, но и делать акцент на осуществление этого именно в ДОО. Мы учитываем, что дошкольный возраст - это важнейший период, когда формируется человеческая личность, когда необходимо формировать основу знаний о безопасном поведении в чрезвычайных ситуациях, в том числе ТХ.

Сегодня проблема обеспечения безопасности жизнедеятельности, в условиях возрастающих террористических угроз, заявляет о себе всё настойчивее (А.В. Сухарев [52, 53, 54, 55, 56]). История показывает, что насилие, вызывающее тревогу, страх и состояние беспомощности, к сожалению, является неотъемлемой частью жизни современного общества. Страх перед насилием является мощным средством, которым нередко пользуются не только отдельные личности, но и группировки, партии, народы и даже государства в целом.

Терроризм становится актуальной и болезненной проблемой общества. Террористические акты стали неотъемлемой частью современной жизни. Объясняется это тем, что проявления нестабильного поведения, агрессии, будучи, по сути своей сложным социально-политическим и психолого-педагогическим явлением, отражают в себе социально-психологические противоречия, которые зачастую достигают в нашем обществе уровня конфликта (Ю.Л. Науменко [28, 29]).

В России наибольшую опасность представляют террористы исламского толка, отличающиеся особой жестокостью, цинизмом и крайним пренебрежением к человеческой жизни. Совершенные ими террористические акты потрясли всю планету и мировое сообщество. Терроризм относится к числу общечеловеческих проблем и является самой распространённой, беспредельно жестокой, живучей, опасной, непредсказуемой чрезвычайной ситуацией.

Характерной особенностью и вместе с тем бесчеловечной сущностью терроризма является то, что для достижения своих целей террористы используют страх, ужас, а зачастую и гибель ни в чём неповинных людей, простых граждан. Для совершения актов террористы, как правило, выбирают наименее защищенные объекты, в том числе и образовательные учреждения.

Появляется терроризм нового типа: террористами становятся психически нездоровые люди, индивидуумы, сводящие личные счёты и т.д. Трагедия, произошедшая 16 апреля 2007 года в Виргинском политехническом университете, где психически больной студент расстрелял десятки ни в чём неповинных людей, потрясла всю Америку. Последствия этого чудовищного преступления не заставили себя ждать, как посыпались угрозы совершить то же самое. В результате шквала угроз школы были закрыты, а нагнетание страха по всей стране продолжилось.

В Уголовном кодексе Российской Федерации терроризм определяется как «совершение взрыва, поджога или иных действий, создающих опасность гибели людей, причинения значительного имущественного ущерба либо наступления иных общественно опасных последствий, если эти действия совершены в целях

нарушения общественной безопасности, устрашения населения либо оказания воздействия на принятие решений органами власти, а также угроза совершения указанных действий в тех же целях».

Терроризм как проявление насилия принимает форму преступных актов, ведущих к бессмысленной гибели людей и имущества и устрашению населения, имеющих цель получить максимально возможный международный, региональный отклик и/или крупные денежные суммы и не обусловленных виной непосредственно тех лиц, на которых террористы посягают (Л.А, Михайлов).

Согласно толковому словарю С.И. Ожегова [32], терроризм - политика и тактика террора. Террор - жесткое запугивание, насилие.

Энциклопедический онлайн-словарь предлагает следующее определение: террор (терроризм) (лат. *terror* - страх ужас), насильственные действия (преследования, разрушения, захват заложников, убийства и др.) с целью устрашения, подавления политических противников, конкурентов, навязывания определенной линии поведения.

Терроризм – насилие или угроза его применения в отношении физических лиц или организаций, а также уничтожение (повреждение) или угроза уничтожения (повреждения) имущества и других материальных объектов, создающие опасность гибели людей, причинение значительного имущественного ущерба либо наступления иных общественно опасных последствий, осуществляемых в целях нарушения общественной безопасности, устрашения населения или оказания воздействия на принятие органами власти решений, выгодных террористам, или удовлетворение их неправомерных имущественных и (или) иных интересов; посягательство на жизнь государственного или общественного деятеля, совершенное в целях прекращения его государственной или иной политической деятельности либо из мести за такую деятельность; нападение на представителя иностранного государства или сотрудника международной организации, пользующейся международной защитой, а равно на служебные помещения либо

транспортные средства лиц, пользующихся международной защитой, если это деяние совершено в целях провокации войны или осложнения международных отношений.

По В.В. Гафнер [13], терроризм – преступное деяние, состоящее в применении насилия или в угрозе насилием в отношении отдельных лиц либо группы лиц, сопровождающееся устрашением населения и преднамеренным созданием обстановки страха, подавленности, напряженности с целью оказания воздействия на принятие решений, выгодных для террористов и отличающееся повышенной общественной опасностью и публичным характером его совершения.

Террор (лат. terror – страх, ужас) – направлен на «устрашение», «запугивание». Именно это обстоятельство и определяет террор как особую форму политического насилия, характеризующуюся жестокостью, целенаправленностью и кажущейся эффективностью (И.Г. Малкина-Пых [23]). Террор – это эмоциональное состояние, возникновения которого добиваются террористы, осуществляя те или иные специальные действия – террористические акты. Террористический акт является средством, методом, использование которого ведет реальные или потенциальные жертвы к состоянию ужаса (Д.В. Ольшанский [33]).

Комплексное исследование, которое измеряет уровень террористической активности в странах мира и показывает, какие из государств и в каких масштабах сталкиваются с террористической угрозой, что отражается в глобальном индексе терроризма (Global Terrorism Index) и сопровождающем его рейтинге стран мира по уровню терроризма. Индекс разработан международной группой экспертов под эгидой Института экономики и мира (The Institute for Economics and Peace) Сиднейского университета, Австралия.

Глобальный индекс терроризма измеряет уровень террористической активности внутри той или иной страны по четырём основным показателям: 1. Количество террористических инцидентов. 2. Количество погибших. 3. Количество пострадавших. 4. Уровень материального ущерба.

Рейтинг стран мира по уровню терроризма (University of Maryland, Institute for Economics and Peace: Global Terrorism Index 2017). 1. Ирак 10.0; 2. Афганистан 9.44; 3. Нигерия 9.01; 33. Россия 5.33; 133. Боливия 0.02

Чрезвычайная ситуация террористического характера – это ситуация, возникающая и развивающаяся в результате угрозы или совершения террористического акта (А.В. Сухарев [52, 53, 54, 55, 56]). В зависимости от способов и масштабов совершения террористических актов развиваются чрезвычайные ситуации террористического характера. Но независимо от целей, способов и масштабов совершения теракта, объект нападения (жертва) находится в условиях, угрожающих его жизни. Опасность в ЧС ТХ может быть так велика, что человек, особенно ребёнок, оказывается неспособен действовать правильно, с учётом реальной обстановки и в рамках адекватного ситуации безопасного поведения.

Чрезвычайная ситуация террористического характера – это обстановка на определённой территории, сложившаяся в результате террористических действий, которые могут повлечь или повлекли за собой человеческие жертвы, ущерб здоровью и нарушение условий жизнедеятельности людей, материальные потери либо наступление иных опасных последствий.

Уровень террористической угрозы на территории Российской Федерации продолжает оставаться высоким, масштабы последствий террористических актов значительны. Террористы стремятся расширить географию своей деятельности, на территории страны отмечается активность международных террористических организаций, которые привлекают наемников и боевиков, состоящих в экстремистских организациях и оказывают им финансовую помощь, поставляют оружие (С.П. Чёрный [63, 64]).

Государственные органы власти со всей серьёзностью подходят к проблеме планирование антитеррористической работы в образовательных организациях. Известно, что планирование антитеррористических мероприятий осуществляется

заранее на полугодие или на квартал и в план работы включаются: совещания по вопросам противодействия терроризму и экстремизму; инструктажи и тренировки; меры по осуществлению контроля и оказания помощи на местах; работа по подготовке методических материалов, разработке инструкций, памяток и многое другое. Подготовка обучаемых и работников образовательных организаций к действиям в ситуациях, обусловленных террористическими актами, а также угрозами социально-криминального характера, и принятию мер по их предупреждению на современном этапе становится одним из приоритетных направлений в общей системе обеспечения безопасности жизнедеятельности.

Важно знать, что правовое регулирование борьбы с террористической деятельностью осуществляется на основе следующих международных договоров и федеральных законов: Декларация о мерах по ликвидации международного терроризма (утверждена резолюцией 49/60 Генеральной Ассамблеи ООН от 9 декабря 1994 г., дополнения утверждены резолюцией 51/120 Генеральной Ассамблеи ООН от 17 декабря 1996 г.); Международная Конвенция о борьбе с захватом заложников (принята 17 декабря 1979 г.); Международная Конвенция о борьбе с бомбовым терроризмом (принята 16 декабря 1997 г.); Международная конвенция о борьбе с бомбовым терроризмом (Нью-Йорк, 1997 года) (ратифицирована Федеральным законом от 13.02.2001 г. № 19-ФЗ); Международная конвенция о борьбе с актами ядерного терроризма (Нью-Йорк, 14 сентября 2005 года) (ратифицирована Федеральным законом от 02.10.2006 г. № 158-ФЗ).

Федеральный закон от 6 марта 2006 года № 35-ФЗ «О противодействии терроризму» (с изменениями и дополнениями). Указ Президента от 15 февраля 2006 № 116 «О мерах по противодействию терроризма» (в редакции Указа Президента РФ от 27.06.2014 N 479 «О внесении изменений в состав федерального оперативного штаба по должностям, утвержденный указом президента российской федерации от 15 февраля 2006 г. № 116).

Постановление Правительства Российской Федерации от 14 июля 2006 года № 425 «О внесении изменений в некоторые акты Правительства Российской Федерации по вопросам противодействия терроризму».

Постановление Правительства Российской Федерации от 25 марта 2015 года N 272 «Об утверждении требований к антитеррористической защищенности мест массового пребывания людей и объектов (территорий), подлежащих обязательной охране полицией, и форм паспортов безопасности таких мест и объектов (территорий)».

Письмо Минобрнауки России от 04.06.2008 № 03-1423. Необходимо отметить концептуальное значение письма Минобрнауки РФ «Об обеспечении безопасности в образовательных учреждениях» от 30.08.05 г. № 03-1572.

Анализ нормативных документов и организационно-методических указаний по подготовке населения Российской Федерации в области гражданской обороны, защиты от чрезвычайных ситуаций, адресованных начальникам главных управлений МЧС России по субъектам Российской Федерации, позволяет говорить о том, что «слабым звеном в общей системе подготовки населения продолжает оставаться обучение неработающего населения. Основные усилия в работе по выполнению главной задачи сосредоточить на изыскании новых форм и методов обучения неработающего населения. Важно повысить эффективность пропаганды знаний в области гражданской защиты; при организации и проведении учений и тренировок по гражданской защите особое внимание уделять на реальность имеющихся планов, отработку практических вопросов действий обучаемых при чрезвычайных ситуациях, пожарах и угрозе террористических акций в учреждениях образования, здравоохранения и в местах массового пребывания людей».

В данной ситуации необходима реализация комплекса мероприятий в области противодействия терроризму и разрушения его основ. Повышенного внимания требует обеспечение безопасности граждан, защиты потенциальных объектов террористических посягательств, в том числе критически важных и (или)

потенциально опасных объектов инфраструктуры и жизнеобеспечения, а также мест массового пребывания людей.

«Анализ состояния защищенности системы образования показывает, что, к сожалению, несмотря на неоднократные террористические проявления в ОУ, она носит фрагментарный и бессистемный характер. Это проявляется в слабой технической оснащенности ОУ, низком уровне подготовки обучаемых, преподавательского состава и работников ОУ» - сообщается в письме Минобрнауки РФ «Об обеспечении безопасности в образовательных учреждениях» от 30.08.05 г. № 03-1572. В данном письме впервые большое внимание уделено значимости формирования культуры безопасности обучающихся и сотрудников образовательных организаций.

По мнению таких учёных как И.А. Баева, И.Г. Малкина-Пых, Д.В. Ольшанский, И.П. Сухарев и др., в современных условиях в учреждениях образования существует относительно новая угроза безопасности обучающихся – угроза террористического характера (ТХ), требующая решительных действий не только со стороны администрации, педагогического коллектива, но и адекватного поведения детского сообщества.

Учёные С.А. Ланцов, Я.Д. Вишняков, Г.А. Бондаренко, С.Г. Васин и др. исследовали теоретические и практические проблемы терроризма, адресуя свои труды студентам вузов и другим категориям граждан.

Социальный аспект террористической деятельности исследовали Г.М. Акунин и Ю.А. Акунина. Основываясь на мировоззренческих, культуросообразных подходах в системе профилактики терроризма, ими выделена технологическая подсистема социально-культурной деятельности, ориентированная на коррекцию асоциальных установок, развитие культуротворческих инициатив, мультикультурного образования, формирование установок толерантности и этики ненасилия.

Психологические аспекты террористов также являются одной из сторон исследований явления терроризма, предпринятых, в частности, Б.А. Исаевым, Н.А. Барановым, М.М. Решетниковым. Терракт подкрепляет убеждение террористов в справедливости их действий и отсутствии легальных путей изменения ситуации, создавая ложное чувство осмысленности, исторической значимости их жизни и смерти, причастности к национальному героико-террористическому пантеону.

Н.В. Посохова [38] затрагивает социально-психологический аспект терроризма. Она подчеркивает, что терроризм таит в себе ряд опасностей: он оправдывает культ насилия и способствует его развитию, давая ему преимущества перед правовыми, социальными методами разрешения конфликта. Терроризм усиливает в обществе чувство страха, что в свою очередь подавляет позитивную активность личности. Терроризм обесценивает человеческую жизнь.

Мы видим, что исследования психологического аспекта терроризма затрагивает психологию самих террористов, но не относится к части формирования безопасного поведения при ЧС ТХ и не приближают нас к психологическим вопросам понимания терроризма и безопасности детьми.

Что касается педагогического аспекта терроризма, его изучением занимаются такие исследователи как: П.Н. Ермаков, Н.С. Морова, И.Ш. Мухаметзянов, Л.О. Сулима и др. И общий вектор внимания этих исследований направлен на педагогические условия и вмешательства, способствует недопущению вовлечения молодежи в ряды террористов.

Конференции, направленные на безопасность социальной, в том числе образовательной сферы, проводимые в РФ, служат доказательством актуальности борьбы с террористическими угрозами. Так, 5 декабря 2017 г. в Москве проводилась Всероссийская научно-практическая конференция «Комплексная безопасность образовательных организаций: теория и практика». Организаторами мероприятия стали Минобрнауки России и Пущинский государственный естественно-научный институт. В работе конференции приняла участие заместитель Министра

образования и науки Российской Федерации И.В. Кузнецова: «..обеспечение безопасности образовательного пространства требует от руководителей и работников образовательных организаций новых знаний из различных областей права, медицины, психологии, техники и технологий». Она отметила, «в обеспечении организации безопасного образовательного пространства возрастает роль противодействия идеологии терроризма и экстремизма. Это требует объединения усилий федеральных органов исполнительной власти, органов местного самоуправления, общественных и политических структур, образовательного, научного и бизнес-сообщества, СМИ и религиозных конфессий».

23-24 ноября 2011 года в Челябинском государственном педагогическом университете прошла Всероссийская научно-практическая конференция «Комплексная безопасность объектов и субъектов социальной сферы», в которой приняли участие более 400 специалистов: представители Российской академии образования, Координационного совета по педагогике и психологии РАО, Министерства образования и науки Челябинской области, Аппарата антитеррористической комиссии Челябинской области, Главного управления МЧС России по Челябинской области и НОУ ВПО «Московский психолого-социальный институт». Тематика конференции в полной мере отвечала одному из приоритетных направлений развития науки, технологий и техники в Российской Федерации - «Безопасность и противодействие терроризму».

По результатам конференции стало ясно, что реализация стратегической цели социально-экономического развития государства не представляется возможной без создания соответствующих условий обеспечения комплексной безопасности социальной сферы на государственном и межгосударственном уровнях. Большой вклад в данную резолюцию внесли выставки: «Безопасность и образование», «Вместе мы победим глобальную угрозу терроризма».

В рамках работы конференции на форуме «Развитие инновационного потенциала молодежи для обеспечения комплексной безопасности в социуме»

студенты обсудили роль молодежи в обеспечении различных аспектов социальной и личной безопасности. Результатом работы стало принятие резолюции конференции и молодежного форума, в которой отражены практическая значимость проведенных мероприятий и конкретные предложения по деятельности различных организаций в аспекте обеспечения комплексной безопасности объектов и субъектов социальной сферы.

Проанализировав имеющиеся данные, мы сделали вывод о том, что большее внимание в вопросах антитеррористической деятельности уделяется противодействию вовлечения молодежи в ряды экстремистов. Безопасность детей все еще остается проблемой малоизученной и, вместе с тем, значимой на государственном уровне.

В условиях возрастания террористической опасности проблема формирования специальных знаний, умений, навыков, соответствующих личностных качеств человека, правильных действий и адекватного поведения в чрезвычайных ситуациях террористического характера представляет особый интерес для педагогической науки и образовательной практики.

Для большинства детей дошкольного возраста детский сад является основным местом времяпрепровождения и средой, определяющей их дальнейшее поведение. Работа педагога дошкольной организации в этой области очень важна, так как может в значительной степени способствовать выживанию в условиях ЧС не только детей и педагогов, но и многих других представителей социума (Н.И. Борисова [7]). Педагог дошкольной организации при тесном взаимодействии с семьей, общественностью обладает уникальной возможностью расширить воспитательное и образовательное пространство по реализации программы по снижению риска возникновения и ущерба при ЧС ТХ. Учитывая, что идея заложничества возникла именно с практики похищения детей - понятие «kidnapping» означает похищение людей, хотя начиналось все именно с похищения детей, родители и педагоги ДОО осознают необходимость специальной работы, но испытывают затруднения в

создании условий для формирования основ безопасного поведения детей дошкольного возраста из-за отсутствия методических разработок данного вопроса.

Необходимость подготовки всех специалистов, руководителей и обучающихся к практической деятельности в условиях возможной реализации угроз террористических воздействий определяет поиск путей, средств, форм и методов формирования готовности их к действиям в чрезвычайных ситуациях террористического характера.

Образовательный процесс должен способствовать формированию у детей культуры правильного и безопасного поведения в условиях ЧС ТХ. Важнейшая задача дошкольного образования состоит в том, чтобы дать всему персоналу и детям дошкольного возраста специальные знания, умения и навыки выживания в различных жизненных ситуациях, в том числе и самых опасных (Т.С. Сантаева [45]). Необходимо под руководством ДОО добиваться готовности каждого работника и ребенка дошкольного возраста осознанно управлять поведением при ЧС, в том числе террористического характера. Для достижения результативности работы педагог должен владеть современными педагогическими средствами и методами для решения поставленных задач, уметь организовывать интересные практические занятия, широко использовать опыт других педагогов, где большое значение будет иметь осознанная согласованность действий педагогов и общественности.

Истории известны случаи ЧС ТХ с участием детей вне стен ОО: когда террористы захватывают автобусы с детьми, берут в заложники и причиняют вред людям, в т.ч. детям в общественных местах. Но, к сожалению, в мире происходят ЧС ТХ в ОО, например, яркими примерами могут служить террористические акты разных лет, произошедшие в школах. Террористический акт 2004 года в Беслане стал отправной точкой ведения антитеррористической деятельности по обеспечению безопасности образовательных организаций.

Периодически в СМИ появляются предупреждения государственных структур об угрозах ЧС ТХ. Особо заслуживают внимания сообщения, связанные с угрозой

террористической деятельности в ОО. Так, например, в октябре 2016 года МВД огласило в сети Интернет оперативную информацию о том, что боевики «Исламского государства» готовят в учебных заведениях России террористические атаки. Согласно оперативной информации, сторонники ИГИЛ (запрещенного в РФ) намерены проникнуть в детские учреждения под видом аниматоров, или организаторов праздников, и совершить теракт. Руководителям дошкольных образовательных организаций были разосланы рекомендации крайне тщательно подходить к подбору аниматоров и организаторов праздников.

В связи с явлениями ТХ происходящими с детьми, как в стенах ДОО, так и вне их, проблема изучения вопросов противодействия и защиты от терроризма не обходится вниманием исследователей. С.Н. Вольхин, В.Г. Ляшко, А.В. Снегирёв и др. [12] в пособии «Основы защиты от терроризма» анализируют сущность современного терроризма, приводят правила поведения и психофизиологической адаптации при террористических актах, организационные меры противодействия этому опасному явлению. Пособие адресовано учащимся, студентам и другим категориям населения при обучении способам защиты от чрезвычайных ситуаций.

В ДОО педагогами проводятся открытые и досуговые занятия, уроки, которые касаются вопросов терроризма и способствуют формированию знаний об опасностях, связанных с ЧС ТХ. Проведение тематических мероприятий и акций для дошкольников является важной частью противодействия терроризму и формированию знаний о безопасности при ЧС ТХ.

Вышеуказанные факты и исследования в вопросах защиты от терроризма детей дошкольного возраста позволяют сделать вывод о том, что педагогические и психологические особенности работы с детьми по формированию адекватных и здоровьесберегающих действий при ЧС ТХ фактически остаются малоизученными. Акции и проекты, вовлекающие детей в понимание признаков террористической деятельности и формирующие знания о безопасном поведении при угрозе их возникновения, к сожалению, являются редким и даже единичным событием и,

вместе с тем, стихийным, так как глубокого исследования педагогических вопросов мы не находим.

Таким образом, актуальность нашего исследования определена исключительно важной задачей обеспечения безопасности детей в чрезвычайных ситуациях террористического характера и при угрозе их возникновения. Для чего мы проводим исследование процесса формирования представлений о безопасности детей дошкольного возраста.

Представления – итог чувственного познания мира, опыт, достояние каждой личности. Представление – *это психический процесс отражения предметов или явлений, которые в данный момент не воспринимаются, но воссоздаются на основе нашего предыдущего опыта* (А.Г. Маклаков [22]). Типы представлений: *представления памяти* (возникли на основе непосредственного восприятия предмета или явления в прошлом) и *представления воображения*.

Характеристики представлений:

Наглядность. Представления – это чувственно-наглядные образы действительности, и в этом заключается их близость к образам восприятия. Но перцептивные образы являются отражением тех объектов материального мира, которые воспринимаются в данный момент, тогда как представления — это воспроизведенные и переработанные образы объектов, которые воспринимались в прошлом.

Фрагментарность. Представления полны пробелов, отдельные части и признаки представлены ярко, другие – смутно, а некоторые полностью отсутствуют.

Неустойчивость и непостоянство. Так, любой вызванный образ, будь то какой-либо предмет или чей-нибудь образ, исчезнет из поля вашего сознания, как бы вы ни старались его удержать. Необходимо совершать очередное усилие, чтобы вновь его вызвать.

Представление, как и любой другой познавательный процесс, осуществляет ряд функций в психической регуляции поведения. Функции представлений:

сигнальная (отражение в каждом конкретном случае не только образа предмета, но и многообразной информации об этом предмете, которая под влиянием конкретных воздействий преобразуется в систему сигналов, управляющих поведением), регулирующая (функция тесно связана с сигнальной функцией и состоит в отборе нужной информации о предмете или явлении) и настроечная (проявляется в ориентации деятельности человека в зависимости от характера воздействий окружающей среды).

Следует отметить, что представления – это не просто наглядные образы действительности, а обобщенные образы. В этом заключается их близость к понятиям. С одной стороны, представления наглядны, и в этом они сходны с сенсорными и перцептивными образами. С другой стороны, общие представления содержат в себе значительную степень обобщения, и в этом отношении они сходны с понятиями. Таким образом, представления являются переходом от сенсорных и перцептивных образов к понятиям.

Представление занимает особое место среди психических познавательных процессов. Л.М. Веккер [11] предлагает считать представления вторичными образами. «Представления есть необходимое посредствующее звено, смыкающее первосигнальные психические процессы, организованные в форму образов различных видов, и второсигнальные мыслительные, или речемыслительные психические процессы, составляющие специально человеческий уровень психической информации».

Таким образом, представление может рассматриваться как промежуточное звено между восприятием и памятью, которое соединяет восприятие с мышлением.

За основу нашего исследования мы взяли процесс формирования представлений, учитывая, что адекватное восприятие ЧС ТХ позволит детям произвести мыслительные операции и повести себя наиболее безопасным образом в сложившихся условиях для снижения риска ущерба своей жизни и здоровья. Формирование представлений детей дошкольного возраста происходит по линии

изменения их содержания и формально-динамической характеристики. Степень сформированности представления зависит от контактов ребенка с окружающей средой и общения со взрослыми (Г.К. Зайцев [16]).

По мнению В.А. Деркунской [15], у дошкольников активно развивается наглядно-образное мышление, когда решения задачи происходит в плане представления. Они могут классифицироваться на: визуальную, слуховую, осязательную, вкусовую, органическую, антиципирующую (статическую, кинетическую, преобразующую), временную, пространственную, репродуктивную, абстрактно-логическую. Согласно высказываний ученых (Л.А. Венгера, В.В. Зеньковского, Д.Ф. Петяевой и др.), все виды представлений складываются в дошкольном возрасте и могут развиваться в процессе дальнейшего освоения ребенком окружающей действительности. Поэтому мы считаем, что формирование представлений о безопасности в ЧС ТХ следует начинать именно в дошкольном возрасте. Поскольку решение задач по сохранению собственной жизни в экстремальных ситуациях у дошкольников происходит в плане представления, мы считаем, что сохранение безопасности подрастающего поколения может быть реализовано путем формирования представлений, в частности представлений о безопасном поведении при угрозе и возникновении ЧС ТХ.

Для того, чтобы внести определенный вклад в решение проблемы исследования, необходимо рассмотреть понятие формирования представлений, в том числе и у детей дошкольного возраста.

Понятие «формирование» широко и неоднозначно рассматривается в психолого-педагогических исследованиях, чаще всего выступает как «процесс» и/или «результат» развития, становления личности. Определение данного понятия в полной мере раскрывается в педагогическом словаре Г.М. Коджаспирова [20], где формирование выступает как процесс развития и становления личности под влиянием внешних воздействий воспитания, обучения, социальной среды; как целенаправленное развитие личности или каких-либо ее сторон, качеств под

влиянием воспитания и обучения; как процесс становления человека как субъекта и объекта общественных отношений. В педагогике данное понятие также трактуется как результат развития личности и означает ее становление, преобразование совокупности свойств (И.Ф. Харламов [62]); процесс и результат ее развития под влиянием среды и воспитания (Ю.К. Бабанский [4]); процесс становления человека как социального существа под воздействием всех без исключения факторов – экологических, социальных, экономических, идеологических, психологических и др. (И.П. Подласый [36]).

В старшем дошкольном возрасте происходит процесс целенаправленного формирования знаний, чувств, оценок, переживаний, развитие способностей и интересов (В.Н. Филиппов [61]). Это свидетельствует о том, что формировать представления о безопасном поведении в чрезвычайных ситуациях террористического характера у детей необходимо начинать именно на этапе дошкольного детства.

Анализ исследований указывает на то, что дошкольное детство в силу специфики возраста и особенностей развития ребенка остается недооцененным в формировании представлений о безопасном поведении при террористических актах. Ясно, что только через качественное образование можно подготовить ребёнка, обладающего необходимыми знаниями, располагающего нужной информацией, имеющего желание, интерес и потребность к обеспечению собственной безопасности и безопасности окружающих при чрезвычайных ситуациях террористического характера.

Анализ работ учёных, занимающихся проблемами, связанными с темой нашего исследования, позволяет выйти на определение формирования представлений о безопасном поведении в чрезвычайных ситуациях террористического характера у дошкольников, под которым мы будем понимать целенаправленный процесс актуализации знаний у детей дошкольного возраста об адекватных действиях в ситуации угрозы и совершения террористических актов, позволяющий ребёнку обогатить субъектный опыт сохранения здоровья и жизни.

Библиографический список

1. Pfefferbaum, B. Universal Preventive Interventions for Children in the Context of Disasters and Terrorism /B. Pfefferbaum V. Varma, P. Nitiéma, E. Newman // Child Adolesc Psychiatr Clin N Am. Author manuscript. Published in final edited form as: Child Adolesc Psychiatr Clin N Am, - 2014. – №23(2). – P. 363–382.
2. Savoia, E. Communications in Public Health Emergency Preparedness: A Systematic Review of the Literature / E. Savoia, L. Lin, K. Viswanath // Biosecur Bioterror. 2013. – №11(3). – P. 170–184.
3. Авдеева, Н.Н. Безопасность: учебное пособие по основам безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста / Н.Н. Авдеева, О.Л. Князева, Р.Б. Стеркина. – М.: ООО «Издательство АСТЛТД», 2017. – 144 с.
4. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды / Сост. М.Ю. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
5. Белая, К.Ю. Как обеспечить безопасность дошкольников: конспекты занятий по основам безопасности детей дошкольного возраста / К.Ю. Белая, В.Н. Зимонина, Л.В. Куцакова и др. – М.: Академия, 2012. – 15 с.
6. Болотина, Л.Р. Дошкольная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.Р. Болотина, С.П. Баранов, Т.С. Комарова. – М.: Академический Проект, 2005. – 240 с.
7. Борисова, Н.И., Город, дружелюбный к ребенку. Методология реализации инициативы в Республике Казахстан / Н.И. Борисова, О.В. Пьянзина, Е.Н. Чернышева, Н.Н. Чебардакова. – Астана, 2015. – 68 с.
8. Быкова, Н.Г. Формирование культуры здорового образа жизни детей старшего дошкольного возраста в дошкольном образовательном учреждении «открытого типа»: Дис. канд. пед. наук / Н.Г. Быкова. – Ставрополь, 2012. – 182 с.
9. Васильева, О.С. Психология и культура здоровья: учебное пособие / О.С. Васильева, Ф.Р. Филатов. – ЮФУ, Ростов-н-Дону, 2011. – 176 с.

10. Васильева, О.С. Роль образования в сфере психологии здоровья в формировании системы гуманистических ценностей /О.С. Васильева // «Российский психологический журнал». – 2010. – Т. 7, № 5-6. – С. 44-49
11. Веккер, Л.М. Психические процессы. Переживание. Действие. Сознание / Л.М. Веккер. - Л.: Ленинградский Университет, 1981. - 324 с.
12. Вольхин, С.Н. Основы защиты от терроризма: Учебное пособие / С.Н. Вольхин, В.Г. Ляшко, А.В. Снегирев и др. – М.: Дрофа, 2007. – 124 с.
13. Гафнер, В.В. Опасности социального характера и защита от них / В.В. Гафнер, С.В. Петров, Л.И. Заба. – М.: Флинта, Наука, 2012. – 320 с.
14. Григорович, Л.А. Педагогика и психология / Л.А. Григорович, Т.Д. Марцинковская. – М.: Гардарики, 2003. – 480 с.
15. Деркунская, В.А. Диагностика культуры здоровья дошкольников. Учебное пособие / В.А. Деркунская. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 96 с.
16. Зайцев, Г.К. Опыт внедрения валеологического компонента в школьное образование / Г.К. Зайцев, В.В. Колбанов, И.В. Кузьмина, Л.С. Михайленко // «Валеология». – 1998. – № 1. – С. 5-17.
17. Кантемирова, З.Э. Конституционно-правовые средства защиты прав ребенка в условиях чрезвычайных ситуаций: автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 2010. – 17 с.
18. Кантемирова, З.Э. Посягательства на права ребенка при чрезвычайных ситуациях / З.Э. Кантемирова // «Пробелы в российском законодательстве». Юридический журнал. 2009. – № 2. – С. 56-59
19. Коган, Г.В. Психолого-педагогические аспекты формирования личности безопасного типа в вузе // Актуальные проблемы психологии в образовании: матер. межрегион. науч.-практ. конф. с междунар. участ., Мурманск, 1–3 апр. 2013 г. / отв. ред. И.А. Синкевич. Мурманск, 2014. Т. 2. С. 93–98.
20. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2005. – 176 с.

21. Лызь, Н.А. Развитие безопасной личности в образовательном процессе вуза: Монография / Н.А. Лызь. Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2005. – 305 с.
22. Маклаков, А.Г. Общая психология: Учебник для вузов / А.Г. Маклаков. - СПб.: Питер, 2013. - 583 с.
23. Малкина-Пых, И.Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. Справочник практического психолога / И.Г. Малкина-Пых. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 960 с.
24. Мартынов, С.М. Здоровье ребенка в ваших руках / С. М. Мартынов / Советы практического врача-педиатра: кн. для воспитателей и родителей. – М.: Просвещение, 2013. – 224 с.
25. Миняев, А.С. Психологические аспекты обеспечения безопасности школьного сообщества в экстремальной ситуации / А.С. Миняев // Психологическая наука и образования (специальный сборник). М.: Московский городской психолого-педагогический университет, 2007. – 92 с.
26. Михайлов, Л.А. Безопасность жизнедеятельности: Учебник для вузов / Л.А. Михайлов, В.П. Соломин, А.Л. Михайлов, А.В. Старостенко и др.. – СПб.: Питер, 2006. – 302 с.
27. Михайлов, Л.А. Безопасность жизнедеятельности: Учебник для вузов 2-е издание / Л.А. Михайлов, В.П. Соломин, А.Л. Михайлов, А.В. Старостенко, О.В. Шатровой, Т.А. Беспамятных, Н.В. Закревский, Э.М. Киселева. – СПб.: Питер, 2008. – 461 с.
28. Науменко, Ю.Л. Педагогические технологии и механизмы формирования навыков безопасного поведения учащихся школ: автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 2009. – 15 с.
29. Науменко, Ю.Л. Пути и механизмы эффективного формирования навыков безопасного поведения школьников. /ЮЛ. Науменко //Актуальные проблемы профессионального образования в современных условиях.- М.: Академия педагогических и социальных наук, 2009. – 169 с.

30. Нечаева, А.М. Защита прав ребенка в современной России / А.М. Нечаева. М., - 2004, - 28 с.
31. Новоян, А.В. Роль семьи в формировании самосохранительного поведения / А.В. Новоян. М.: Аст-Пресс, 2007. – 130 с.
32. Ожегов, С. И. Словарь русского языка: Ок. 57000 слов / С. И. Ожегов, под ред. чл. ред.чл.корр. АН СССР Н. Ю. Шведовой. 19-е изд. исп. – М.: Рус. Яз, 1987. – 750 с.
33. Ольшанский, Д.В. Психология терроризма / Д.В. Ольшанский. – СПб.: Питер, 2002. – 286 с.
34. Петров, С.В. Обеспечение безопасности образовательного учреждения : учебное пособие для академического бакалавриата / С.В. Петров, П.А. Кисляков. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 251 с.
35. Плешкова, Н.А. Педагогическая технология формирования безопасного поведения будущих специалистов технического профиля: канд. дис. -Калининград, 2009. – 182 с.
36. Подласый, И. П. Педагогика (комплект из 2 книг) / И.П. Подласый. - М.: Юрайт, 2017. – 336 с.
37. Попков, В.А. Дидактика высшей школы. Учебное пособие для вузов / В.А. Попков, А.В. Коржуев. – М.: Юрайт, 2016. – 247 с.
38. Посохова, Н.В. Социально-психологический аспект терроризма. / Н.В. Посохова. // «Общество: политика, экономика, право» - 2011. – №2. С. 44-46.
39. Правдина, Л.Р. Экстремальные и кризисные ситуации в контексте психологии здоровья /Л.Р.Правдина, О.С. Васильева // «Северо-Кавказский психологический вестник». – № 6/3. – 2008. – С. 78-85.
40. Садретдинова, А.И. Педагогическое проектирование образовательной среды формирования культуры безопасности жизнедеятельности у дошкольников: автореф. дис... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2009. – 23 с.

41. Садретдинова, А.И. Проектирование образовательной среды формирования культуры безопасности жизнедеятельности у старших дошкольников / А.И. Садретдинова // «Успехи современного естествознания». 2008. – № 8. – С. 98-106
42. Садретдинова, А.И. Формирование культуры безопасности жизнедеятельности у детей старшего дошкольного возраста / А.И. Садретдинова // «Педагогические науки». 2008. – №5/32. – С.114-119
43. Садретдинова, А.И. Формирование культуры безопасности жизнедеятельности старших дошкольников средствами игры. Методические рекомендации / А.И. Садретдинова. / Нижневарт. гос. гуманитар. ун-т. – Нижневартовск, 2009. – 47 с.
44. Садретдинова, А.И. Экологический аспект проектирования безопасности жизнедеятельности дошкольников / А.И. Садретдинова // Эколого-географические проблемы природопользования нефтегазовых регионов – теория, методы, практика: доклады III международной науч.-практич. конф., Нижневартовск, 25-27 окт. 2006 г. /Нижневарт. гос. гуманитар. ун-т. - Нижневартовск, 2006. – С. 300-303
45. Сантаева, Т.С. Педагогическое обеспечение безопасности жизнедеятельности детей в дошкольном образовательном учреждении: автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 2005. – 13 с.
46. Сидоркин, В.А. Знания пожарной безопасности - каждому учащемуся / В.А. Сидоркин // «Основы безопасности жизни». – 2007. – №2. – С. 57-59
47. Сидоркин, В.А. Особенности формирования культуры безопасного поведения детей при чрезвычайных ситуациях / В.А. Сидоркин // «Пожары и чрезвычайные ситуации: предотвращение, ликвидация». – 2014. – № 4. – С. 5-10
48. Сидоркин, В.А. Поведение детей при опасности пожара / В.А. Сидоркин // «Глобальная безопасность. Всемирная Академия наук комплексной безопасности». – 2007. – №1. – С. 64-67
49. Сидоркин, В.А. Психолого-педагогические аспекты готовности детей к опасности пожара / В.А. Сидоркин // «Проблемы безопасности и чрезвычайных ситуаций: научный информационный сборник». – 2007. – № 2. – С. 60-64

50. Соломин, В.П. Безопасность жизнедеятельности: Учебник для вузов / Л.А. Михайлов, В.П. Соломин, Т.А. Беспамятных; Под ред. Л.А. Михайлов. — СПб.: Питер, 2013. — 461 с.
51. Стеркина Р.Е., Князева О.Л., Маханева М. Д. Организационно-методические основы развития новых форм дошкольного образования / Стеркина Р.Е., Князева О.Л., Маханева М. Д. // «Дошкольное воспитание». – 2002. – №9. – С. 14.; №10. – С. 5; №11. – С. 2
52. Сухарев, А. В. Безопасность образовательного учреждения: метод. пос / А. В. Сухарев – М.: Изд-во МГОУ, 2006. – 68 с.
53. Сухарев, А. В. Применение экстремальных педагогических технологий в формировании готовности студентов к действиям в ЧС террористического характера / А. В. Сухарев // «Педагогические инновации в обучении и воспитании»: сб. науч. тр. / под ред. проф. Крившенко Л. П. – М.: Изд-во МГОУ, 2006. – С. 115-120
54. Сухарев, А. В. Проблемы обеспечения безопасности образовательных учреждений / А. В. Сухарев // Ведущие тенденции современного образования: сб. науч. тр. / под ред. проф. Крившенко Л. П.. – М.: Изд-во МГОУ, 2008. – С. 14-17
55. Сухарев, А. В. Психолого-педагогические основы формирования готовности студентов к действиям в чрезвычайных ситуациях террористического характера / А. В. Сухарев // Вестник Московского государственного областного университета, серия «Педагогика». – № 1, т. 1. – М.: Изд-во МГОУ, 2007. – С. 34 – 37.
56. Сухарев, А.В. Формирование готовности студентов к действиям в чрезвычайных ситуациях террористического характера: автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 2009. – 24 с.
57. Татарникова, Л.Г. Педагогическая валеология: Генезис. Тенденции развития / Л.Г. Татарникова; Ред. П.Т. Смирнов. СПб.: Петроградский и Ко (РЕТРОС), 1995. – 352 с.
58. Терницкая, С.В. Формирование безопасного поведения личности как социально-педагогическая проблема / Вестник КГПУ «Педагогические науки. Теория и методика профессионального образования», - Красноярск, 2016. С 90-94.

59. Тимофеева, Л.Л. Интегративный подход в процессе формирования культуры безопасности у дошкольников / Л.Л. Тимофеева // «Дошкольная педагогика». – 2013. – №10. – С. 6-11.
60. Тимофеева, Л.Л. Формирование культуры безопасности у детей от 3 до 8 лет. Парциальная программа. – СПб.: Детство-пресс, 2015. – 160 с.
61. Филиппов, В.Н. Человек в концепции современного научного познания: Учебное пособие по антропологии / В.Н. Филиппов. –Барнаул: Изд-во БГПУ, 1997. – 380 с.
62. Харламов, И.Ф. Педагогика : учебное пособие / И.Ф. Харламов. – Издание 4-е, переработанное и дополненное. – Москва: Гардарики, 2007. – 519 с.
63. Черный, С.П. Психолого-педагогическое обеспечение процесса формирования навыков безопасного поведения в чрезвычайных ситуациях у учащихся общеобразовательных школ : автореф. дис. канд. пед. наук. – Красноярск., 2007. – 19 с.
64. Черный, С.П. Формирование культуры безопасности как один из факторов социализации учащихся в современных условиях // Образование и социализация личности школьника в современных условиях: / С.П. Черный // материалы краевой научно-практической конференции. – Красноярск, 2007.– Вып. 1. – С. 78–81
65. Чистякова, А.А. Формирование двигательных стереотипов безопасного поведения детей 5-7 лет в моделируемых чрезвычайных ситуациях на физкультурных занятиях в дошкольных учреждениях / А.А. Чистякова // «Научный поиск». – 2013. – № 2.2. – С. 34-36.
66. Чистякова, А.А. Формирование у детей 5-7 лет компетенций безопасного поведения в чрезвычайных ситуациях средствами физической культуры / А.А. Чистякова // «Совершенствование системы физического воспитания, спортивной тренировки, туризма и оздоровления различных категорий населения». Материалы X Международной научно-практической конференции в 2-х томах. Под редакцией С.И. Логинова. – 2011. – С. 205-206.

И.А. Сысолятина,

И.Е. Емельянова

2.8 ОСМЫСЛЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Система дошкольного образования находится в процессе изменения, которое обусловлено модернизацией и стандартизацией всей системы образования Российской Федерации, отражая свою поддержку в нормативно-правовых документах РФ. Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» (утвержден приказом Министерства образования и науки РФ №273-ФЗ от 29.12.2012), социальный заказ государства направлен на развитие личностных качеств дошкольника, подготовку социально-адаптированного ребенка, умеющего оценивать свои поступки и действия.

Чтобы быть успешным в любом обществе человек должен принять господствующие в нем правила и нормы, которые требуют наличия определенного уровня развития социального интеллекта. Их не осознанное, механическое копирование недостаточно, так как в жизни часто возникают нестандартные ситуации, принятие решения в которых требует работы мысли.

Социальный интеллект у взрослого человека, если его уровень недостаточен, будет в связи с возможностями и обстоятельствами развиваться и совершенствоваться; и наоборот, если уровень социального интеллекта человека значительно выше, он будет постепенно снижаться до определённого уровня, так как не будет постоянно востребован в практической жизни [11].

Важным периодом развития социального интеллекта является дошкольный возраст. Преимущественно именно в этот период происходит формирование дошкольника и развитие его интеллекта до определенного уровня. Именно в этот период родители и педагоги тесно общаются с ребенком, передавая начальные

знания о добре и зле, дурном и хорошем и обучая основным правилам социального поведения, объясняя их смысл, показывая их на примере собственного поведения друг с другом и другими людьми. [11].

Введение Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее ФГОС ДО), утверждённый приказом Министерства образования и науки Российской Федерации №1155 от 17.10.2013. отражает требования к современному дошкольнику, которые направлены на создание условий развития ребенка, его инициативы, открывающих возможности для его позитивной социализации, личностного развития, к проявлению исследовательской активности и творческих способностей в решении жизненно важных проблем, на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками, соответствующим возрасту видам деятельности развития, отражая тем самым структуру социального интеллекта индивида.

Согласно ФГОС ДО ребенок способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, стараться разрешать конфликты, умеет подчиняться разным правилам и социальным нормам, различать условную и реальную ситуации.

В ФГОС ДО представлены целевые ориентиры образовательной области «Социально-коммуникативное развитие», которые направлены на развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания; формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками; формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в ДОО.

Все выше перечисленные требования и ориентиры, которые необходимо развивать в ребенке начиная с дошкольного возраста, говорят о возникновении внимания к новому в педагогике феномену - «развитие социального интеллекта».

По мнению психологов, социальный интеллект индивида формируется и развивается в процессе его социализации под воздействием культуры, образования,

воспитания и т.д. Для успешной реализации человека как личности в жизни и деятельности важным являются способности эффективного взаимодействия с окружающими людьми: способность эффективно действовать в системе межличностных отношений, умение ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, в процессе межличностного взаимодействия и общения [19].

Социальный интеллект определяет успешность общения посредством социального интереса, который трактуется как процесс идентификации, эмпатии, сотрудничества, направленный на построение позитивных отношений с другими людьми посредством общения. Более того, социальный интерес или социальное познание объединяет и регулирует коммуникативно-познавательные процессы, связанные с отражением социальных объектов, и способствующий правильному пониманию поведения людей в межличностном взаимодействии [5].

В свою очередь, развитие социального интеллекта требует создания оптимальных условий, для интеллектуального, социального и эмоционального развития личности дошкольника. Одним из таких условий на наш взгляд является организация экспериментальной деятельности, которая позволит дошкольнику проявить различные формы своего поведения в поисках наиболее приемлемых его вариантах в социальных ситуациях.

В основу изложения научной проблемы развития социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста легли анализ основных этапов зарождения и формирования представлений о развитии социального интеллекта.

При рассмотрении истории становления исследуемого вопроса мы определили три периода, которые, на наш взгляд, дают возможность проследить зарождение, формирование и развитие представления о социальном интеллекте в истории:

I период – VI в. до н.э. –XX в. н.э. *Зарождение феномена «Социальный интеллект».*

II период –20-е годы XX-XI в. *«Становление понятийного аппарата исследования».*

III период – XI век (настоящее время). *«Феномен социального интеллекта в системе дошкольного образования».*

Труды философов, психологов и других ученых каждого периода, от античности до современного мира, являются базой для понимания и изучения развития человеческого общества, роли человека в этом обществе, его осознания собственного «я», отношения к религии и ее роли в самосознании личности.

Рассмотрим каждый из периодов изучаемой проблемы более подробно.

Зарождение феномена «Социальный интеллект». Первый период (VI в до н.э. – XX в н.э.). Начиная с античности, мы наблюдаем зарождение когнитивного и поведенческого компонента социального интеллекта. Так в этот период философов занимают вопросы изучения человека и определение человека как разумного животного (Гомер, Аристотель). Философия данного периода предложила человеку новый тип самоопределения, самопознания - через собственный разум. Мыслительная деятельность человека включает в себя рассуждения о собственной личности как о части своего сословия, своей социальной общности, своего народа, своей религии [28]. Зарождение поведенческого компонента социального интеллекта отражено в теории совершенного государства Платона («Государство»), где излагаются учения о законах бытия, о познании человеческой души, о справедливости, о влиянии и места индивида в государстве. Из-за несовершенства человеческой души, человеческой природы и отсутствия понимания своей роли в государстве, что влечет за собой несовершенство поведения, поступков человека в обществе. Таким образом, необходимо ставить государство выше индивида. Так, например, Платон описывает три социальные группы, переходы между которыми ограничены. Дети ремесленников и земледельцев не могут стать даже стражами, а дети стражей становятся стражами. За дурные склонности человека переводят в социальный слой ремесленников или крестьян. Т.е. проступки людей влекут за

собой не только оценку поведения, но и само наказание. Это может являться подтверждением зарождения представления о поведенческом компоненте социального интеллекта.

С позиции Аристотеля государство обеспечивает регуляцию общественной жизни с помощью законов, где главная цель государства - это достижение добродетельной жизни. Хорошие законы и их соблюдение совершенствуют человека и способствуют развитию в нем благородных задатков; государство представляет собой общение родов и селений ради достижения совершенного самодовлеющего существования» [2].

В то же время Сократ стремился определить формулу правильного жизненного поведения, рассуждая о выборе добрых поступков, что такое "добро" по отношению к любым жизненным ситуациям. Соратники философа пользовались расхожими понятиями справедливости и несправедливости, добра и зла, поэтому Сократ рассматривал эти понятия и показывал, что они спорны, полны внутренних противоречий и лишены какого-то существенного основания. Необходимо отметить, что в рассуждениях Сократа так же говорится о попытке человека добиться успеха и высокого жизненного положения; о развитом чувстве личного «я» и самоконтроле, которые служат пробуждением личного сознания. Познав самого себя, лишь путем самопознания можно найти подлинное счастье [23]. На основании выше изложенного можно утверждать об упоминании когнитивного компонента социального интеллекта

Однако следует учесть, что в период античности изучению особенностей развития детей дошкольного возраста практически не уделялось внимание - исследования были направлены на изучение человека в целом. В период античности дети находились под влиянием и присмотром своей семьи. Так, Платон и Аристотель, основали теорию развития семьи и ее влияния на детей, в рамках готовности или неготовности ребенка воспринимать отрицательное влияние

окружающей среды, тем самым возлагая ответственность на семью за социализацию и самореализацию ребенка.

В России, в период Киевской Руси, воспитание детей разного возраста так же осуществлялось преимущественно в семье. Главная цель воспитания в этот период - подготовка детей к труду, выполнение основных социальных ролей. Крещение Руси способствует выходу на главное место в системе воспитания религиозной направленности, возглавляемой церковью [17].

Таким образом, и на Руси у детей дошкольного возраста под влиянием семьи, целью которой становится укрепление знаний у ребенка об установленных государством и церковью правил и законов, закладывается основы социального интеллекта – его поведенческий компонент.

В философии средних веков основное внимание относится на познание Бога и человеческой души, поступков человека с точки зрения религии [28]. Изучая и анализируя философские труды Августина Аврелия, мы так же находим в них отражение понятия социального интеллекта в оценке поступков, поведения человека в обществе с точки зрения «хорошо» и «плохо». Философ рассматривает идею о значимости морального и духовного с точки зрения Божественного начала, начиная от грехопадения Адама к нравственному совершенству, в котором человек обретает “невозможность грешить”. Поддерживая теорию Аврелия, философ и поэт Франциск Ассизский организовал в 1208 г. братство неимущих проповедников. Цель данного братства в смирении, в высокой оценке других людей, всегда видеть в окружающих то хорошее, что в них есть [8].

В средневековой науке исследуемых психологических проблем, в центре внимание становится психика человека и ее особенности. В церковной психологии проводились исследования, направленные на изучение способов манипуляции большой массой людей, приемов снижения психического напряжения, и для этого необходимо осознать особенности сознания средневекового человека, который считал себя членом определенной социальной группы, имеющим те же стереотипы,

те же права и обязанности, что и другие. Люди, были уверены в существующих правилах, с вязи с тем, что многие из них не имели достаточных знаний о том, что находится за границами их географического мира. Представления о нормах и правилах поведения, о ценностных ориентациях, существующих в определенной области, считались абсолютными и обязательными для всех, следовательно, в период отсутствуют оптимальные способы социальной адаптации человека [16]. Это так же свидетельствует об описании социального интеллекта (поведенческий компонент).

Что касается зарождения социального интеллекта у детей дошкольного возраста на данном этапе, то семья, остается центром развития и воспитания ребенка. По мнению церкви, семья – основа для развития нравственного и духовного человека, самореализация ребенка в обществе, основа социализации детей. Отмечается, что особенностью семейного воспитания является передача социального и бытового опыта детям. На наш взгляд, в это период в семейном воспитании закладывается когнитивный компонент социального интеллекта. Помимо семейного воспитания в России в XI в. открываются первые популярные школы, в которых обучались дети из высших сословий. Кроме того, дети состоятельных родителей могли получать определённые знания в домашних условиях [17].

Таким образом, период с VI в. до н.э. до XIVв. н.э. характеризуется влиянием государства и церкви на человека как члена общества, где государство обеспечивает регуляцию жизни в этом обществе с помощью законов, которые способствуют развитию и совершенствованию человека, через соблюдение законов, общественных правил и норм, через усвоение понятий о правильных и неправильных поступках, о добре и зле, через оценку поведения членов общества и самооценку.

В этот период уделяется внимание формированию осознания человеком своего положения в обществе, государстве, через его разум. Цель члена общества на этом этапе - добиваться высокого социального положения, формировать себя как

личность и развивать способность самоконтроля, способствовать социализации ребёнка в данном обществе.

На Руси в этот период в системе воспитания большая роль отводится церкви, где главным становится развитие и формирование в членах общества умения и желания выполнения социальных ролей. В данный период активно закладывается когнитивный компонент социального интеллекта.

С XIV—XV вв. в странах Западной Европы наступает новая эпоха, которая характеризуется возрождением античной культуры, образа жизни. В этот период человек приобретает большую самостоятельность, анализирует значимость собственного «Я», роль личности в обществе, у него возникает желание на самореализацию, на использование своих талантов и способностей во благо общества и своего развития. В этот период формируется новое самосознание человека и его новая общественная позиция: гордость и самоутверждение, осознание собственной силы, таланта. Все это является отличительными качествами человека в эпоху Возрождения [28]. Таким образом, можно говорить о зарождении когнитивного компонента социального интеллекта – самопознание.

В период Возрождения продолжается изучение проблем и вопросов психики человека. Повышается интерес к изучению этапов познания, способностей человека. Изучаются возможности развития у человека способности воспринимать и анализировать объективную картину мира, воспринимать и осознавать его как целое. Книга Хуана Уарте «Исследование способностей к наукам» - это первое психологическое исследование, где специальной задачей является изучение индивидуальных различий в способностях человека с целью профессионального отбора. Как отмечает автор, для того, чтобы человек не ошибся в выборе той или иной профессии, которая больше всего подходит к его природным способностям, представителями государства необходимо выделить уполномоченных людей великого ума и знания, которые смогли бы выявить у каждого человека еще в нежном возрасте и заставили обязательно изучать ту область знания, которая ему

подходит [28]. Отмечается интерес к изучению вопросов о влиянии природы на способности человека, которая делает человека способным к одной науке и неспособным к другой. Основными способностями признавались воображение (фантазия), память и интеллект. Но вместе с тем отмечалось, что зависимость таланта от природы не означает бесполезности воспитания и труда [16].

В воспитании детей дошкольного возраста в этом периоде предпочтение все также отдается семье, нравственному воспитанию (В. Де Фельтре, В.Х. Луис, Ф. Рабле, Л. Бруни, М. Монтень), укреплению влияния и авторитета семьи на развитие личности ребенка, как залога успешной социализации его в обществе.

Для периода Нового времени характерны падение авторитета церкви и рост авторитета науки, т.е. важное место заняли теории, обосновывающие неуклонный прогресс человечества на основе прогресса науки и техники. Развитие нового буржуазного общества меняет сознание людей [25]. Философ Фрэнсис Бэкон отмечает создание нового метода научного познания, где целью является принесение пользы человеческому роду, т.е. наука служит жизни и практике и только в этом находит свое оправдание: «...Речь идет, не только о созерцательном благе, но поистине о достоянии и счастье человеческом и о всяческом могуществе и практике...» [5].

Проявление социального интеллекта, (поведенческого компонента) отражается в рассуждениях Н. Макиавелли, который считал, что государство является высшим проявлением человеческого духа, а служение государству является смыслом и счастьем человеческой жизни, понимал средства для достижения намеченных целей, которые признаются хорошими или дурными. Он отмечал, что человеческая природа дурна, эгоистична, и задача государства – насильно обуздать ее, пренебрегая нормами морали. Г. Гроций был одним из основателей учения о “естественном праве”, где государство является результатом сознательной деятельности людей, их договора. Естественное право основывается на природе человека, на его стремлении к мирному общению, организованному на началах

разума. В процессе соблюдения принципов естественного права (непосягаемость на чужую собственность, выполнение договоров, наказание за преступления) складывается “человеческое” право [8].

Изучая и анализируя идеи и мысли ученых (Р. Декарт, Б. Спиноза, Г. В. Лейбниц), можно заключить, что впервые в этот период мы знакомимся с рассуждениями и выводами ученых о разуме, контролируемом опытом человека, как о составляющей социального интеллекта (его когнитивный и поведенческий компоненты). Так, Вольтер, признавая разнообразие обычаев разных народов и сословий, говорил о существовании естественных законов, с которыми должны соглашаться жители всех частей света, а значит, соблюдать законы, нормы и правила общества, в котором живут. В трактате “Рассуждение о неравенстве” Ж. Ж. Руссо пишет - “человек по натуре своей добр, и только общество делает его плохим”. Случайные обстоятельства способствовали совершенствованию человеческого разума, но при этом ухудшили расу, сделав человека плохим из-за его тяги к общению [8].

Формирование представлений о социальном интеллекте в России XVI –XVI I вв., связано с появлением книгопечатания. Так издаются первый российский учебник «Азбука» Ивана Федорова, сборник «Домострой», педагогическая книга «Гражданство обычаев детства» (Епифаний Славницкий), в которых излагались основные направления семейного воспитания и поведения в семейном быту (любовь и почитание Бога, страх наказания, беспрекословное подчинение старшим), правила поведения детей в обществе (гигиена ребенка, значение выражения лица в беседе, мимики, поз и жестов, правила поведения в различных ситуациях и т.д.) [17].

В XVIII в. в России в связи с активным развитием системы образования под влиянием реформ, осуществляемых Петром I, ученые и педагоги продолжают уделять внимание развитию поведенческого компонента социального интеллекта. Открываются такие учебные заведения как Смольный институт, главными педагогическими задачами которого являлись успешное воспитание детей

(«воспитание сердца», гигиеническое воспитание, воспитание трудолюбия при категорическом неприятии физического наказания) в закрытых учебно-воспитательных учреждениях, т.е. в изоляции воспитанников от влияния внешней среды (до 10-15 лет) [17]. Появляется статья Н.И. Новикова о воспитании детей, где сформулированы правила для родителей: «Не погашайте любопытства детей ваших, упражняйте детей в употреблении чувств (радость, эмоции); остерегайтесь давать детям ложные знания, гораздо лучше не знать, чем знать неверно; не учите детей тому, что они по возрасту уразуметь не могут».

В середине XVIII в. в связи с открытием первой психологической школы психология становится самостоятельной наукой. На данном этапе развития в психологии о феномене «социальный интеллект» не идет речь, но изучается влияние на психику и развитие человека окружающей среды, различных ситуаций. Именно среда, т. е. обучение и воспитание, которое получает ребенок, служит важнейшей образующей его судьбы, определяет его умственное и личностное развитие, социальный статус и успехи [16].

В XIX в. в России развитие социального интеллекта (поведенческого компонента) находит свое отражение в семейном воспитании. Так целый ряд общественных деятелей, представителей культуры и педагогов (В. Г. Белинский, И. Герцен, Н. И. Пирогов, Л. Н. Толстой, Ж. Ж. Руссо, К. Д. Ушинский), были сторонником семейного воспитания дошкольника, где мать является «учителем» для ребенка, воспитывает его для жизни в обществе.

Таким образом, данный период отмечен ослаблением влияния религии на общество, формированием нового сознания членов этого общества, возвратом к идее познания человека как личности с его индивидуальностью, определением его места в обществе и мире, посредством определения его способностей с целью его профессиональной ориентации. Развивается «Психология» как наука, в рамках которой ведется активное изучение психики человека и влияние среды на его развитие, изучение его умений, самопознания и самоопределения в обществе.

Власть полностью принадлежит государству, целью которого является обуздание порочной природы человека посредством законов, норм морали, контроля опыта человека над разумом. Как в России, так и за рубежом в обществе зарождается и формируется понятие социального интеллекта и его структурных компонентов - когнитивного и поведенческого.

Второй период (20-е г XX в. по XI век) «Становление понятийного аппарата исследования». Анализируя литературу, в которой рассматривались и изучались вопросы зарождения и формирования социального интеллекта, можно отметить, что до 20-х годов XX века философы и ученые рассматривали и изучали общество и его влияние на личность, на человеческий разум, особенности социализации человека в это общество, анализировали умение членов общества принимать правила и нормы общественной жизни. Особое место в изучении занимали вопросы личностного самоопределения и самовыражения. Но только с 1920-х годов впервые вводится понятие «социальный интеллект». В данный период отмечаются изменения в отношении изучения социального интеллекта, определении его значимости в психологии. Так О.В. Луневой определены этапы становления и развития понятия «социальный интеллект»: [14]

1 этап: Появление понятия «социальный интеллект» (1920–1924).

Главным достижением этого периода является введение в психологию термина «социальный интеллект». На этом этапе изучаются вопросы о природе социального интеллекта, особенностях его проявления, сложностях измерения и сложностях экспериментального моделирования.

2 этап: Психометрический (1925–1938).

На этом этапе исследователи пытались операционализировать определение «социальный интеллект» и перевести его характеристики в стандартизированные измерительные инструменты, используемые в лабораторных условиях. Разрабатывается первый тест, для измерения «социального интеллекта» - тест Дж. Вашингтона (GWIST). Сложность проверки тестов на валидность привела к

снижению интереса к таким тестам. Как и к самому феномену «социальный интеллект».

3 этап: Характеризуется исчезновением понятия «социальный интеллект» из предметного поля психологии (конец 30-х годов — 1965 г). На данном этапе понятие «социальный интеллект» выходит из терминологии психологов, и все работы, связанные с этой областью, считаются бесперспективными (Анастаси, Векслер, Кронбах и др.). В моделях интеллекта таких психологов, как Терстоун (1938) и Спирмен (1927) понятие «социальный интеллект» полностью отсутствует. Но Дж. Гилфорд продолжает свои исследования по данной проблеме.

4 этап: Социальный интеллект в структуре модели интеллекта Дж. Гилфорда (1965–1969гг). В этот период формируется проект «Модель структуры интеллекта», предложенная Дж. Гилфордом, в основу которой положена система тройной классификации Торндайка. Исследование поведенческого компонента интеллекта (понимание других людей), рассмотренной Морин Салливан (Maurin O'Sullivan), ставшей соавтором единственного теста измерения социального интеллекта, активно используется в отечественной и мировой психологии (Михайлова, 1999).

Таким образом, итогом 4-х этапов изучения вопросов социального интеллекта явилось укрепление и развитие психологического представления о социальном интеллекте, повышение интереса к его изучению и разработка тестов по измерению навыков межличностных взаимоотношений [14].

Английские ученые Н. Кантор и Дж. Кихлстром, считают, что этому способствовало выделение двух различных аспектов социального интеллекта: понимания поведения людей и адаптивного взаимодействия с другими людьми.

5 этап: Современные направления исследования социального интеллекта (1970- по н.в.).

Для данного этапа характерны:

- основные направления изучения социального интеллекта - объединение работ, посвященных выявлению соотношения социального и абстрактного интеллектов, выделение различных аспектов социального интеллекта и их взаимосвязи;
- зарождение «Теории множественных интеллектов» Г. Гарднера, которая раскрывает вопросы о выявлении и определении тех познавательных способностей, которые позволяют человеку выполнять определенные роли людей в различных культурах. Определены два вида (межличностный и личностный) интеллекта, объектами познания в которых выступают внутренний мир индивида и окружающие люди. Эти два понятия позже начинают использоваться в обозначении структурных компонентов эмоционального интеллекта;
- осознание учеными влияния культуры на имплицитные теории. Шнейдер, П. Акерман и Р. Канфер пришли к заключению, о том, что необходимо отказаться от понимания социального интеллекта, как проявления общего интеллекта в социальных условиях;
- социально-интеллектуальный подход к личности, где с точки зрения социального интеллекта относят новый этап понимания его природы, на основе социально-когнитивного подхода к личности.
- появление в психологии термина «эмоциональный интеллект» (1988) и разработка моделей эмоционального интеллекта (1990) П. Сэловей (P. Salovey) и Д. Майер (D. Mayer), Р. Бар-Она (Bar-On, 1997) дает очень широкую трактовку эмоционального интеллекта, включая в него все не когнитивные способности, знания и компетентность, позволяющие человеку успешно справляться с различными жизненными ситуациями. В этот период эмоциональный интеллект рассматривается как способность перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях: определять значение эмоций, их связи друг с другом, использовать эмоциональную информацию в качестве основы для мышления и принятия решений (2012);
- развитие теорий и подходов к вопросу о социальном интеллекте: интеллект, состоит из трех частей: аналитической, креативной и практической, где социальный интеллект, по

мнению автора, входит в практический, который отражает социокультурные и профессиональные контексты.

История зарождения и развития понятия «социальный интеллект» за рубежом начинается с введения его в оборот Э. Торндайком в 1920 году. Автор определяет его как способность к пониманию и управлению мужчинами и женщинами, мальчиками и девочками, способность действовать мудро в человеческих отношениях [4].

Moss F., Hunt T рассматривали социальный интеллект как способность уживаться с другими людьми (1927); Hunt T. говорил, что социальный интеллект — это способность иметь дело с окружающими людьми (1928), а Strang R определял его как знания о людях (1930); Vernon P.E рассматривал социальный интеллект как способность легко сходитья с другими людьми, как умение входить в их положение, ставить себя на место другого (1933).

В 1937 г. Г. Оллпорт описывает социальный интеллект как особую способность, особый «социальный дар» верно судить о людях, прогнозировать их поведение и обеспечивать адекватное приспособление в межличностных взаимодействиях. Отмечал позитивность в отношениях с людьми, где продуктом этих отношений является социальное приспособление, а не глубина понимания. Он выделяет набор качеств, которые обеспечивают лучшее понимание других людей. В структуру этих качеств социальный интеллект включен как отдельная способность (Allport, 1937).

С точки зрения Дж. Гилфорда (1965) социальный интеллект – это самостоятельная группа ментальных способностей в противовес способностям общего интеллекта. Сфера социального интеллекта выступает как знание восприятия, мыслей, желаний, чувств, настроений и т. д. других людей, аспект которого измеряется тестами на социальную перцептивность.

Другими словами, социальный интеллект представляет собой интегральную интеллектуальную способность, определяющую успешность социального общения и адаптации. Он объединяет и регулирует познавательные процессы, связанные с отражением социальных объектов.

Н. Кэнтор оценивает социальный интеллект как когнитивную компетентность, которая позволяет людям воспринимать события социальной жизни с максимальной личной пользой, где интеллект рассматривается как адаптация - способность к решению практических задач, вербальные способности и социальная компетентность.

По словам Э Торндайка, социальный интеллект существует отдельно от обычного интеллекта, поэтому многие авторы (Китинг, 1978; Гилфорд, 1967) определяют социальный интеллект как самостоятельную группу основных ментальных способностей в противовес способностям академического или формального интеллекта.

По мнению Г. Айзенка социальный интеллект — это способность индивида использовать психометрический интеллект в целях адаптации к требованиям общества [1].

Рассмотрев западную исследовательскую литературу с 20-х годов по настоящее время (Э. Торндайк, Г. Оллпорт, Дж. Гилфорд, Н. Кэнтор, Г. Айзенк.), отмечаем, что социальный интеллект рассматривается учеными как способность людей понимать, принимать и взаимодействовать друг с другом, как умение анализировать поступки других людей, с целью их дальнейшей социализации в общество. Западные исследователи приходят к выводу, что социальный интеллект – это интеллектуальные способности, связанные с пониманием поведения людей.

Отмечаем, что вопросы развития «социального интеллекта» в России начинают рассматриваться с 90-х годов 20 века (Ю.Н. Емельянов, А.Л. Южанинова, Я.И. Михайлова, Д.В. Ушаков, М.И. Бобнева, В.Н. Куницина, Ю.В. Мартиросова, О.Б. Чеснокова, Е.В. Субботский и др.) [15].

Обращаясь к словарям, мы наблюдаем неполное толкование данного термина. Так, например, в словаре С.О. Ожегова, понятия социального интеллекта нет, но мы можем взять за основу общее понятие «Интеллект»: Ум (в 1 знач.), мыслительная способность, умственное начало у человека.

Пащенко Е.И. отмечает: «В последние два десятилетия отечественная психологическая наука проявляет особый интерес к исследованию социального интеллекта, определяющего успешность социального познания, социального взаимодействия и социальной адаптации...».

В отечественную психологию понятие «социальный интеллект» было введено Ю.Н. Емельяновым. Он считает, что социальный интеллект как коммуникативная компетенция формируется благодаря интериоризации социальных контекстов. Эмпатия является основой сенситивности – особой чувствительности к психическим состояниям других, их стремлениям, ценностям и целям, которая, в свою очередь, формирует социальный интеллект [7].

Для более полной характеристики понятия «социальный интеллект» обратимся к анализу диссертационных исследований (Таблица 1).

Таблица 1. Анализ понятия «социальный интеллект» в диссертационных исследованиях российских авторов

Ф.И.О. автора	Трактовка понятия
Ю.Н. Емельянов	устойчивая, основанная на специфике мыслительных процессов, аффективного реагирования и социального опыта способность понимать самого себя, других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные
В.Н. Куницына	Это глобальная способность, возникающая на базе комплекса интеллектуальных, личностных, коммуникативных и поведенческих черт, включая уровень энергетической обеспеченности процессов саморегуляции; эти черты обуславливают прогнозирование развития межличностных ситуаций, интерпретацию информации и поведения, готовность к социальному взаимодействию и принятию решений
А.Л. Южанинова	особую социальную способность в трех измерениях: социально-перцептивных способностей, социального воображения и социальной техники общения
М.И. Бобнева	способность усматривать и улавливать сложные отношения и зависимости в социальной сфере формирование человека
О.Б. Чеснокова	способность ориентироваться на существенные характеристики

	коммуникативной ситуации, недоступные непосредственному наблюдению.
Д.В. Ушаков	способность к познанию социальных явлений, которая составляет один из компонентов социальных умений и компетентности, но не исчерпывает их
И.В. Харитонова	1) познавательная способность, которая обеспечивает успешное взаимодействие с людьми; 2) поведенческое умение, основанное на способности выполнять внутренние действия.

На современном этапе в зарубежных публикациях о социальном интеллекте встречаются самые различные толкования этого феномена. Согласно результатам анализа О.В. Луновой, в Psychological Abstracts за период с 1997 по 2007 г., под социальным интеллектом понимаются следующие явления:

- борьба за социальную справедливость (социальная борьба);
- практическая социальная работа гуманистического содержания;
- уход за больными и людьми с ограниченными возможностями;
- обучение социальным навыкам разных категорий людей;
- эффективные взаимоотношения человека с другими людьми.

Основываясь на определении понятия социальный интеллект в психологии на современном этапе, представленное Я.И. Михайловой, мы можем сказать, что социальный интеллект определяется как совокупность когнитивных функций, которые обеспечивают способность к самоуправлению и самопознанию в целях адаптации субъекта к социальному окружению, и основным средством которой является коммуникативная компетенции.

Саутина Е.С. отмечает: «... общим для большинства теорий является то, что социальный интеллект – важное условие адекватного реагирования на социальные ситуации, как в познавательной, так и практической функциональной деятельности личности. Он является когнитивной составляющей коммуникативных способностей личности. ...представляет собой набор определенных индивидуально-личностных

свойств человека, которые проявляется в способности формировать отношение к самому себе, прогнозировать результаты своей деятельности, понимать своё поведение и поведение окружающих, а также в успешной социальной адаптации» [22].

Таким образом, изучая категориально-понятийный аппарат исследуемой проблемы, мы остановимся на более современных, более полных и точно отражающих содержание понятия: социальный интеллект – интегральная интеллектуальная способность, определяющая успешность общения и социальной адаптации, который регулирует познавательные процессы, связанные с общением и межличностными отношениями, обеспечивает понимание поступков и действий людей, понимание речевой продукции человека, а также его невербальных реакций (мимики, поз, жестов) и является когнитивной составляющей коммуникативных способностей личности [27].

Анализ психолого-педагогических исследований социального интеллекта отечественных ученых (Ю.Н. Емельянов, А.Л. Южанинова, Я.И. Михайлова, Д.В. Ушаков, М.И. Бобнева, В.Н. Куницина, И.В. Харитонова, О.Б. Чеснокова, Е.В. и др.) мы можем определить понятие «социальный интеллект» как способность понимать самого себя, других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные отношения, готовность к социальному взаимодействию и принятию решений, а также как поведенческое умение, основанное на способности выполнять внутренние действия, основным средством которой является коммуникативная компетенция.

Но несмотря на ряд исследований отечественных и зарубежных психологов и педагогов, посвящённых изучению развитию социального интеллекта, его влияния на человека, вопросы определения термина «социальный интеллект» в дошкольном образовании, теоретического обоснования структуры и условий развития социального интеллекта детей дошкольного возраста остаются мало исследованными.

Феномен социального интеллекта в системе дошкольного образования. III период – XI век (настоящее время). Дошкольное образование на современном этапе характеризуется периодом модернизации всей системы образования и становится начальной ступенью общего образования на основании Закона «Об образовании РФ». В этот период принят приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 года и зарегистрирован 14 ноября Федеральный государственный стандарт дошкольного образования (ФГОС). Приоритетными в стандарте являются развитие воспитанников через игру, свободный разговор, диалог, общение со сверстниками, семьей, педагогами. Необходимо отметить, что социальный интеллект очень значим для успешности социального познания и адаптации человека в социуме. В связи с введением ФГОС дошкольного образования в России активизируется процесс изучения феномена «социальный интеллект», его роли в дошкольном детстве, через реализацию образовательной области – социально-коммуникативное развитие.

Обобщая и анализируя сведения об особенностях социального интеллекта детей дошкольного возраста и возможностях его развития у дошкольников, отмечаем, что эта проблема была недостаточно раскрыта в психологических и педагогических исследованиях ученых (Белоцерковец Н.И., Михайлова Я.И., Шипова О.В., Харитоновна И.В.). Анализ выше предложенных определений социального интеллекта в психологии и педагогике, определение основных требований к детям дошкольного возраста в современном мире дает возможность говорить о необходимости определения специфики и структуры *социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста* и трактовки данного понятия.

Так, М.И. Бобнева отмечает, что социальный интеллект формируется в процессе деятельности человека в социальной сфере, в сфере общения и социальных взаимодействий. При этом автор делает акцент на то, что общий интеллект не является достаточным условием социального развития личности. «Высокий интеллект может полностью обесцениваться социальной слепотой человека,

социальной неадекватностью его поведения, его установок» [3]. А.Л. Южанинова в понятии социального интеллекта делает акцент на социально-перцептивные способности (адекватное отражение индивидуальных особенностей психических процессов, проявления эмоциональной сферы, понимание отношений человека с окружающими). Особо автор отмечает феномен самопознания (осознание своих мотивов поведения и характера восприятия себя другими и способность прогнозирования поведения человека в конкретных ситуациях [29].

Н.А. Кудрявцева (1994 г.) отмечает в развитии социального интеллекта и развитии способностей к самопознанию и саморегуляции механизм мотиваций. Автор отмечает, что социальный интеллект является способностью к рациональным, мыслительным операциям, объектом которых являются процессы межличностного взаимодействия. А важным компонентом в структуре социального интеллекта является самооценка человека [13].

Необходимо отметить и структурные особенности социального интеллекта, предложенные Д.В. Ушаковым, согласно которым социальный интеллект обладает рядом характеристик - «континуальный» (непрерывный, постоянный) характер, использование невербальной репрезентации, потеря точного социального оценивания при вербализации, формирование в процессе социального научения, использование «внутреннего» опыта» [26].

По мнению О.Б. Чесноковой, социальный интеллект в дошкольном возрасте рассматривается как возможность приобретения ребенком способности ориентироваться в человеческих отношениях. Установка причинно-следственных связей между действиями или отношениями индивидов в ходе становления социальной деятельности в разном возрасте и является по мнению данного исследователя сущностью социального интеллекта. Понимание детьми причин действия других людей зависит от значимости отношений с ними для самого ребенка и наличие опыта межличностного общения.

В работах отечественных психологов достаточно разработанной является модель (структура) социального интеллекта, предложенная В.Н. Куницыной [13]. В.Н. Куницына, М.К. Тутушкина и другие авторы относят к структуре социального интеллекта сензитивность, рефлексивность и эмпатию.

Таким образом, чтобы сформулировать понятие «социальный интеллект» в системе дошкольного образования, необходимо определить структурные компоненты социального интеллекта дошкольника, в основу которых мы взяли модели А.И. Савенкова, включающие когнитивно-мотивационный, эмоционально-рефлексивный, поведенческий, коммуникативный компоненты [20].

Когнитивно-мотивационный компонент включает в себя социально-личностное развитие ребенка (я-концепция), познание (развитие психических процессов), социальные знания (знания о людях, правил поведения), различные виды деятельности (умение ребенка применять свои знания и соблюдение правил в определенной детской деятельности). Данный компонент, на наш взгляд, отражает индивидуальные возможности ребенка для достижения результатов деятельности, реальной помощи окружающим, обусловленных процессом социализации. Дошкольник получает информацию о характере деятельности других людей, осознает ее, при этом происходит подчинение ей выполняемых умственных операций. В процессе переработки информации происходит формирование суждений о значении происходящего с точки зрения положительного или отрицательного, т.е. познавая себя в постоянном общении с другими людьми, ребенок активно выделяет и усваивает нормы и эталоны взаимоотношений.

Таким образом, реализация этого компонента позволяет отобразить значимую информацию, адекватную сложившимся условиям для реализации себя как субъекта (познавательный аспект), сформировать оценочные суждения о происходящем. Однако, данный компонент не позволяет определить ценностный смысл ее достижения. Это происходит при реализации следующего компонента.

Эмоционально-рефлексивный компонент включает в себя развитие эмоционального интеллекта, развитие сопереживания (эмпатия), саморегуляция (эмоции и настроение). Данный компонент, на наш взгляд, обеспечивает внесение изменений в процесс взаимодействия, направленного на уменьшение внутреннего конфликта, позволяющего контролировать эмоции, потребности. Рефлексия обеспечивает связь с социальной средой.

Поведенческий компонент включает в себя - социальное восприятие (умение слушать, определение настроения, оценка мотивов поступков других людей); социальное взаимодействие (способность и готовность работать в коллективе, коллективное творчество, партнерские отношения); социальная адаптация (умение объяснять и убеждать других, способность уживаться с людьми). Данный компонент позволяет оценивать окружающую действительность и сопоставлять ее духовными компонентами человека и корректировать взаимодействие с социальной средой и выражается в определении своих действий и поступков в обществе.

Коммуникативный компонент социального интеллекта связан с потребностью понимать окружающих, и, в свою очередь, быть понятым ими. Данный компонент рассматривается нами как связующее звено между всеми выделенными нами структурными компонентами социального интеллекта. Общение реализуется в способности передавать смысл содержания о чем-либо, выразить собственное состояние, отношение к сообщаемому и слушателю; проявлять намерения и целевые установки сообщения. Рассматривая коммуникацию, мы определяем ее как способ установления связи между человеком и социальной средой. По мнению Альбухановой-Славской, эта внутренняя деятельность находит свое выражение в ожидании определенного отношения, мнений, оценок со стороны конкретных людей или группы в целом.

Таким образом, опираясь на представленные требования ФГОС дошкольного образования и структурные компоненты социального интеллекта, нами было сформулировано понятие социальный интеллект в системе дошкольного

образования, как процесс взаимодействия ребенка со взрослым и сверстниками в различных видах деятельности, способствующий развитию когнитивно-мотивационной, эмоционально-рефлексивной и поведенческой сферы ребенка, обеспечивающий позитивную социализацию ребенка в обществе.

Библиографический список

1. Айзенк, Г. Ю. Интеллект: новый взгляд / Г. Ю. Айзенк // Вопросы психологии — 1995. — №1. — С. 111—13.
2. Аристотель. Соч.: В 4 т. М., 1983.
3. Бобнева М.И. Социальные нормы и регуляция поведения. – М.: Прогресс, 1978. – 292 с.
4. Бурлачук, Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике 3-е изд.-СПб.: Питер, 2007. -688с.: ил.-(Серия «Мастера психологии»). - стр.461.
5. Бэкон Ф. Соч.: В 2 т. М., 1971. Т. 1. С. 83
6. Войтко В.Т. Социальный интеллект как психологический феномен // Психология, социология и педагогика. 2018. № 2.
7. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. -Л.: ЛГУ, 1985. – 265 с
8. Ивин, А. А. Основы социальной философии: Учеб. пособие для вузов/ А. А. Ивин. –М.: Высш. шк., 2005. –440 с.: ил
9. Исаева, И.Ю. Педагогическое сопровождение развития социального интеллекта ребенка в период дошкольного детства: дисс. ...канд.пед.наук: 13.00.01/ Исаева Ирина Юрьевна.-Ростов-на-Дону, 2011.-182с.
10. История философии: учебник для высших учебных заведений / под ред. В.П. Кохановского, В.П. Яковлева. —Ростов н/Д: Феникс, 2006.
11. Кабанов А.Б. Мировая история и социальный интеллект. ALEXANDR KABANOV WORLD HISTORY AND SOCIAL INTELLIGENCE. - 2013.- 102 с.
12. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения. СПб.: Наука, 1999. С. 291

13. Куницына, В.Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение / В.Н. Куницына // Теоретические и прикладные вопросы психологии. – СПб.: СПбГУ, 1995(2). – 160 с.
14. Лунева, О. В. История исследования социального интеллекта // Знание. Понимание. Умение. №4. С. 177–182. 2008
15. Макаров, А.В., Цыбуленкова Т.С. Условия развития социального интеллекта» / «SCIENCE TIME», 2015, № 7(19) с.177-184
16. Марцинковская, Т.Д. История психологии: Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 544 с.
17. Пичугина, Н.О. Дошкольная педагогика [Текст]: конспект лекций / Пичугина Н. О., Айдашева Г. А., Ассаулова С. В. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. - 381 с.; 20 см. - (Серия "Сессия без депрессии"). (Серия "Сессия без депрессии).
18. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»
19. Психологическая энциклопедия. 2-е изд. / Под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. - СПб.: Питер. 2006.
20. Савенков, А.И. Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей [Текст] – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 128 с. (Психология образования.)
21. Савенков, А.И. Концепция социального интеллекта <http://www.den-zadnem.ru/page.php?article=388>, дата обращения 28.10.17
22. Саутина, Е.С. Научное становление понятий «социальный интеллект» / Территория науки, 2007, №1(2), с.142-146
23. Тарнас Р. История западного мышления / Пер. с английского Т.А.Азаркович. - М.: КРОН-ПРЕСС, 1995. - 448 с
24. Тест Дж. Гилфорда и М. Салливена «Диагностика социального интеллекта»: методическое руководство. СПб. :Иматон.

25. Уарте Х. Исследование способностей к наукам. - М., 1960
26. Ушаков Д.В. Социальный интеллект и его измерение // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 141-160
27. Фатихов, Л.Ф., Харисова, А.А. Практикум по психодиагностике социального интеллекта детей дошкольного и младшего школьного возраста: учебно-методическое пособие. — Уфа: Изд-во Уфимского филиала ГОУ ВПО "МГГУ им. М.А. Шолохова", 2010. — 69 с.
28. Философия: Учебник для вузов / Под общ.ред. В. В. Миронова. — М.: Норма, 2005. — 928 с.
29. Южанинова А.Л. К проблеме диагностики социального интеллекта личности // Проблемы оценивания в психологии: сб. ст. Саратов: изд. Сарат.ун., 1984. – С.63

2.9 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Вопросы агрессии и агрессивного поведения являются актуальными в научной литературе и рассматриваются с точки зрения философии, педагогики и психологии. До начала XIX века агрессивным считалось любое активное поведение, как доброжелательное, так и враждебное. Позднее, значение этого слова изменилось, стало более узким. Но, тем не менее, в современной психологии существует проблема определения агрессии и агрессивности, т.к. эти термины подразумевает большое разнообразие действий.

В современной литературе дается немало определений понятия «агрессивность», тем не менее, практически все авторы приходят к выводу, что агрессия – это склонность к причинению другим морального и физического ущерба [1, с. 57].

Агрессия (от латинского «*agressio*» - нападение, приступ) – это мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения (одушевлённым и неодушевлённым), приносящее физический ущерб людям (отрицательные переживания, состояние напряжённости, страха, подавленности и т. д.) [9, с. 74].

В зарубежной психологии агрессию, в какой бы форме она не проявлялась, рассматривают как поведение, направленное на причинение вреда или ущерба другому живому существу, имеющему все основания избегать подобного с собой обращения (А. Бандура, Л. Берковиц, Р. Д. Коннор, Р. Миллер, З. Фрейд и др.) [5, с. 82].

К настоящему времени различными авторами предложено много определений агрессии. Во-первых, под агрессией понимается сильная активность, стремление к самоутверждению, внутренняя сила, дающая возможность человеку противостоять внешним силам (Ф. Аллан). Во-вторых, под агрессией понимаются акты и реакции враждебности, атаки, разрушения, проявления силы в попытке нанести вред или ущерб другому человеку, объекту или обществу (Х. Дельгадо) [5, с. 24].

По А. Бассу, агрессия – это любое поведение, содержащее угрозу или наносящее ущерб другим. Другое определение, предложенное несколькими исследователями Л. Берковицем и Фешбахом, содержит следующее положение: чтобы те или иные действия были приняты как агрессия, они должны включать в себя намерения обиды или оскорбления, а не просто приводить к таким последствиям. Н. Зильманн же ограничивает употребление термина агрессия попыткой нанесения другим телесных или физических повреждений [12, с. 74].

Готовность субъекта к агрессивному поведению рассматривается как относительно устойчивая черта личности – агрессивность. Уровни агрессивности определяются как научением в процессе социализации, так и ориентацией на культурно-социальные нормы, важнейшими из которых выступают нормы социальной ответственности.

Агрессивность в зарубежных исследованиях рассматривается как эмоциональное кратковременное состояние и черта характера человека. Л. Берковиц определяет агрессивность как относительно устойчивую готовность реагировать агрессивно во многих разнообразных обстоятельствах. С его точки зрения целесообразнее рассматривать агрессивность как предрасположенность к агрессивному поведению [8, с. 221].

Российские исследователи рассматривают агрессию как результат определенного поведения, имеющего отрицательные правовые, нравственные, эмоциональные аспекты, агрессивность понимается как свойство человека, а состояние агрессии определяет эмоциональную сторону агрессии (П.В. Агапов, Г.Э

Бреслав, А.А. Ласкин, Б.Г. Мещеряков, А.А. Реан, А.А. Романов, И.А. Фурманов и др.).

По определению Э. Фромма, агрессивность – это свойство личности, которое отражает склонность к агрессивному реагированию при возникновении фрустрирующей и конфликтной ситуации. Агрессивное действие – это проявление агрессивности, как ситуативной реакции. Если же агрессивные действия периодически повторяются, то в этом случае следует говорить об агрессивном поведении. Агрессия же – это поведение человека в конфликтных и фрустрирующих ситуациях [1, с. 59].

И.А. Фурманов, давая определение данным терминам, обращает внимание на то, что «агрессия – это намеренные действия, направленные на причинение ущерба другому человеку, группе людей или животному» [11, с. 142].

Агрессивное поведение – это такое поведение, при котором имеют место «губительные» для жертвы последствия. Агрессивность – это свойство личности, «выражающееся в готовности к агрессии». Таким образом, можно сделать вывод: если агрессия – это действие, то агрессивность – готовность к совершению таких действий [3, с. 57].

Г. Паренс рассматривает агрессивность как форму социального поведения, так как человеческое агрессивное поведение осуществляется в контексте социального взаимодействия. В определении поведения в качестве агрессивного решающее место должно принадлежать понятию нормы, отсюда и название данной ориентации. Нормы формируют своеобразный механизм контроля за обозначением тех или иных действий. Когда эти нормы соблюдены, воспринимаемое поведение не будет рассматриваться в качестве агрессивного, независимо от степени губительности последствий такого поведения [8, с. 85].

Следовательно, поведение называется агрессивным при наличии двух обязательных условий: 1) когда имеют место губительные для жертвы последствия; 2) когда нарушены нормы поведения.

Под агрессивностью можно понимать свойство личности, характеризующееся наличием деструктивных тенденций, в основном в области субъектно-субъектных отношений. Деструктивный компонент человеческой активности является необходимым в созидательной деятельности, а потребности индивидуального развития с неизбежностью формируют в людях способность к устранению и разрушению препятствий, преодолению того, что противодействует этому процессу [8, с. 14].

Агрессия как психическая реальность имеет конкретные характеристики: направленность, формы проявления, интенсивность. Целью агрессии может быть, как собственно причинение страдания (вреда) жертве (враждебная агрессия), так и использование агрессии как способа достижения иной цели (инструментальная агрессия) [5, с. 241].

В современной литературе предлагаются самые разнообразные классификации агрессии и агрессивного поведения. Одна из наиболее распространенных классификаций предложена такими авторами, как А. Басс и А. Дарки. Они выделили пять видов агрессии:

- физическая агрессия;
- раздражение (вспыльчивость, грубость);
- вербальная агрессия (угрозы, крики);
- косвенная агрессия (сплетни, злобные шутки);
- негативизм (оппозиционная манера поведения) [12, с. 121].

Э. Фромм считает, что существует два вида агрессии: «доброкачественная» и «злокачественная». «Злокачественная» агрессия представляет собой жестокость и деструктивность и бывает спонтанной и связанной со структурой личности [1, с. 59]. «Доброкачественная» появляется в момент опасности и носит оборонительный характер. Как только опасность исчезает, затухает и данная форма агрессии. Именно такая форма агрессивного поведения характерна для детей дошкольного возраста.

Дошкольное детство – большой отрезок жизни ребенка, охватывающий период от трех до шести-семи лет. Дети пяти, шести-семи лет относятся к старшему дошкольному возрасту. Проявления некоторых особенностей поведения уже в этом возрасте может послужить сигналом будущего неблагополучия в развитии ребенка. Если вовремя обратить на них внимание, проанализировать причины их появления и принять меры, то многих сложностей можно избежать. В силу возрастных особенностей та или иная сторона личности дошкольника может качественным образом повлиять на его поведение, взаимоотношения с окружающими.

Приступая к анализу основных психологических новообразований старшего дошкольника, следует отметить, что за единицу анализа, принимаемую многими отечественными исследователями (Л.С. Выготский, Л.Ф. Обухова, В.И. Слободчиков, Б.Д. Эльконин и др.), мы берем такую категорию, как психологический возраст. Возраст психологический – определенная, качественно своеобразная ступень развития онтогенетического, обуславливаемая закономерностями формирования организма, условиями жизни, обучения и воспитания и имеющая конкретно-историческое происхождение [7, с. 57].

Дошкольный возраст – это период овладения социальным пространством человеческих отношений через общение с близкими взрослыми, а также через игровые и реальные отношения со сверстниками. Этот возраст приносит ребенку новые принципиальные достижения. У ребёнка в возрасте 5-7 лет идет очень интенсивное развитие центральной и периферической нервной системы, сердечно-сосудистой системы, дыхательного аппарата, опорно-мышечного аппарата, эндокринной системы. С одной стороны, дети делаются сильнее, выносливее, с другой стороны, возникает переутомление и эмоциональное перенапряжение. Противоречивость развития шестилетнего ребенка можно сравнить с серьезностью противоречий подросткового возраста.

Социальная ситуация развития в дошкольном возрасте характеризуется тем, что ребенок впервые выходит за рамки своего семейного мира и устанавливает

отношения с миром взрослых и сверстников. Идеальной формой в дошкольном возрасте является образ взрослости. Взрослый выступает в обобщенной форме и является тем посредником, который помогает ребенку войти в мир общественных отношений. Отчуждение взрослого может стать причиной возникновения у ребенка таких отрицательных качеств, как замкнутость, агрессия, ложь, лесть, угодничество и покорность [7, с. 128].

Дети в возрасте 6-7 лет проходят кризис, который чаще всего характеризуется отрицательными, негативными, агрессивными проявлениями в поведении. Трудности во взаимоотношении со сверстниками, неудовлетворенность потребности в признании, могут стать причинами агрессивного поведения в этот период.

Дети, которые отвергнуты сверстниками, чаще обнаруживают психические и поведенческие расстройства. Благоприятные взаимоотношения со сверстниками рожают у ребенка чувство общности с ними, привязанности к группе (Я.Л. Коломинский). Если же этого не происходит, возникшее состояние напряженности, приводит либо к возникновению чувства неполноценности, либо к агрессивности. Как отмечают отечественные исследователи (В.С. Мухина, Л.С. Славина и др.), именно неудовлетворенность в признании среди сверстников может стать одной из причин проявления агрессивности в дошкольном возрасте [3, с. 60].

О. Хухлаева, беря за основу стиль поведения в конфликте, выделяет следующие виды агрессивности:

а) защитная. Возникает тогда, когда при наличии у ребенка активной позиции закрепляется страх перед окружающим миром; основная функция агрессии в этом случае – защита от внешнего мира, который представляется ребенку небезопасным;

б) деструктивная. Если у ребенка в раннем возрасте отсутствует автономность, способность к самостоятельным выборам, суждениям, оценкам, то в активном варианте у него появляется деструктивная агрессивность. Истоки деструктивной агрессивности ребенка дошкольного возраста находятся в семейном воспитании.

Как уже говорилось, родители такого ребенка склонны к гиперопеке и излишнему контролю. Родители делают это от огромной любви к ребенку, поглощенности им, преувеличения его слабости и незащитности. У таких детей, как правило, амбивалентное отношение к родителям. Внешне они проявляют привязанность и зависимость от них. Однако при выполнении диагностических методик и на коррекционных занятиях показывают сильное чувство гнева по отношению к родителям, вызванное ограничениями своей свободы. У них формируется стереотип сдерживания истинных чувств в присутствии значимых лиц и выплескивания их в других ситуациях. Агрессию они проявляют в отношении людей, которых считают малозначимыми, например, более слабых сверстников или взрослых, чье мнение для них не авторитетно.

Невозможность открытого проявления гнева заставляет искать доступные косвенные формы. Например, некоторые дети любят разбрасывать свои вещи, теряют ручки, варежки и т.д., или при любой возможности долго хохочут, или принимают на себя роль группового шута.

Сложность позиции воспитателя состоит в том, что он не может жестко требовать выполнения от ребенка определенных правил, иначе сам окажется в положении деспотичных родителей. Лучше объяснить ребенку недопустимость агрессии, безудержного смеха и т. п. и ни в коем случае не жаловаться родителям, чтобы не спровоцировать усиления деструктивной агрессивности.

На занятиях ребенку важно предоставить возможность самоопределения, т. е. почаще разрешать делать то, что он хорошо умеет и что доставляет ему удовольствие, подчеркивая при этом свободный выбор самого ребенка;

в) демонстративная. Возникает не как защита от внешнего мира и не причинение вреда кому-либо, а как желание ребенка обратить на себя внимание. Демонстративная агрессивность как нарушенное поведение – это способ привлечь к себе внимание, хотя бы негативное. Формируется потому, что ребенок переносит на педагога стереотип отношений с родителями. Здесь важно довести до сознания

ребенка, что воспитатель видит и понимает его, но в отличие от матери должен думать обо всех детях, однако ребенок ей не менее симпатичен даже тогда, когда она не стоит около него. Стратегия поведения в данном случае – не реагировать открыто на негативное поведение ребенка, поскольку это означает закреплять выбранный им способ получения внимания и активно поощрять нормативное поведение. Это бывает сложно, если в группе несколько детей с таким нарушением. Здесь может помочь только создание игровой соревновательной ситуации, направленной на соблюдение определенных правил. Только переориентация ребенка на позитивное внимание приведет к кардинальному изменению его поведения. Важно учить ребенка оценивать причины и возможные последствия своих поступков. В результате он должен понять, что позитивное внимание гораздо приятнее.

Формирование лидерской позиции ребенка дошкольного возраста как условие реализации желания быть в центре внимания позитивными способами, также может помочь в решении проблемы агрессивного поведения ребенка. Многие ребята склонны к проявлению регрессивного поведения: кривляются, сюсюкают, используют интонации маленьких детей. Это чаще свойственно тем, у кого есть младшие братья или сестры, к которым они испытывают ревность. Хорошо, если в группе будет подчеркиваться взрослость такого ребенка, его выдержанность и внутренняя сила. Часто такие дети не доверяют взрослым и не проявляют своих истинных чувств. Однако доверительная атмосфера в классе способствует некоторому снижению их агрессивности. Поскольку детям нередко недостает умения ставить себя на место другого человека, на занятиях можно специально обучать их пониманию эмоционального состояния литературных героев, причин и последствий их поведения [13, с. 94].

По направленности О. Хухлаева выделяет:

– гетероагрессию: направленность на окружающих (убийства, изнасилования, нанесение побоев, угрозы, оскорбления, ненормативная лексика);

– аутоагрессию: направленность на себя (самоуничужение вплоть до самоубийства, саморазрушающее поведение, психосоматические заболевания) [13, с. 52].

И.А. Фурманов делит агрессивное поведение детей на две формы:

1) Социализированная. Дети обычно не имеют психических нарушений, у них низкий моральный и волевой уровень регуляции поведения, нравственная нестабильность, игнорирование социальных норм, слабый самоконтроль. Они обычно используют агрессию для привлечения внимания, чрезвычайно ярко выражают свои агрессивные эмоции (кричат, громко ругаются, разбрасывают вещи). Такое поведение направлено на получение эмоционального отклика от других или отражает стремление к контактам со сверстниками. Добившись внимания партнеров, они успокаиваются и прекращают свои вызывающие действия.

2) Несоциализированная. Дети обычно страдают какими-нибудь психическими расстройствами (эпилепсия, шизофрения, органическое поражение головного мозга) с негативными эмоциональными состояниями (тревога, страх, дисфория). Отрицательные эмоции и сопровождающая их враждебность могут возникать спонтанно, а могут быть реакцией на психотравмирующую или стрессовую ситуацию. Личностными чертами таких детей являются высокая тревожность, эмоциональное напряжение, склонность к возбуждению и импульсивному поведению. Внешне это проявляется чаще всего прямой вербальной и физической агрессией. Эти ребята не пытаются искать сотрудничества со сверстниками, часто сами не могут внятно объяснить причины своих поступков. Обычно агрессивными действиями они либо просто разряжают накопившееся эмоциональное напряжение, либо получают удовольствие от причинения неприятностей другим [11, с. 86].

Необходимо отметить, что в жизни чаще всего встречается сочетание некоторых или даже всех видов агрессии. Кроме того, разнообразие проявлений агрессии у детей и взрослых можно группировать на виды как негативные свойства

личности, проявляющиеся в отношениях с другими, в расстройствах поведения и эмоций, таких как деструктивность, жестокость, притеснение, конфликтность, враждебность, вспыльчивость и гневливость, мстительность и другие.

А.А. Романов выделяет такие типы агрессивности у детей:

а) гиперактивно-агрессивный ребенок. Двигательно-расторможенным детям труднее быть дисциплинированными и послушными;

б) агрессивно-обидчивый и истощаемый ребенок. Повышенная чувствительность, раздражительность, ранимость могут провоцировать агрессивное поведение;

в) агрессивный ребенок с оппозиционно-вызывающим поведением. Ребенок часто грубит, но не всем, а только родителям, знакомым ему людям. Причина этого во взаимоотношениях с этими людьми;

г) агрессивно-боязливый ребенок. Враждебность, агрессивность могут быть средством защиты ребенка от мнимой угрозы, нападения;

д) агрессивно-бесчувственный ребенок. Способность к эмоциональному отклику, сопереживанию, сочувствию к другим у этих детей нарушена [10, с. 16].

Не все авторы говорят о негативных последствиях агрессивного поведения, например, В. Клайн считает, что в агрессивности есть определенные здоровые черты, которые просто необходимы для активной жизни. Это настойчивость, инициатива, упорство в достижении цели, преодоление препятствий. Эти качества присущи лидерам. Э. Фромм отмечает: «Механизм оборонительной агрессии «вмонтирован» в мозг человека и призван сохранять их жизненно важные интересы от угроз... Необходимо строго различать агрессию биологическую, адаптивную, способствующую поддержанию жизни, доброкачественную, от злокачественной агрессии, не связанной с сохранением жизни» [1, с. 58].

В современных психологических исследованиях выделяются социальные, биологические, внешние и индивидуальные детерминанты агрессии.

Влияние биологического фактора изучалось в большом количестве работ, и он связан с установлением биохимических, гормональных механизмов, влияющих на формирование агрессивного поведения. Американские ученые С. Медник и К. Мойер исследовали возможность передачи агрессии по наследству и пришли к выводу, что мальчики, имеющие осужденных биологических отцов, скорее всего сами будут осуждены за нарушение закона. Возникновению агрессивных качеств также способствуют некоторые соматические заболевания или заболевания головного мозга. Если оценивать влияние другого – полового (гендерного) фактора – то мальчики демонстрируют более высокие уровни прямой и физической агрессии, а девочки — косвенной и вербальной [12, с. 79].

Такие ученые как А.А. Люблинская, С.Ю. Чижова большое внимание уделяли социальному фактору, особенно сосредотачивая свое внимание на роли семьи. Семья в настоящее время признается основным социальным источником формирования агрессивности. Именно в лоне семьи ребенок проходит первичную социализацию, учится взаимодействовать с другими людьми, обучается поведению и формам отношений, которые сохраняются у него и в зрелые годы [7, 12].

Многие специалисты считают одной из основных причин агрессивности такие недостатки семейного воспитания, как [4, с. 51]:

1. Гиперопека или гипоопека. Недостаточный контроль и присмотр за детьми часто приводит к развитию стойких агрессивных форм поведения. Явление гиперопеки часто сопровождается рассогласованием предъявляемых к ребенку требований со стороны родителей, и это еще один дополнительный фактор развития детской агрессивности. К. Левин, Е.Е. Маккоби, Р.С. Сирс выявили два главных фактора, определяющих возможное развитие агрессивности в поведении ребенка: снисходительность и строгость наказания родителями. Наименее агрессивны те дети, родители которых не были склонны ни к снисходительности, ни к наказанию.

2. Физическое, психологическое или сексуальное насилие по отношению к ребенку или по отношению к одному из членов семьи, свидетелем которого стал

ребенок. Дети, у которых в семье сильный разлад, чьи родители отчуждены и холодны, сравнительно более склонны к агрессивному поведению. В данном случае агрессивное поведение ребенка может рассматриваться как механизм психологической защиты или являться следствием научения.

3. Негативное влияние сибсов (отвержение, соперничество, ревность и жестокость с их стороны). Паттерсон обнаружил, что братья и сестры агрессивных детей более склонны отвечать на нападение контратакой, чем братья и сестры неагрессивных.

4. Материнская депривация, так же может быть рассмотрена как фактор становления агрессивного поведения. Фрустрирование потребностей в родительской ласке, любви, заботе, приводит к развитию чувства враждебности, агрессивности, которая носит защитный, протестный характер.

5. Наличие специфических семейных традиций (искаженных моделях воспитания, специфическом поведении родителей, и культивировании этих качеств как единственно верных) – социальная изоляция ребенка, которая в свою очередь приводит к деформации картины мира, искажению индивидуально-личностных черт, агрессии, как реакции протеста.

6. Неполные семьи.

В дошкольном возрасте на появление агрессии самое большое влияние оказывает семейное воспитание ребенка, взаимоотношения между родителями, стиль отношений родителей и детей. На поведение детей, вне всякого сомнения, влияют те модели поведения, которые представляют им родители [4, с.243].

1. Родители систематически проявляют физическую или вербальную агрессию по отношению к ребенку. Вероятность проявления у ребенка защитной агрессивности или подражания модели поведения родителей. Ребенок часто конфликтует, дерется, на занятиях и уроках выкрикивает, применяет агрессивную модель поведения в жизни.

2. Родители применяют слишком суровые, несоотнесимые с проступком наказания. Уровень агрессивности у ребенка повышается, возрастает готовность к агрессивным действиям. Вероятность реактивной (ответной) агрессивности в более старшем возрасте, проявления защитной агрессивности.

3. Родители не обращают внимания на агрессивное поведение, вспыльчивость ребенка, не контролируют его поведение. Вседозволенность. Проявление агрессивности в дальнейшем как типичной поведенческой черты.

4. Родители не дают возможности ребенку проявить способность к самостоятельному выбору, не позволяют ребенку заявить о себе, запрещают любые формы проявления детского гнева. Ребенок избегает открытого проявления гнева, систематически подавляет свои эмоции. Деструктивная агрессивность. Насмешки над окружающими, побуждение к агрессивным действиям других, воровство, внезапные вспышки гнева.

5. Родители проявляют агрессию по отношению к окружающим в присутствии ребенка (например, отрицательно высказываются по поводу соседей по коммунальной квартире или по поводу педагогического стиля в детском саду и т.д.). У ребенка закрепляется уверенность, что окружающие люди являются виновниками всех их бед. Вероятно, что дошкольник возьмет эту модель за основу своего дальнейшего поведения.

6. Конфликты между родителями, развод. Демонстративная агрессивность (привлечение внимания к своей персоне); формирование агрессивной модели «выяснения отношений» [4, с. 116].

Наибольшую озабоченность у специалистов вызывают модели агрессии, демонстрируемые по телевидению. Первые исследования, посвященные влиянию телевизионных образов насилия на человеческое поведение, были проведены А. Бандурой. Исследования Джой, Забрака и Ф. Уильямса доказывают, что ребенок, проводящий у телевизора всего два часа, видит в день в среднем свыше 17 актов агрессии [2, с. 18].

Модель Роуэлла Хьюстона доказывает, что чрезмерное увлечение телепередачами с показом насилия и жестокостью развивает агрессивные фантазии у детей, способствует копированию агрессивных реакций в их собственном поведении. Подкрепление агрессивных действий формирует агрессивные привычки и тормозит развитие социальных умений [2, с. 35].

А.А. Ласкин выделяет следующие источники усвоения агрессивного поведения и формирования агрессивности [6, с. 120]: взаимоотношения в семье; взаимоотношения со сверстниками; символические примеры, предлагаемые масс-медиа.

Г.Э. Бреслав выделяет такие причины проявлений детской агрессивности: стремление привлечь к себе внимание сверстников; стремление получить желанный результат; стремление быть главным; защита и месть; желание ущемить достоинство другого с целью подчеркнуть свое превосходство [2, с. 24].

Характер агрессивного поведения во многом определяется возрастными особенностями человека. Адаптация к возрастным требованиям нередко сопровождается различными проявлениями агрессивного поведения. Поведение ребенка дошкольного возраста дома существенно зависит от эмоционального климата в семье, а детская группа становится зеркальным отражением внутреннего состояния воспитателя. Если те или другие проявляют, даже просто испытывают агрессию, дети с большой вероятностью будут ее воспроизводить.

Выделяются две наиболее частые причины агрессии у детей:

а) боязнь быть травмированным, обиженным, подвергнуться нападению, получить повреждения;

б) пережитая обида, или душевная травма, или само нападение. Очень часто страх порождается нарушенными социальными отношениями ребенка и окружающих его взрослых [2, с. 28].

Другой особенностью, влияющей на формирование агрессивности дошкольников, является повышенная чувствительность к фрустрации, а у них, как

правило, еще не выработаны социально приемлемые способы преодоления фрустрации. Причинами возникновения агрессии в дошкольном возрасте могут быть и чувство голода, повышенная утомляемость, эмоциональная нестабильность.

Агрессивность может выступать и формой протеста против ограничения каких-нибудь естественных желаний и потребностей ребенка, например, потребности в движении, в активной деятельности. Педагоги, которые не хотят учитывать естественную потребность ребенка в движении, не знают, что дети-дошкольники не могут длительно заниматься одним делом, что активность в них заложена физиологически.

Таким образом, агрессивное поведение рассматривается как поведение, имеющее отрицательные правовые, нравственные, эмоциональные аспекты. Агрессивность – это свойство личности, которое отражает склонность к агрессивному поведению при возникновении фрустрирующей и конфликтной ситуации.

Среди психологических особенностей, провоцирующих агрессивное поведение детей, обычно выделяют следующие: недостаточное развитие коммуникативных навыков; сниженную самооценку; нарушения в отношениях со сверстниками и др. В отечественной психологии в качестве одной из причин агрессии ребёнка дошкольного возраста рассматривается педагогическая запущенность, неправильный стиль воспитания в семье. Изучение факторов и причин чрезвычайно важно для понимания природы детской агрессивности и для своевременной психолого-педагогической коррекции агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Агапов, П.В. Эрих Фромм о человеческой агрессивности и деструктивности: опыт философско-антропологического анализа // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2012. – № 6. – С. 56-61.

2. Бреслав, Г.Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности. – СПб.: Речь, 2008. – 97 с.
3. Валлон, А. Психическое развитие ребенка / А. Валлон. – М.: Знание, 2007. – 235 с.
4. Варга, А.Я. Структура и типы родительских отношений / А.Я. Варга. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 358 с.
5. Коннор, Д. Агрессия и антисоциальное поведение у детей и подростков. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. – 288 с.
6. Ласкин, А.А. Причины детской агрессии и особенности семейного воспитания // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2014. – № 6. – С. 119-124.
7. Люблинская, А.А. Детская психология / А.А. Люблинская. – М.: Просвещение, 2001. – 145 с.
8. Паренс, Г. Агрессия наших детей / Г. Паренс. – М.: Наука, 2005. – 254 с.
9. Пашина, Л.А. Психоаналитическая интерпретация феномена социальной агрессивности // Вестник Челябинского государственного университета. – 2014. – № 25. – С. 72-77.
10. Романов, А.А. Игротерапия: как преодолеть агрессивность у детей. Диагностические и коррекц. методики / А.А. Романов. – М.: Школьная Пресса, 2007. – 48 с.
11. Фурманов, И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. – М.: Наука, 2006. – 256 с.
12. Чижова, С.Ю. Детская агрессивность / С.Ю. Чижова, О.В. Калинина. – Ярославль: Академия развития, 2012. – 160 с.
13. Хухлаева, О.В. Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников. – Академия, 2003. – 184 с.

2.10 ДЕТСКОЕ СЛОВЕСНОЕ ТВОРЧЕСТВО ДОШКОЛЬНИКОВ И ШКОЛЬНИКОВ: ПРОБЛЕМА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ

Одним из первых привлёк внимание к потребности детей создавать художественные тексты в 1862 году Л.Н. Толстой [29]. Первым серьёзным исследованием детского поэтического творчества стал классический труд К.И. Чуковского, «От 2 до 5», где писатель уделяет особое внимание закономерностям этого творчества: ритмическому рисунку и динамике его, формированию рифмы, закономерностям грамматики и лексики поэзии дошкольника, обозначив характерные для разных периодов дошкольного детства особенности поэтического языка и ритмики [31]. Последние же десятилетия характеризуются возрастанием интереса к детскому поэтическому творчеству. Интерес к детскому словесному творчеству многоаспектен. Детское словесное творчество привлекает внимание педагогов, психологов, лингвистов, и, в особенности, специалистов по детской речи. Не случайно в программах международных конференций по онтолингвистике тема детского поэтического творчества присутствует постоянно [1, 3, 5, 11, 14-17, 19, 20, 22, 25, 33]. Термин «детское поэтическое творчество» следует считать более чем условным, потому что «детское поэтическое творчество» может пониматься и узко – исключая творчество в прозе» [21: 56]. В настоящий момент более принят термин «детское словесное творчество» [26], хотя и его нельзя считать оптимальным из-за частичной омонимии с термином «детское словотворчество», предполагающим создание ребёнком новых слов. И все же мы будем пользоваться в данной работе именно этим наименованием объекта настоящего исследования, поскольку это позволяет включать в состав объекта и творчество дошкольников, по преимуществу именно стихотворное и устное, и творчество школьников, уже владеющих

письменной речью и расширяющих жанровую сферу своего творчества за счет прозы и драматургии.

Несмотря на постоянно возрастающий интерес к детскому словесному творчеству, мы знаем о нем еще очень мало. Его изучение до сих пор удел относительно немногочисленной группы энтузиастов. Это обусловлено прежде всего тем, что сбор такого материала весьма затруднителен. Что касается дошкольников, то, в отличие от слово- и формообразовательных новаций, продукты их поэтического творчества не реализуются в обыденной речи. Они проявляются в особом состоянии ребенка, в условиях игры, причем, как правило, бесконтрольной [13]. Поэтому взрослые имеют возможность услышать их либо при громком выкрикивании в виде «экикик» [31], либо случайно подслушав речь ребенка за игрой. Таким образом, материалом изучения словесного творчества дошкольников являются, главным образом, родительские дневники [10, 24, 28] и др., в том числе и наблюдения автора данных строк. Не легче собирать материалы словесного творчества школьников. Казалось бы, наиболее простой путь – анализ школьных сочинений. Однако последние характеризуются «внешним мотивом речи и адресованностью взрослому – мотиватору построения текста» [21], что существенно отличает их от продуктов «инициативного творчества» детей [6, 22] и др. Не слишком подходит для этого и речевая продукция внеурочной работы - в литературных кружках, детских поэтических и журналистских объединениях и т.п. Там все-таки с детьми ведется определенная работа и стихия творчества начинает носить «урегулированный характер». Для обнаружения объективных закономерностей свободного словесного творчества детей годится только «самотек» - тексты, созданные по инициативе детей, без какого бы то ни было вмешательства взрослых. Такие тексты можно получить чаще всего благодаря опять-таки доброжелательному вниманию старших – родителей, бабушек, дедушек, которые обращают внимание на эти детские опыты, бережно сохраняют тексты, иногда делают и хранят их копии и т.д. Другой путь – это архивы повзрослевших авторов.

Многие из студентов-филологов имеют за плечами опыт детского сочинительства, сохраняют свои детские тетрадки с повестями, романами, драмами и т.п. Очень ценная часть этих архивов – авторские иллюстрации к текстам. Это характерно для большей части детских и рано отроческих литературных произведений. Именно последние стали материалом настоящей работы.

Основная цель настоящей работы – проследить те черты детского словесного творчества, которые наследуются школьником из дошкольного детства, и выявить те черты, которые обусловлены как физическим и социальным взрослением детей, так и навыками, полученными в процессе школьного обучения.

Как отмечал К.И. Чуковский, «рифмотворство» в двухлетнем возрасте – неизбежный этап нашего языкового развития», а «рифма есть <...> побочный продукт <...> работы ребенка над своим голосовым аппаратом», благодаря которому тяжелая работа ощущается ребенком как игра» [31: 224]. Это еще не собственно словесное творчество, а именно «языковые экзерсисы», артикуляционная гимнастика, позволяющая усвоить фонологическую систему родного языка и выработать артикуляцию в соответствии с ней. Чуть позже формируется наиболее распространенный жанр поэтического творчества «двухлетних – четырехлетних ребят» - это так называемые «экикики», которые характеризуются тем, что 1) «это экспромты, порожденные радостью»; 2) «это не столько песни, сколько звонкие выкрики» («кричалки»); 3) «они не сочиняются», а «вытанцовываются»; 4) «их ритм – хорей»; 5) они «не длиннее двустуший»; 6) «они выкрикиваются по нескольку раз»; 7) «они заразительны для других малышей» [31: 254], причем повтор услышанных звуков речи зачастую не предполагает понимания их смысла. Не случайно К.И. Чуковский сближает их с фольклорной и литературной «заумью» [31: 231]. Основой двустушия, которое выкрикивается-выпевадается «не раз и не два, а десять-пятнадцать раз подряд» [31: 229], может стать любая фраза, услышанная или произнесенная самим ребенком, в которой возможно уловить ритм. Современные наблюдения позволяют дополнить перечень признаков этих речевых

произведений тем, что эти стихи неразрывно связаны с игрой, являются ее неотъемлемой частью, поэтому по окончании игры ребенок не в состоянии повторить двестише, которое он только что с упоением распевал¹. Отсюда вытекает и другая особенность этих стихов: они не являются текстами в строго научном понимании этого термина², потому что не рассчитаны на воспроизведение вне игровой ситуации, в которой они возникли. Текстами в собственном смысле этого слова их делает наблюдательный взрослый (родители, педагоги и т.п.), записывающий эти речевые произведения.

Вместе с тем К.И. Чуковский подчеркивает, что малышам доступны и другие стихотворные формы. Так, объем стихотворения может быть больше, чем двестише, ритм не обязательно должен быть хореическим. Например, в песенке Оли М. (3 г., 2 м.) хорей чередуется с ямбом:

Таня вышла замуж,

Ее не взяли в дом.

А Вера вышла замуж –

Ее принЯли в дом.³

Ритм вообще может носить синкопический характер:

За нами дорога,

Железная дорога.

ПА ней / нОезды идут! (Саша К. 2 г. 11 м.).

Следует отметить, что жанровая система детских стихов не совпадает с жанровой системой литературы, но она, тем не менее, существует. И наряду с «экиккиками» встречается что-то вроде философской лирики, объединяющей умозаключения с непосредственными наблюдениями:

Голуби – птички,

¹ Нечто подобное мы встречаем у Л.Н. Толстого в романе «Война и мир»: Платон Каратаев не в состоянии повторить только что произнесенную им поговорку или афоризм, он заменяет его синонимичным выражением «думая, что повторяет сказанное» [30: 52].

² Под текстом, вслед за В.Г. Адмони, мы понимаем вид высказывания, рассчитанный на воспроизведение[2].

³ Тексты Оли М. и Саши К. – из картотеки автора – Л.М.

Птички голубИ.

Голуби – птички,

Птички голубИ.

А птичка синичка

Летит себе гулять.

А птичка синичка

Летит себе гулять. (Оля М. 2г.10м.).

Поводом для таких произведений может быть только что полученное новое знание и генерализация его:

Первое мая празднует лошадь⁴,

Первое мая празднует лошадь,

Первое мая празднует лошадь,

Первое мая празднует медведь! (Оля М. 2г.8м.) -

или случайно уловленная фраза из чужого разговора:

Леса, города

Все в могилах всегда (Оля М. 2 г.8 м)⁵.

Важно отметить, что это не собственно стихи, а именно песни, каждая из которых имеет свою неповторимую мелодию. В отличие от «экикик», они не обладают свойством заразительности, поскольку зачастую сопровождают игру ребенка в одиночестве [31: 257], Елисеева [13]. С «экикиками» эти произведения объединяет их импровизационность, многократная повторяемость (не обеспечивающая тем не менее запоминания этого «теста») и, что особенно важно, эгоцентрический характер речи. М.Б. Елисеева предлагает следующую типологию эгоцентрической речи.

⁴ Песня возникла в результате удивления ребенка от неувки в первомайский праздник лошади, на которой ее обычно катали.

⁵ Ребенок услышал разговор бабушки о том, что она собирается посетить могилу своего мужа.

1) Эхолалии («при участии квазисобеседника – взрослого или другого ребенка, за которым ребенок повторяет» (с.62). «Экикики» можно отнести именно к этому типу эгоцентрической речи [13].

2) Разные виды монологов. Среди последних М.Б. Елисеева выделяет а) имитацию процесса чтения, при которой ребенок, перелистывает страницы книги, частично воспроизводя слова, словосочетания или даже целые строки из ее текста; б) комментарии собственных действий; в) «комментарии окружающих предметов и явлений» [13: 65]; г) цитирование (воспроизведение точных или трансформированных цитат из книг, мультфильмов и т.п.); д) игры со словами, рифмы, формо- и словообразование и т.п.; е) инсценированные квазидialogи («сюжетная игра с воспроизведением dialogов героев» [13: 69]. Среди квазидialogов выделяется особая разновидность – квазидialog с участием «автора-повествователя» («пересказ-разыгрывание по ролям прочитанных книг или сочинение собственных сказок» [там же]. Последний тип эгоцентрической речи интересен тем, что здесь впервые проявляется новое качество речевой способности ребенка – способность контролировать свой рассказ и запомнить его содержание [13: 70]. Это очень важная, вновь появившаяся способность – относиться к собственному речевому произведению как к тексту. При этом у памяти дошкольника нет в распоряжении такого мощного мнемотехнического средства, каким является письмо.

Вместе с тем не так уже редко случается, что научившиеся писать дошкольники стремятся зафиксировать свои фантазии в письменном виде. Так, шестилетняя Василиса У. (Челябинск) «замахнулась» на создание целого сборника «сказок и повестей» (см. Рис1-2):

*Хитрая девица и другие сказки и повести Автор В. У****

Хотя в этом «сборнике» юный автор ограничился только одной повестью, и вовсе не о хитрой девице: «жил был старик однажды он заразился микробами и умер и на его могиле написали так будет со всемистариками».

В школьном возрасте амбициозность замыслов продолжает возрастать. Так, восьмилетний Максим П. (Муром), написав роман «Бандитский Муром», завершает роман следующим анонсом:

Документальное заключение!

Строгий воспитатель-2 – эта книга выйдет в мае!

Скоро! В издательстве «Маленький хозяин» выйдут книги:

Бандитский Муром

Бандитский Петербург-2

Кошечка на окне

И еще много других!

(которые, по-видимому, так и не были написаны). Впрочем, автору известен факт, когда мальчик в возрасте от 6 до 10 лет написал три романа, по 15-20 страниц каждый, и киносценарий (Дэн Д., Монреаль, Канада).

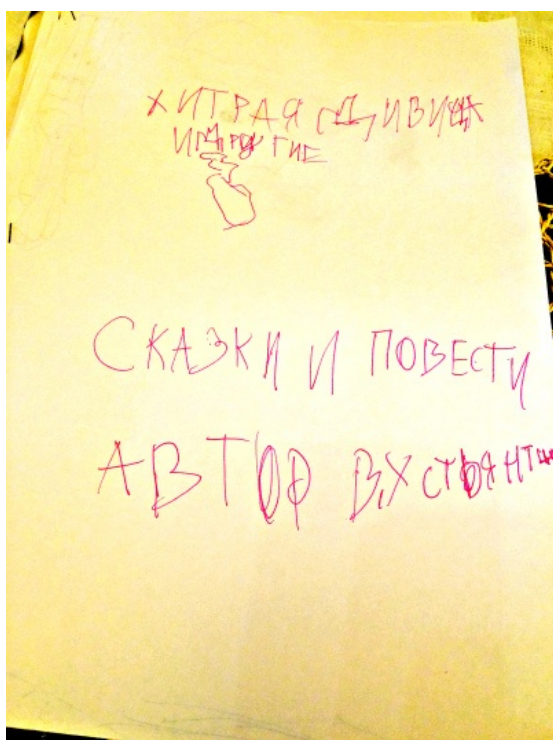


Рис.1

Анализ жанровой структуры словесного творчества показывает, что наиболее распространенным направлением в творчестве младших школьников и младших

подростков⁶ остаются стихи [8, 16]. Вместе с тем интерес к прозаическим опытам продолжает возрастать. Школьники пишут и сказки, и рассказы, и повести, и романы. Не обходят школьники своим вниманием и драматургические жанры. Надо отметить, что наименование жанра, в котором строит свое произведение школьник, он выбирает сам. Этот шаг представляется нам чрезвычайно важным. Дошкольник (бесписьменный), весьма много рефлектируя по поводу лексики и грамматики родного языка, практически не рефлектирует по поводу жанровой природы своего словесного творчества, во всяком случае

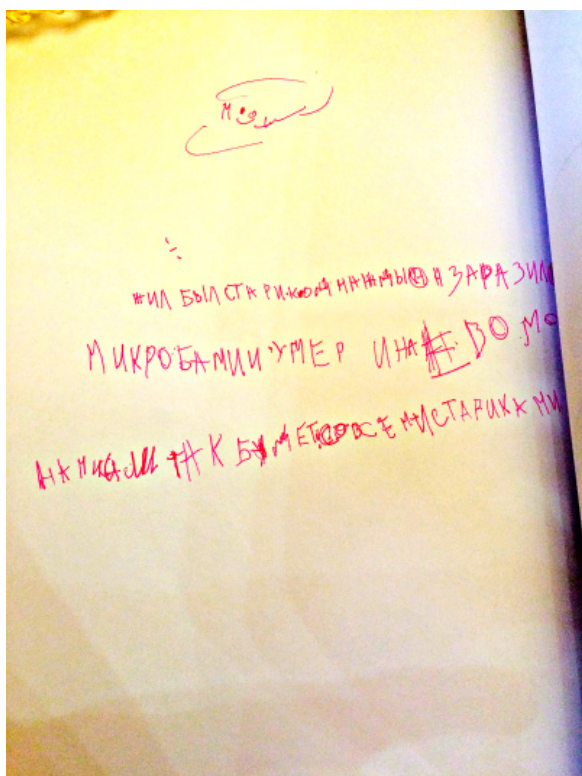


Рис.2

примеров такой рефлексии в известных картотеках не отмечено. И это не случайно. Вне письменной речи вопрос о жанрах высказываний обсуждается нечасто. Разве только в тех случаях, когда ребенка приходится знакомить с ритуальными жанрами (в терминологии Т.В. Шмелевой [32]). Разумеется, дошкольник знает, что такое стихотворение, песенка, сказка, загадка, но соотнесение речевых произведений

⁶ К младшему подростковому возрасту мы, вслед за Л.И. Божович, относим возраст от 11-12 до 14 лет [7].

дошкольника с этими жанрами осуществляет опять-таки взрослый. Школьников же с фольклорными и литературными жанрами начинают знакомить буквально со школьного порога. Поэтому школьник сначала выбирает жанр, в котором он будет писать, а потом – пишет текст.

Так, Ксюша К. и Кристина Г. (12 лет обоим исполнилось к моменту прекращения работы над текстом) свой роман «В неизвестной зоне» определили, как «фантастический детектив», при том, что это «основным мотивом действия является отнюдь не расследование преступления, а приключения героев (героинь) в ходе их поисков возможностей вырваться из плена» [20], так что по жанру это скорее фэнтези-экшн. Фантастической называет свою повесть «Тайна огненного змея» и 12-летний Анатолий Осипов, хотя фантастики там немного – это типичный приключенческий жанр [23]. И действительно, знакомство с прозаическими произведениями школьников позволяет отметить, что среди образцов, на которые ориентируется школьник, сочиняя свои тексты, важная роль отводится именно детективам и фантастике, как «фэнтези», так и «сайнс фикшн». Причем младшие подростки не склонны разграничивать эти два разных типа фантастики. Так, для полетов «в неизвестной зоне» (роман Ксюши К. и Кристины Г.) используется фантастический летательный аппарат *Мыролет-2*; но в случае необходимости герои свободно летают на кроватях, общаются с добрыми и злыми духами и т.п. Склонность к сочинению нарративных текстов мы связываем с тем, что нарративная речь ребенку знакома, взрослые побуждают его к созданию нарративных высказываний с самого раннего возраста: *Расскажи бабушке, что ты видел в цирке... как прошел день рождения Наташи* и т.д. Еще более активно побуждает к созданию нарративных произведений школа. Жанр пересказа знаком детям уже в начальной школе. Так, не случайно Максим П., ориентируясь на многосерийный фильм «Бандитский Петербург», создает, тем не менее, не сценарий и не драму, а именно роман.

Характерная особенность прозаических произведений младших школьников и младших подростков – неразрывная связь вербального текста с изобразительным рядом. Большим количеством рисунков сопровождаются прозаические тексты и Дэна Д., и Ксении К., и Кристины Г., и Даши С. Мы связываем эту особенность с тем, что в играх младших школьников рисунки зачастую являются своего рода сюжетными ходами в игре либо декорациями к ней. Отсюда уже один шаг до драматургии.

К драматургическим опытам дети прибегают реже⁷. Невелик объем такого материала и в нашей картотеке. Мы связываем это прежде всего с недостаточностью драматургического инпута. Школа, конечно, предоставляет возможность ознакомиться с жанрами драматургии, однако количество драматических произведений, входящих в программу начальной и основной школы весьма ограничено – в списке рекомендуемой для школьного и внеклассного чтения драматургические произведения составляют не более 5,5% [Список литературы: 5-9 класс 2018]. Знакомства с анимационными фильмами и кинофильмами недостаточно для получения образцов этого рода литературного творчества, и даже посещение театральных спектаклей нельзя считать достаточным для получения качественного инпута в этой сфере. Ведь в качестве зрителя ребенок воспринимает только реплики персонажей и некоторые визуальные впечатления. Что еще, кроме реплик, должно быть в пьесе или сценарии – невозможно узнать, пока не прочтешь текста пьесы.

Тем не менее в нашей картотеке присутствует два «драматических произведения» по определению автора, Даши С. и один сценарий. Первое «драматическое произведение» «Камуфляж» написано юным автором в 12 лет, второе «Ненавижу любовь» - в 14 лет, сценарий «Звездный час» - в 13 лет. Последний имеет мало общего с нормами этого жанра. Фактически это пьеса, в которой нет ничего, кроме диалогов. О смысловом и техническом членении текста

⁷ Однако такие попытки детьми все же осуществлялись по меньшей мере век назад (см. [9]).

можно догадаться только по тому, что между отдельными эпизодами Даша просто проводит горизонтальную черту поперек листа. Это наводит на мысль о том, что для автора вербальная составляющая текста и визуальное впечатление от него не вполне отделены друг от друга. Вместе с тем этот сценарий – единственное в творчестве девочки завершенное и композиционно цельное произведение. Сюжет его построен по жесткой схеме американских мюзиклов о судьбах звезд эстрады. Возможно, не последнюю роль сыграли и молодежные сериалы на ту же тему – о том, как группа музыкально одаренных подростков прокладывает себе путь в шоу-бизнес. Характеров у персонажей практически нет, конфликт построен по образцу (как ни странно!) соцреалистического искусства о перевоспитании своевольной обманщицы в хорошую девочку, с неизбежным happy-end-ом.

Зато пьесы, несмотря на их сюжетную незавершенность, гораздо более отвечают формальным признакам этого жанра. В пьесе «Камуфляж» есть разбивка на картины (всего 14 картин). Каждая картина начинается описанием обстановки: *Картина 5. В школе. (Библиотека. Большая очередь за учебниками. Даша с Людой и Олей стоят рядом)*. Обращает на себя внимание то, что каждая картина начинается с заголовка: *Картина 7. Школа*. Правда, далеко не всегда описание обстановки работает на содержание пьесы. Например: *Картина 1. Дома у Даши. (Комната Даши. Слева окно. Под ним угловой диван. Рядом стол. Справа от стола шкаф. Звенит будильник.)*. В действии ни окно, ни стол, ни шкаф не участвуют, так что перечислены они автором, очевидно, просто потому, что «все так делают».

Что касается содержания пьесы, то обращает на себя внимание образ директора школы, чье поведение до странности напоминает поведение сказочной мачехи: постоянно дает героям пьесы трудновыполнимые задания и невозможно короткие сроки исполнения, с чем дети успешно справляются.

Более «зрелый» возраст автора пьесы «Ненавижу любовь» отражен в увеличении возраста персонажей (16-17 лет) и осложнением любовной проблематики игрой амбиций, появляется мотив традиционного «мужского спора»

на завоевание девушки. Наблюдается стремление автора приблизиться к стандартам «взрослого» творчества как в плане содержания, так и в плане формы.

Интересно, что в пьесах Даши С. мы встречаемся с отчетливым пониманием театральных перспектив пьесы как жанра, поскольку там присутствует нечто такое, что можно уподобить «указаниям для господ актеров». По окончании четвертой картины пьесы «Камуфляж» автор делает «отступление». В тексте появляется вставка под заголовком «*Костюмы по 1, 2, 3 и 4 картинам*». Описание костюмов свидетельствует не только о том, что автор хорошо понимает значение сценического костюма, но и о том, что у автора неплохой вкус, что нечасто встречается у подростков вообще, тем более младших: *Даша (4 картина): Ботинки черные на платформе по щиколотку, на шнурках. Черные колготки. Белая строгая блузка, рукав ¾. Поверх нее серая борцовка. Юбка в складку серого цвета (без запятых!). На плече портфельчик, белого цвета.* Большое внимание автор уделяет «модности» аксессуаров: Так, у Оли (4 картина) ...*Сумочка белая, современного типа.* Вместе с тем, не создается впечатления, что костюмы персонажей отражают их имущественное положение. Так Ира – старшая в многодетной семье, но и у нее модный наряд и, среди прочих деталей костюма, *на левой руке часы современного типа*». Напротив, героини отмечают, что «новенькая» девочка «одевается без лоска». Таким образом, все эти подробности скорее отражают систему ценностей автора, нежели работают на содержание пьесы.

Пьеса, как и положено, начинается с перечня действующих лиц. Но, как это часто бывает и у других юных авторов [20] по ходу пьесы появляются лица, в перечне не отмеченные. Так, в действии участвуют мамы Иры и Лены, братья Иры, в перечне действующих лиц не упомянутые. Это еще раз подтверждают связь детских словесных произведений с игрой, предстоящие повороты которой невозможно предусмотреть заранее⁸. Интересно, что многие дети начинают с

⁸ Что, впрочем, свойственно и большим писателям. Достаточно вспомнить знаменитое пушкинское: «...взяла да и выскочила замуж!»

перечня действующих лиц и прозаические произведения («В неизвестной зоне», «Бандитский Муром»), и эти перечни тоже, как правило, оказываются неполными. Включение же в эпические тексты элементов драмы ещё раз подтверждает неустойчивость представлений детей о жанровых разграничениях.

Итак, сопоставление словесного творчества школьников со словесным творчеством дошкольников позволяет установить, что преемственность особенностей детского словесного творчества младших школьников и младших подростков с особенностями детского словесного творчества в дошкольном возрасте проявляется в следующем.

1. Словесное творчество младших школьников и младших подростков, так же, как и у дошкольников, неразрывно связано с игрой.
2. В своем словесном творчестве младшие школьники и младшие подростки, так же, как и дошкольники, регулярно следуют неким образцам, что связано с характеристикой (1), ибо игра и есть «мнимая ситуация» - замещение реальных объектов и действий воображаемыми.
3. Словесное творчество младших школьников и младших подростков, так же, как и словесное творчество дошкольников, связано с эгоцентрической речью.
4. Младшие школьники и младшие подростки, подобно дошкольникам, в своем творчестве отражают не то, что видят, а то, что знают, то, что им осознано.
5. Словесное творчество младших школьников и младших подростков, так же, как и словесное творчество дошкольников, осуществляется в рамках определенных жанровых систем, не совпадающих ни жанровой системой этнического фольклора, ни с жанровой системой художественной литературы, свойственной данной национальной культуре.

6. Из дошкольного словесного творчества в словесное творчество младших школьников и младших подростков переносятся такие жанры, как стихотворения и сказки.

Вместе с тем словесное творчество младших школьников и младших подростков приобретает и принципиально новые черты, обусловленные как физическим и социальным взрослением детей, так и навыками, полученными в процессе школьного обучения. К числу последних прежде всего следует отнести устойчиво сформировавшийся навык письменной речи. Последний никоим образом не следует приравнивать к навыку письма, ибо последний может носить и чисто механический характер [18].

Отсюда вытекает и первое отличие словесного творчества младших школьников и младших подростков от словесного творчества дошкольников: если словесное творчество свойственно практически каждому дошкольнику, то среди младших школьников и младших подростков словесным творчеством занимается меньшинство.

Второе отличие связано с тем, что словесное творчество дошкольников и словесное творчество младших школьников и младших подростков по-разному соотносятся с детской игрой. Для дошкольника словесное творчество – неотъемлемая составляющая игры, а для школьников – одна из важных форм игры, игры в писательство, в театр, в издательское дело, наряду с другими ее формами. В этом вторая причина того, что словесное творчество в той или иной мере свойственно практически каждому дошкольнику, а школьников, играющих в литературу – значительно меньше, поскольку школьников увлекают и многие другие игры.

Словесное творчество младших школьников и младших подростков отличается от словесного творчества дошкольников расширением тематики, большим разнообразием мотивов.

Набор жанров словесного творчества у младших школьников и младших подростков значительно разнообразнее, чем у дошкольников. Помимо сказок и стихов, младшие школьники и младшие подростки пишут и рассказы, и повести, и романы, и драмы, и сценарии.

Между жанрами словесного творчества у младших школьников и младших подростков и жанрами эгоцентрической речи дошкольников нет прямой преемственности, т.к. проза и драма – не являются усложненными вариантами квазидialogов или квазидialogов с участием «автора-повествователя». Это скорее «вывернутые квазидialog». В игре дошкольника квазидialog – неотъемлемая часть игры. В творчестве школьника текст художественного произведения – отпечаток игры, преодоление сиюминутного характера дошкольного творчества, стремление придать игре текстовый характер, позволяющий вернуться к игре и пережить ее снова.

Переход от бесписьменного словесного творчества дошкольников к письменному словесному творчеству школьников можно рассматривать как одну из моделей перехода от фольклора к литературе.

Разумеется, это перечень новых качеств, которыми отличается словесное творчество младших школьников и младших подростков от словесного творчества дошкольника нельзя считать исчерпанным. В стороне от нашего внимания остались, например, такие важные темы, как соотношение между вербальным и изобразительным компонентами словесного творчества дошкольников и школьников, динамика языка дошкольного и школьного словесного творчества и многое другое. Таким образом, мы видим, что исследование проблемы преемственности в творческой деятельности детей имеет важное теоретическое и прикладное значение и требует пристального внимания педагогов и психологов детства.

Библиографический список

1. Аввакумова, Е.А. Фонетические особенности детского словесного творчества / Е.А. Аввакумова // Проблемы онтолингвистики-2009. СПб: Златоуст. - 2009. С.207-210.
2. Адмони В.Г. Грамматика и текст // Вопр. языкознания. 1985. № 1. С. 63–69
3. Амзаракова, И. П. Дети-писатели: стереотипы и фантазия / И. П. Амзаракова // Проблемы онтолингвистики-2009. СПб: Златоуст, 2009. С. 211–214.
4. Амзаракова, И.П. Звучащее слово в языковом мире ребенка // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – 2012, Том 4, № 16. Страницы: 149-155.
5. Амзаракова, И.П. Письменная речь как способ самовыражения младшего школьника (на материале немецкого языка) // Проблемы онтолингвистики – 2008. СПб: Златоуст, 2008. С. 8-11.
6. Базжина, Т.В. Свобода высказывания // Проблемы онтолингвистики -2011. – СПб. : Златоуст, 2011. – С.282-287.
7. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. тр. / Под ред. Д.И. Фельдштейна: Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. - 3-е изд. - М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2001. - 349 с.
8. Бузмакова, М. С. Особенности поэтического творчества детей 3–11 лет / М. С. Бузмакова // Освоение русского языка как первого и как второго (неродного): коллект. монография. СПб.: Златоуст, 2010. С. 165 – 256.
9. Вересаев, В.В. Из драмы, сочиненной маленьким мальчиком / В. Вересаев. - Невыдуманные рассказы о прошлом. – Сведловское книжное издательство, 1963. С.152.
10. Вигдорова Ф.А. Девочки. Дневник матери. М., 2014.
11. Гридина, Т.А. Метафоры детской речи как феномен лингвокреативного мышления и поэтической одаренности // Проблемы онтолингвистики 2018.

Материалы ежегодной международной научной конференции 20-23 марта 2018
СПб. Иваново ЛИСТОС, 2018. С.299-303.

12. Дадашева, А. Т. Пространственные, временные и логические связи в детском словесном творчестве / А.Т. Дадашева // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. № 2(293) Филология. Искусствоведение. Вып.74.С.19-22.

13. Елисеева М.Б. От 2 до 5: речь «для других» и «речь для себя» (к вопросу об эгоцентрической речи ребенка) // Ребенок как партнер в диалоге: Труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике. Выпуск второй. – СПб.: СОЮЗ, 2001. – С. 59-76.

14. Князев, Ю. П. Ранние детские художественные тексты и их литературные аналоги / Ю. П. Князев // Проблемы онтолингвистики -2011. – СПб. : Златоуст, 2011. – С. 292–296.

15. Круглякова, Т.А. Дошкольник как «наивный» стихотворец // Проблемы онтолингвистики -2007. СПб, "Златоуст", 2007. С.114.

16. Круглякова, Т.А.¹ Чужое слово в детском поэтическом творчестве // Проблемы. Материалы международной конференции. Отв. Ред. Т. А. Круглякова. 2009. С. 226-232.

17. Лазаренко, Н.И. Преемственность в обучении дошкольников и младших школьников созданию описательных текстов / Н.И. Лазаренко // Проблемы онтолингвистики-2009. СПб: Златоуст, 2009. С. 369-372

18. Литовский, В.Ф. Проблемы формирования письменной речи /В.Ф. Литовский, Л.А. Месеняшина, Р.С. Панова. – Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 2000. 201 с.

19. Месеняшина, Л.А. Особенности хронотопа в эпическом произведении «большой формы» детей младшего школьного возраста / Л.А. Месеняшина, А.Т. Дадашева // Проблемы онтолингвистики - 2012. М-лы международной научной конференции, посвященной 130-летию со дня рождения К.И. Чуковского и 120-

летию со дня рождения А.Н. Гвоздева. 24-26 апреля, 2012г., СПб. - СПб: Златоуст, 2012. – С. 401-407.

20. Месеняшина, Л.А. Жанрово-стилистические особенности прозаического творчества младших подростков / Л.А. Месеняшина, Д.С. Савельева // Проблемы онтолингвистики — 2016. Материалы ежегодной международной научной конференции 23–26 марта 2016 года, Санкт-Петербург – Иваново: Листос. 2016. С. 478-484.

21. Месеняшина, Л.А. Инициативное письменное творчество детей и младших подростков как лингвистический источник // Вестник Кемеровского государственного университета. 2016, № 3.С. 56-62.

22. Никитина, Е.Н. Развитие коммуникативных навыков ребенка в начальной школе (выражение ирреальной модальности в письменной речи) // Проблемы онтолингвистики 2018. Материалы ежегодной международной научной конференции 20-23 марта 2018 СПб. Иваново ЛИСТОС, 2018. С. 128-134.

23. Осипов, А. Тайна огненного змея [Эл. ресурс] http://rulibs.com/ru_zar/child_sf/osipov/0/j0.html (Дата обращения: 9.04.2018)

24. Пантелеев А.И. Наша Маша. Книга для родителей. Собрание сочинений в четырех томах. Том 4. Л.: Дет. лит., 1984. <http://lib.ru/RUSSLIT/PANTELEEW/masha.txt>

25. Попова, А.Р. Особенности стихосложения ребенка дошкольного возраста // Проблемы онтолингвистики 2018. Материалы ежегодной международной научной конференции 20-23 марта 2018 СПб. Иваново ЛИСТОС, 2018. С.312-317.

26. Проблемы онтолингвистики 2018. Материалы ежегодной международной научной конференции 20-23 марта 2018 СПб. Иваново ЛИСТОС, 2018. -520с.

27. Список литературы: 5-9 класс. Внеклассное чтение и книги по школьной программе [Электронный ресурс] / <http://www.7ya.ru/article/Spisok-literatury-5-9-klass-Vneklassnoe-chtenie-i-knigi-po-shkolnoj-programme/> (Дата обращения: 8.01.2018).

28. Станчинская, Э.И. Дневник матери. История развития современного ребенка от рождения до 7 лет. – М., 1924.
29. Толстой, Л.Н. Кому у кого учиться писать, крестьянским ли ребятам у нас или нам у крестьянских ребят? // Собрание сочинений в 22 томах / Л.Н. Толстой. - М.: 1983. Т.15. С.10-33.
30. Толстой, Л.Н. Война и мир. Т.4. // Собрание сочинений в 22 томах / Л.Н. Толстой. - М.: 1983. Т.7. С.52.
31. Чуковский, К.И. От двух до пяти. Изд. исправленное и дополненное / К.И. Чуковский. - Минск: Народная асвета, 1983. С.11-71.
32. Шмелева, Т.В. Модель речевого жанра // Антология речевых жанров: повседневная коммуникация. – М,: Лабиринт, 2007. С. 81-89.
33. Balčiūnienė, I. Fictional Narrative Development: Insights from the Cross-sectional Study of Lithuanian Preschool- and School-age Children // Проблемы онтолингвистики 2013. М-лы международной научной конференции 26-28 июня 2013 г. СПб. СПб, Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. С. 268-269

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Буслаева Марина Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет».

Гребенникова О.В. - кандидат психологических наук, доцент, старший научный сотрудник лаборатории психологии подростка Психологического института РАО г. Москва.

Долгова Валентина Ивановна – доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет».

Емельянова Ирина Евгеньевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии детства ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет».

Иванова Ирина Юрьевна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет».

Кириенко Светлана Дмитриевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет».

Котлованова Олеся Владимировна – аспирант ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет».

Месеняшина Людмила Александровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка и литературы ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет».

Микерина Алена Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет».

Пономарева Людмила Ивановна - доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики дошкольного образования ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет».

Савва Любовь Ивановна - доктор педагогических наук, профессор кафедры профессионального образования и документоведения ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный университет им. Г.И. Носова».

Сысолятина Ирина Алексеевна – аспирант ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет».

Филиппова Оксана Геннадьевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии детства ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет».

Худякова Наталья Леонидовна – кандидат педагогических наук, доктор философских наук, профессор кафедры философии ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет».

Научное издание

Емельянова

Ирина Евгеньевна,

Филиппова

Оксана Геннадьевна,

Кириенко

Светлана Дмитриевна

и др.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ
ИЗМЕНЯЮЩЕГОСЯ ПРОСТРАНСТВА ДЕТСТВА

Под научной редакцией Филипповой О. Г.

ISBN 978-5-6041824-4-4

Подписано в печать 10.12.2018.

Формат 60 × 84 ¹/₁₆. Усл. печ. л. 19,76.

Бумага офсетная. Гарнитура Times New Roman сур.

Печать офсетная. Тираж 500 экз. Заказ № 2579/18.

Отпечатано с готового оригинал-макета

в издательском центре «Титул»

454080, г. Челябинск, ул. Энтузиастов, 25а

Тел. +7 351 215-04-15; e-mail: titul74@inbox.ru