

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ  
РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

**МОНОГРАФИЯ**

**Министерство образования и науки Российской Федерации**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
«Челябинский государственный педагогический университет»  
Кафедра педагогики и психологии детства

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ  
РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

МОНОГРАФИЯ

Челябинск  
Издательство ЧИПКРО  
2014

**УДК**

**ББК**

Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка дошкольного возраста в образовательном процессе: коллективная монография /под ред. Л.В.Трубайчук. – Челябинск: изд-во ЧИПКРО, 2014. – 204 с.

ISBN 975-5-503-00155-6

Данная монография раскрывает один из ведущих принципов дошкольного образования – принцип психолого-педагогического сопровождения развития личности дошкольника, который отражает идеи Федерального государственного стандарта дошкольного образования. В ней представлены методологические основы, закономерности и принципы, содержание процесса сопровождения ребенка дошкольного возраста со стороны Значимого взрослого, в роли которого выступают педагоги детских садов, родители, медицинские работники. Монография предназначена для магистрантов, аспирантов, докторантов, специалистов дошкольного образования.

В последнее время в дошкольном образовании происходят революционные изменения, которые коренным образом меняют содержание и формы функционирования детских садов в нашей стране. В первую очередь данные преобразования связаны с введением Федерального государственного стандарта дошкольного образования, являющиеся стратегией развития дошкольного образования в РФ как исходной и самоценной ступенью российского образования[11]. Необходимость введения стандарта дошкольного образования, по мнению А. Г. Асмолова, связано с изменением социального статуса дошкольного детства, точнее – с осознанием государством его значимости и превращением дошкольного образования в инструмент государственной поддержки детства и семьи [1].

Одним из ведущих принципов дошкольного образования, согласно данному документу, – является принцип психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста в образовательном процессе. Обращение к проблеме психолого-педагогического сопровождения многими исследователями не случайно. Одни видят в ней технологию педагогической деятельности (Л.В.Трубайчук), другие – метод работы (Е.В.Коротаева), третьи указывают на ее возможности в индивидуализации дошкольного образования (А.Г.Гогоберидзе). Вместе с тем большинство исследователей подчеркивают, что феномен психолого-педагогического сопровождения ребенка сегодня требует осознания в теории и практике дошкольного образования многомерной помощи дошкольнику: с позиций его личностного и социального развития, сохранения и укрепления здоровья, обеспечения безопасности, гендерных особенностей, семейного воспитания.

В отечественной педагогике разработан терминологический аппарат, связанный с психолого-педагогическим сопровождением; определены

тактики сопровождения, различающиеся по степени участия взрослого в жизни ребенка (Е.А. Александрова); изучены возможности педагогического сопровождения в выборе социальной роли (И.А. Липский), в создании пространства саморазвития ребенка (М.И. Рожков); выявлены условия педагогического сопровождения для обеспечения безопасности школьников (С.В. Дудчик), для индивидуализации их развития (М.Р. Битянова), для обеспечения развития мышления (В.П. Бондарев).

Описание понятия «психолого-педагогическое сопровождение» необходимо начать с ключевого слова «сопровождение». В гуманитарные науки понятие «сопровождение» проникло вслед за понятиями педагогическая, психологическая и социальная помощь и поддержка, что обусловлено концепцией гуманистически ориентированной психологии и педагогики, а также тенденцией социализации глобальных процессов общественной жизни.

С точки зрения морфемного состава слово «сопровождение» имеет корень -вожд- и две приставки со- и про-. Корень -вожд- происходит от корня вести, что означает: «1. идя вместе, направлять движение, помогать идти. 3. Направлять деятельность кого-, чего-л., управлять, руководить...». Значение приставки «про» указывает на действия, определенно направленные, разворачивающиеся во всем объеме, во всей полноте; приставка «со» усиливает совместность таких действий (со-бытийность, со-присутствие и др.) [5].

В Толковом словаре русского языка С.И.Ожегова дается следующее определение слову «сопровождать» 1) следовать вместе с 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 [9]

Понятие сопровождения происходит из глубин педагогики, при этом мысль о необходимости «сопровождения» как очевидная высказывается современными педагогами, развивающими идеи «педагогики успеха».

Понятие «сопровождение» (от английского слова *guideness*) возникло как практическое воплощение идеи гуманистического и личностно ориентированного подхода к развитию личности ребенка.

В России идея психолого-педагогического, медико-социального развития стала реализовываться с 1994 года и в основном в коррекционной педагогике.

Целью психолого-педагогического сопровождения является целенаправленное развитие личности сопровождаемого человека, осуществляемое посредством специальных психолого-педагогических систем в их институциональном оформлении. Таким образом, содержание понятия «сопровождение» применительно к социальным объектам может состоять в наиболее полном обеспечении ресурсами растущей личности, которая стремится реализовать внутренний потенциал в направлении достижения цели личностного развития на протяжении жизненного пути.

Е.В. Коротаевой выделяет следующие его разновидности:

- с точки зрения готовности (мотивированности) субъектов образовательного процесса к контакту существуют *добровольная и вынужденная* формы педагогического сопровождения;
- по характеру протекания процесса сопровождение может быть как *запланированное*, так и *импровизационное*;
- по длительности контакта разграничивают *долговременное* и *кратковременное* педагогическое сопровождение;
- по характеру включенности субъектов сопровождение может быть оказано как в *«живом» контакте* (очно), так и *заочно* (письменные формы, режим он-лайн, по телефону и пр.);
- с точки зрения достижения намеченной цели педагогическое сопровождение может быть *продуктивным, результативным*, а может – *не соответствовать* ожиданиям сторон [6].

Педагогическая деятельность сопровождающего строится разнонаправлено, интегрируя формы защиты, заботы, поддержки, подкрепления, обеспечивающие реализацию активности дошкольника в его развитии, выстроенные по степени субъектности включения участников в событийную жизнедеятельность.

*Защита* представлена деятельностью взрослого, который применяет совокупность механизмов, направленных на ограничение или устранение негативного влияния социума с целью обеспечения жизненно важных потребностей ребенка. Так взрослый обеспечивает физическую и психологическую безопасность ребенка. В дошкольном возрасте сохраняется зависимость детей от близких взрослых в физическом и психологическом плане; поэтому важно, чтобы взрослые присутствовали рядом, отслеживали безопасность социальной ситуации развития, своевременно реагировали на опасные ситуации, как для отдельного ребенка, так и для группы в целом через рациональную организацию образовательного процесса. К действиям защищающего характера относятся: ограничение доступа детей к потенциально опасным объектам, педагогическая экспертиза (например, спектакля или мультипликационного фильма), решение межличностного конфликта в игре и т.п.

*Забота* характеризуется действенным участием взрослого, который на основе позитивных чувств нацелен систематически удовлетворять потребности ребенка в освоении социальной среды; забота может быть в виде эмоции (я тебе сопереживаю), как знак внимания (я внимательно слушаю) и как материальный вклад (я принес тебе игрушку). В педагогическом сопровождении детей дошкольного возраста важно чтобы, все виды заботы сочетались, т.к. забота, прежде всего, обеспечивает безопасность социальных контактов при сохранении максимальной степени свободы. В действиях взрослого заботливое отношение проявляется через его позитивные чувства и благие намерения, реализуется в обеспечении положительных эмоций и впечатлений ребенка в процессе социального познания, а также в

своевременном предоставлении ему возможностей для расширения и углубления социальных отношений.

*Поддержка* реализуется как содействие взрослого в создании и поддержании позитивной направленности ребенка в социальном познании и представленного совокупностью действий и отношений, усиливающих направленность на освоение социального опыта. В педагогическом сопровождении социального познания важно, чтобы взрослые обеспечивали вариативность ситуаций выборов социальных отношений ребенка при условии сохранения его психофизической состоятельности. Особенность поддержки в том, что она носит безоценочный характер, т.к. направлена не на продукт деятельности, а адресована личности дошкольника. Поддержка может быть делами (совместный с ребенком рисунок) и отношениями (одобрение игры), а также мягкой, теплой и жесткой.

*Подкрепление* обязательное условие в социализации человека. Как правило, подкрепление – это мгновенная реакция более опытного взрослого на определенные акты поведения ребенка с целью закрепить положительный опыт; подкрепление бывает положительное (одобрительный взгляд) и отрицательное (резкая фраза). Чаще всего подкрепление действует как стимуляция достижений ребенка и выражается в речевых формулах «Ты можешь...» и «Ты не можешь...». Систематическое преобладание той или иной реакции взрослого может привести к закреплению представления ребенка о самом себе как способном или не способном к самостоятельным действиям, хотя с известной поправкой на субъективность ребенка. Если поощрение и наказание могут быть отсроченными, то подкрепление осуществляется «здесь и сейчас», что соответствует возрастным особенностям дошкольников и обеспечивает прогрессивное развитие социального познания. В этом ключе положительное подкрепление, в частности одобрение, имеет значительный потенциал для позитивного развития Я-концепции ребенка.

Адресное сочетание и применение форм сопровождения – защита, забота, поддержка, подкрепление – в различных вариациях позволяет определять оптимальный вариант индивидуального развития того или иного дошкольника. Конкретное содержание психолого-педагогического сопровождения развития дошкольников определяется совокупностью таких составляющих, как специфика возраста и особенности индивидуального развития детей, а также социокультурными условиями образовательной среды на уровне образовательной организации.

## **Глава первая. Методологические основы психолого-педагогического сопровождения ребенка дошкольного возраста**

*Л.В. Трубайчук*

«Феномен Детства, который на современном этапе общества приобрел высокий статус как результат длительного формирования отношения к младшему, растущему поколению на протяжении всего исторического развития общества, но который и сейчас оценивается на разном уровне – в разных культурах, разных формах и типах его понимания, – становится одним из наиболее актуальных в силу комплекса объективных и субъективных обстоятельств». Учитывая феномен дошкольного детства, мы определяем методологию дошкольного образования как учение о методе научного познания и преобразования мира ребенка дошкольного возраста. Методология дошкольной педагогической науки дает характеристику компонентов научного исследования его объекта, предмета анализа, задач исследования дошкольного образования, совокупности исследовательских средств, необходимых для их решения.

Методологическими основами психолого-педагогического сопровождения выступают:

– гуманистическая психология А. Маслоу, К. Роджерса (поиск путей для оказания помощи людям в реализации внутреннего потенциала);

– теория педагогической поддержки (О.С. Газман, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин и др);

– личностно ориентированный подход (К. Роджерса, Ш.А. Амонашвили, И.С. Якиманской, Н.Ю. Синягина);

– положения концепции «Воспитание ребенка как человека культуры» Е.В. Бондаревской;

– положения герменевтической поддержки личности дошкольника (Р.Р. Денисова, Л.В. Трубайчук и др.);

– теория гендерного сопровождения ребенка (Т.Н.Доронова, И.Н.Евтуенко, Т.И.Репина, Л.В. Трубайчук и др.);

– теория семейно-ориентированного сопровождения дошкольника (Е.А. Александрова, Л.В. Байбородова, И.А. Липский, С.Д.Кириенко, Е.В. Коротаева, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин и др. ).

Понимание человека как творца собственной жизни наиболее полно раскрывается в гуманистической философии. Именно в этой научной концепции речь идет о возможности человека к саморазвитию и личностному росту на основе его потенциальных возможностей. Практической задачей гуманистической психологии А. Маслоу и К. Роджерса стал поиск путей и возможностей помощи людям в реализации своего внутреннего потенциала. К. Роджерс обнаружил, что максимальный личностный рост происходит при позитивном, теплом, положительном отношении к человеку. Такое отношение способствует не только самопринятию человека, но и его терпимости в отношении других людей [130]. Идеи гуманистической философии и психологии дали толчок к изменению педагогической теории и практики. Это привело к созданию и применению программ психологической, социальной, педагогической помощи и самопомощи в образовательном процессе. В таких программах акцент ставится на учете богатств возможностей реальной жизни человека, что способствует распространению методов воспитания детей, основанных на уважении к уникальности каждого ребенка, и педагогических методов, направленных на гуманизацию межличностных отношений, как основы становления практики поддержки и сопровождения в образовании.

Специфика понятия и явления сопровождения более полно просматривается в его сопоставлении со сходными понятиями и терминами. Таким понятием является «педагогическая поддержка», которое прочно закрепилось, в том числе, в отечественном образовании на рубеже XX - XXI вв. Этому способствовали целенаправленная разработкой идей педагогики поддержки, соз-

дание целостной концепции, а также широкое распространение идей педагогической поддержки в среде педагогической общественности. Во всем разнообразии идей, касающихся теории и практики педагогической поддержки, выделяется мнение О.С. Газмана о том, что педагогическая поддержка детей в образовании наряду с воспитанием и обучением является одной из форм деятельности образовательного учреждения.

Направленность педагогической поддержки определяется созданием оптимальных условий, обеспечивающих развитие индивидуальности ребенка в определенных социокультурных условиях. Позиция педагога по отношению к ребенку динамична с учетом возраста ребенка внутри триады «защита - помощь - поддержка». Объем, содержание и структура педагогической поддержки конкретизируется в зависимости от возрастного этапа развития ребенка, ступени и формы его образования, содержания образовательных программ, состояния соматического и психологического здоровья, индивидуально-типологических характеристик ребенка. Определение цели педагогической поддержки происходит с учетом возможностей той образовательной системы (социокультурных особенностей образовательного пространства, материальной базы образовательного процесса, кадрового потенциала воспитателей, финансового обеспечения), в которой находится ребенок. В целом речь идет с одной стороны об интеграции воспитания, обучения и педагогической поддержки, с другой стороны – о взаимодействии всех субъектов образовательного процесса с целью создания благоприятных для развития ребенка социокультурных условий.

Понятие «педагогическая поддержка» стало исходным для появления нового термина – «психолого-педагогическое сопровождение», наиболее полно отвечающего гуманистическим подходам к взаимодействиям в образовании в соответствии с изменяющейся социокультурной ситуацией, обозначенным в работах Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревской, К. Роджерса, И.С. Якиманской и др.

В педагогической научной литературе и практике явление «психолого-педагогическое сопровождение» понимается неоднозначно, тем не менее, все исследователи сходятся в том, что реализация сопровождения возможна при позитивном отношении к субъекту сопровождения, его высокой активности, а также его субъектной готовности к освоению социального опыта, раскрытию личностного потенциала, стремлению к личностному росту, самосовершенствованию.

Вместе с тем известно, что в ряде случаев само по себе присутствие одних людей иногда помимо их воли стимулирует активность других, повышает их творческие возможности, положительно влияет на динамику деятельности, индивидуальное поведение. Так, проявляется социально-психологический феномен фасилитации. Необходимо отметить, что при фасилитации возможно и отрицательное влияние на активность и продуктивность индивида. Психоло-педагогическое сопровождение в противовес социальной фасилитации должно отличаться положительным влиянием на жизнедеятельность Другого; выражаться не номинальным присутствием рядом с Другим, а представлять собой активную деятельность сопровождаемого, связанную с защитой, заботой, поддержкой, подкреплением позиции ребенка при позитивном освоении социального опыта.

Обобщенно психолого-педагогическое сопровождение может быть представлено как «тип педагогической деятельности, которая состоит в превентивном научении ребенка самостоятельности планировать свой жизненный путь и индивидуальный образовательный маршрут, организовывать жизнедеятельность, разрешать проблемные ситуации, а также в перманентной готовности взрослого адекватно отреагировать на ситуации эмоционального дискомфорта растущего человека» [1].

В целом анализ имеющихся сегодня подходов к проблеме педагогического сопровождения позволяет заключить, что цель психолого-педагогического сопровождения соотносится с содействием, механизмом

реализации выступает взаимодействие сопровождаемого и сопровождающего в специально создаваемых условиях, конечный результат психолого-педагогического сопровождения представляется через перевод личностного развития ребенка на более высокий социально приемлемый уровень.

Решение задач психолого-педагогического сопровождения ребенка не может быть ограничено областью непосредственного взаимодействия психолога с ребенком, но требует организации работы с педагогами и родителями как участниками образовательного процесса. В связи с этим работа по реализации программ психолого-педагогического сопровождения считается продуктивной при интеграции усилий психолога и воспитателей образовательного учреждения, а также других субъектов образовательного процесса, прежде всего семьи.

При психолого-педагогическом сопровождении ребенка необходимо учитывать роль культурного наследия на формирование и становление личности дошкольника. В последнее время возрос интерес к *феномену культуры* как «творчеству понимания и связи между людьми», и средству анализа самого себя на пути к Всечеловеку, являющемуся связью для всех. Рассматривая культуру в качестве средства человеческой самореализации, «многие исследователи видят в ней все новые и новые неиссякаемые импульсы, способные оказать воздействие на исторический процесс и на самого человека».

Люди осознают, что чем дальше развивается цивилизация, тем более необходимой становится культура (как внутренняя, так и внешняя), так как цивилизация без культуры опасна. Современные педагоги понимают необходимость воспитания «человека культуры». Е.В.Бондаревская определяет его как личность, ядром которой являются субъективные свойства, определяющие меру ее свободы, гуманности, духовности и жизнотворчества [3]. Она определила основные качества, которые характеризуют человека культуры. Прежде всего это свободная личность, способная к самоопределению в мире культуры, то есть обладающая

высоким уровнем самосознания, чувством собственного достоинства, самоуважения, способная к самодисциплине, самостоятельности. Свобода личности предполагает независимость суждений в сочетании с уважением к мнению других людей, умение ориентироваться в мире духовных ценностей и в ситуациях окружающей жизни, умение принимать решения и нести ответственность за свои поступки. Человек культуры – это гуманизированная личность. Такой человек должен стремиться быть гуманным, то есть сочетать в себе любовь к людям, ко всему живому с милосердием, добротой, способностью к сопереживанию, альтруизмом, то есть стремиться быть человеком нравственным. Человек культуры – личность духовная, нуждающаяся как в познании других людей, так и в самопознании, испытывающая потребность в общении, красоте, творчестве.

Для полноценного развития ребенка дошкольного возраста необходимо воспитания его как человека культуры, социально активного, целеустремленного, нравственно воспитанного и интеллигентного. В этом отношении хорошо сказано Е.В.Бондаревской: «Лишь через культуру происходит естественное вхождение человека в социальную жизнь, поскольку культура соединяет два начала в человеке – природное и социальное, помогает разрешить противоречие между ними» [3]. Культура позволяет разным детям более или менее одинаково понимать мир, совершать понятные другим поступки. Через культуру происходит социальное развитие ребенка, его связь с поколениями, а значит сохранение и развитие этноса. Воспитание дошкольника как человека культуры – это формирование таких качеств личности, как эмпатия, толерантность, гуманность, креативность, самопознание, которые закладывают фундамент для развития личности ребенка в дальнейшей жизнедеятельности. При рассмотрении задач воспитания, обучения и развития ребенка дошкольного возраста необходимо сделать упор на социокультурное сопровождение его детства и формирование у него культурной составляющей его развивающейся личности.

Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка дошкольного возраста предполагает *герменевтическую природу его поддержки*. Слово «герменевтика» с греческого языка переводится как «разъясняющий», «истолковывающий». Применительно к ребенку дошкольного детства оно означает умение педагога растолковывать, раскрывать, интуитивно чувствовать и даже угадывать в каждой личности, его внутренние и потенциальные возможности: талант, способности, уникальность, индивидуальные особенности. Ребенок как член социума постоянно включен в предмет познания, в систему человеческих отношений, где происходит постоянный диалог личностей, ценностных установок. Дошкольник «включен» в другого человека и через эту включенность развивается как личность. Собственный поиск жизненных установок, освоение образцов и норм деятельности осмысленно соединено у ребенка со значимым Другим: родителями, педагогами, сверстниками.

Для того чтобы у ребенка не сложилось внутреннего антагонизма по отношению к другим людям, необходимо, чтобы взрослый брал на себя ответственность за возможное более гармоничное развитие личности ребенка дошкольного возраста вопреки сопутствующим развитию негативным образованиям. Развитие воли определит успех в достижении поставленной цели. Это укрепит ребенка в его притязаниях на признание. Эмоциональное воспитание сделает его более мягким по отношению к сверстнику или взрослому, а ответная благодарность принесет безусловное удовлетворение. Уравновешенность аффективной сферы ребенка обусловит гармоничное развитие его личности. Что касается негативных образований в личности ребенка, возникающих в ходе самого развития, то они могут сняться при соответствующем эмоционально-аффективном отношении со стороны взрослого. Знание нормативов нравственности само по себе не имеет для ребенка такого действия, как санкционированное аффектом отношение к тому или иному поступку. Именно отношение взрослого формирует у ребенка специфически человеческие чувства и ценности. Задача

формирования гармоничной личности должна состоять не в ориентации на снижение притязания на признание, не в обесценивании предстоящего будущего ребенка, а в придании всем притязаниям правильного направления, в приглушении сопутствующих негативных образований.

Для отечественной педагогики использование герменевтических идей открывает объяснения культурных смыслов и особенностей педагогической деятельности педагога, осуществляемой в сфере развития личности ребенка. Особенно это важно на ранних стадиях онтогенеза. Понимание воспитателем особенностей личностного развития дошкольника, связанного с проявлением его субъектного начала, обеспечивает ему выход из физической оболочки, осознание своего «Я». Как указывает М.И.Лисина [7], первое отношение к самому себе у ребенка складывается под влиянием отношения взрослого к нему, которое проявляется в общении. Он становится субъектом коммуникативной деятельности и переживает, осознает себя в этом качестве в сравнении с другими детьми. Взаимодействие может быть внутренним (взаимное понимание) или внешним (совместная работа, обмен понимающими взглядами, понятными жестами). Во взаимодействии происходят изменения в каждом из субъектов, раскрывается не только возможность обмена информацией, но и организация совместных действий в общей для них деятельности, то есть «обмен действиями», что позволяет планировать и общую деятельность. При этом планировании возможна такая регуляция действий одного ребенка «планами, созревшими в голове другого», которая и делает деятельность действительно совместной. В каждом виде взаимодействия воспитатель и ребенок объединены диалогом в нечто одно целое. Он представляет собой сложную форму речевого взаимодействия, в которой переплетаются прямые и обратные связи, идущие от партнеров. Обратная связь является обязательным условием взаимодействия ребенка и взрослого. Ее анализ дает возможность воспитателю правильно строить взаимодействие с дошкольником, изменять

характер общения с ним, включать его в разные виды коллективной работы и гармонично вести ребенка в мир взрослого.

Психолого-педагогическое сопровождение дошкольника в образовательном процессе связано с *лично ориентированным подходом*, главным направлением которого является развитие личностного отношения к миру, деятельности, себе, воспитание гражданина, готового к дальнейшей жизнедеятельности на благо общества. Лично ориентированный подход в центр образовательной системы ставит личность ребенка, обеспечение комфортных, бесконфликтных и безопасных условий ее развития, реализации ее природных потенциалов. Данный подход разработали Н.А.Алексеев, Е.В.Бондаревская, Э.Ф.Зеер, В.В.Сериков, И.С.Якиманская и др.

Основные характерные особенности лично ориентированного образования заключаются в сопровождении формирования у ребенка субъектного опыта. Характеристику такого опыта можно привести по А.К.Осницкому, который выделяет пять взаимосвязанных и взаимодействующих компонентов:

1. ценностный опыт (связанный с формированием интересов, нравственных норм и предпочтений, идеалов, убеждений) - ориентирует на усилия человека;

2. опыт рефлексии – помогает личности саморазвиваться, самоопределяться, самореализовываться в жизнедеятельности;

3. опыт привычной активизации – ориентирует в собственных возможностях и помогает лучше приспособить свои усилия к решению значимых задач;

4. операциональный опыт – объединяет конкретные средства преобразования ситуаций и своих возможностей;

5. опыт сотрудничества – способствует объединению усилий, совместному решению задач и предполагает предварительный расчет на сотрудничество.

Главной задачей педагога при формировании субъекта жизнедеятельности ребенка является воспитание у дошкольников самостоятельности, которая проявляется в преодолении собственной ограниченности не только в области конкретных знаний, навыков, но и в любой деятельности человеческих отношений, а также формировании у детей рефлексии как универсального способа построения отношений к собственной деятельности. Человек, умеющий себя учить, сам способен определить границы своего знания и сам находит условия и способы расширения границ известного, доступного.

*Гендерное сопровождение* предполагает помощь ребенку со стороны взрослого к выполнению социальных ролей в будущей семье: роли мужа и жены, отца и матери, а также освоение детьми женских мужских идеалов, которые постепенно формируют идеал семейной жизни и с раннего детства ориентируют на прочную долговременную семейную жизнь.

Образовательное учреждение должно давать детям возможность развивать индивидуальные способности и интересы, независимо от принадлежности к тому или иному полу, противостоять традиционным стандартам в отношении полов. Осуществлять гендерный подход в образовании детей – это значит действовать с пониманием социального, происхождения категорий «мужского» и «женского» в обществе, ставить личность и индивидуальность ребенка в развитии и воспитании выше традиционных рамок пола.

Задача разработки теории и практики гендерного сопровождения ребенка дошкольного возраста состоит в том, чтобы, интегрируя и перерабатывая знания, полученные другими науками о человеке,

– осуществить гендерную социализацию девочек и мальчиков как субъектов воспитания, влияния сложных и многонаправленных взаимодействий с родителями, сверстниками, педагогами, материалом книг и разными видами искусств, направленную на становление социальных ролей;

– способствовать ликвидации дискриминации по полу, преодолению наиболее жестких гендерных стереотипов в педагогической практике;

– обеспечить педагогическое влияние педагога, родителей на гендерные установки детей, чтобы в процессе педагогического взаимодействия, корректируя влияние среды, расширять индивидуальные возможности самореализации каждого ребенка в течение жизнедеятельности.

В процессе гендерного сопровождения детей необходимо создать условия для воспитания отношений между полами, свободных от жестких стереотипов маскулинности и фемининности в традиционном патриархатном смысле, что обеспечит воспитание новой личности с высокими интенциями открытости и адаптивности к различным культурам, приоритетами миролюбия и паритетной демократии во всех сферах жизни, неограниченными возможностями индивидуального жизненного выбора и самореализации.

*Семейно-ориентированное сопровождение дошкольника в образовательном процессе* – это новое направление дошкольных образовательных организаций с семей. Данная идея и не нова для российского образования. Начиная с появления первого Закона РФ «Об образовании», родители являются субъектами образовательного процесса наравне с педагогами. Стандарт определяет новое направление в работе дошкольных организаций с семьей – образование дошкольника с ориентацией на разные типы семей, семейных отношений и стилей воспитания ребенка.

Обращение к проблеме педагогического сопровождения осуществлялось многими учеными (Е.А. Александрова, Л.В. Байбородова, И.А. Липский, Е.В. Коротаева, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин и др.) и понимается как помощь и поддержка воспитанника в образовательном процессе.

Семейно-ориентированное сопровождение – это вид педагогической деятельности дошкольной организации, направленный на совместное, партнерское взаимоотношение с семьей воспитанника по воспитанию, развитию, коррекции растущей личности с ориентацией на ценности общества. Имеется в виду не любая форма помощи семье, а поддержка, в основании которой лежит сохранение максимума свободы и ответственности за выбор варианта индивидуального воспитательного воздействия на ребенка с учетом его физического, психического, духовного.

Новое направление работы с семьей требует создание при дошкольных организациях службы семьи – объединения специалистов разного профиля, осуществляющих процесс сопровождения: воспитателей, медицинских работников, психолога, социального педагога, логопеда, инструктора по физической культуре. При этом служба сопровождения семьи должна учитывать следующие принципы:

- рекомендательный (необязательный для исполнения) характер;
- приоритет интересов сопровождаемого;
- непрерывность сопровождения на всех этапах развития ребенка;
- мультидисциплинарность (комплексный подход) сопровождения;
- стремление к автономизации.

Деятельность службы сопровождения направлена на обеспечения двух согласованных процессов:

- индивидуальное сопровождение ребенка с учетом типа семьи, в которой он растет;
- системное сопровождение, направленное на профилактику или коррекцию проблемы, характерной не для одного ребёнка, а для семьи в целом.

Индивидуальное сопровождение детей в образовательных организациях предполагает создание условий для выявления потенциальной группы риска и гарантированную помощь тем детям, которые в ней

нуждаются. Системное сопровождение осуществляется в нескольких направлениях:

- участие в разработке и реализации программ сопровождения семьи с учётом создания наиболее благоприятных условий;
- проектирование новых форм образовательных услуг для семьи (совместные праздники, «социальная гостиная», школа индивидуального воспитания и развития, семейные кружки и студии по интересам и т. д.), в которых нуждаются дети;
- создание профилактико-коррекционных программ, направленных на преодоление проблем, характерных для многих детей. Данные программы проектируются с учетом типологии семьи.

Служба сопровождения семьи воспитанников дошкольной организации должна опираться на следующие типы семей:

- Семьи группы риска с аморальным поведением и насилием над ребенком.
- Семьи с больным или ослабленным здоровьем ребенком
- Многодетные семьи.
- Малообеспеченные семьи.
- Молодые семьи, в которых родители учатся и не имеют опыта и времени на воспитание ребенка.

С учетом типа семьи оказывается адресная помощь и поддержка ребенку.

Так, службы сопровождения по работе с семьей группы риска осуществляет работу по следующим направлениям:

1. Скрининговая диагностика детей в проблемных ситуациях для выявления потенциальной группы риска.
2. Выделение из потенциальной группы риска реальной группы риска.
3. Разработка адресных программ сопровождения ребенка в данной семье.

4. Разработка и реализация программ предупреждения развития проблемных ситуаций в образовательной организации.

Сопровождение семей и детей группы риска осуществляется совместно с органами опеки и попечительства, органами внутренних дел. В таких семьях нарушаются права ребенка, поэтому необходимо частое его посещение на дому, обследование домашней обстановки и условий жизни дошкольника. Такому ребенку необходима своевременная помощь психолога и социального педагога в коррекции поведения и развития, а также медицинского работника в оказании лечебно-оздоровительных услуг. В случае неблагоприятных обстоятельствах в семье ребенка необходимо рекомендовать его в детские дома или семейные, частные дома ребенка для гармоничного проживания детства.

Сопровождение семьи с больным ребенком необходимо создание индивидуальных лечебно-оздоровительных программ с учетом заболеваний воспитанника, направлением которых является профилактика заболеваний, укрепление и сохранение здоровья дошкольника. Коллектив детского сада должен работать над созданием здоровьесберегающей среды, в которой важное место занимает водные, воздушные, физкультурно-оздоровительные процедуры, фитотерапия и арттерапия, семейные праздники Здоровья и др.

Многодетным и малообеспеченным семьям необходима программа социальной помощи со стороны государства, в которую входят дотации на питание, одежду, посещение детского сада.

Для молодых семей необходимо создание школы «Молодая семья», в которой молодые родители получают необходимые консультации по воспитанию ребенка от разных специалистов.

Семьи с разным стилем воспитания и воспитательной позицией родителей также требуют разных подходов в педагогическом сопровождении. Особое внимание педагогический коллектив детского сада должен уделять семьям с авторитарным стилем воспитания и гиперопекой. Так как неблагоприятны для формирования самостоятельности,

ответственности, любых социальных навыков, в том числе способности к социальному взаимодействию и правильному безопасному поведению в обществе такие стили воспитания, как потворствующая и доминирующая гиперпротекция, сопровождающиеся повышенной опекой, большим количеством запретов.

Таким образом, семейно-ориентированное сопровождение ребенка в образовательном процессе предполагает разнообразия моделей взаимоотношений с семьями воспитанников для сохранения дошкольного детства, интимного и личностного развития каждой растущей личности.

Обращение к методологическим основам дошкольного образования предполагает, что центральным в развитии дошкольника выступает взаимодействие ребенка с Другими, со Значимым взрослым. Для дошкольника образ взрослого (взрослости как особого качества и состояния) – это не образ другого человека, а образ самого себя, своей будущности. Образ будущего в детском сознании будет перестраиваться, переосмысливаться, уточняться по ходу развития, но тем не менее он связан со взрослым, который усиливает возможности ребенка, вводит его в социум.

Психолого-педагогическое сопровождение развития детей дошкольного возраста строится на следующих *педагогических закономерностях*:

- образовательный процесс отражает социальную сущность окружающей среды, он ориентирован на личность ребенка, признание ценностью его человеческих качеств, принимая основным критерием благо ребенка;

- ключевая фигура процесса образования -- подрастающий человек во всем многообразии его проявлений, поэтому необходимо обеспечить ему возможность выбора социальных условий, позволить перенести ответственности за собственную жизнь и самостоятельное решение индивидуальных проблем в сферу собственной жизнедеятельности;

- интегрированное эмоциональное и познавательное поле развития ребенка-дошкольника обеспечивают взрослые, поэтому их позиция должна

включать осознание, прогнозирование и управление возможными изменениями, их направлением, содержанием путем педагогически целесообразного влияния на динамику ведущей деятельности ребенка дошкольного возраста – сюжетно-ролевую игру;

– перспектива развития ребенка – приобретение им социальных качеств и механизмов, формирование индивидуальной целостной картины окружающего мира, этому способствует опора на зону ближайшего развития, учет сензитивных периодов в жизни ребенка, ориентация на специфику динамики возрастных психологических новообразований;

– активная деятельность ребенка, основанная на интересе, личностном смысле, формирует ответственность, разносторонние мотивации, творческую направленность, вызывает положительные эмоции в процессе и результате выполняемых действий, что в совокупности стимулирует дальнейшее социальное развитие дошкольника, поэтому необходимо создание насыщенной событиями среды совместной жизнедеятельности детей и взрослых;

– устойчивость социального познания ребенка является важной характеристикой стабилизации жизни дошкольника, этому способствует единство требований и установок в организации жизнедеятельности ребенка в детском саду, проявляющееся в согласованной деятельности участников образовательного процесса.

Эффективность психолого-педагогического сопровождения развития личности ребенка предполагает реализацию педагогических принципов помощи растущей личности.

Один из ведущих принципов психолого-педагогического сопровождения – *принцип включения в совместную деятельность всех участников образовательного процесса* (воспитанников, педагогов, родителей), объединение усилий всех педагогов детского сада (воспитателей, педагога-психолога, методиста и др.), поскольку, подрастающий человек включа-

ется в педагогические взаимодействия, которые осуществляется непосредственно в микросфере. Именно здесь в ближайшем социальном окружении внутри дошкольного образовательной организации происходят прямые контакты сопровождаемого и сопровождающего, устанавливаются реальные социальные отношения, в которые активно включается ребенок. Согласованная деятельность педагогов, реализующих сопровождение, ориентирует растущую личность на обретение одобряемых качеств личности и моделей поведения через приобщение ребенка к освоению социально-типичного: социальных эталонов, типических социальных признаков (язык, ценности, информация, образ мира, способы поведения и т.д.). В психолого-педагогическом сопровождении актуализируется бинарность педагогического взаимодействия, сочетающее в себе педагогическое влияние и его субъектное преломление в самовоспитании человека в определенных социокультурных условиях. Совместное движение педагога и ребенка на пути саморазвития делает возможным фокусировку на главном – на личности ребенка, что оптимизирует развитие личности дошкольников в разных направлениях: социально-коммуникативном, познавательном, речевом, художественно-эстетическом, физическом.

*Принцип рекомендательный характер советов сопровождающего*, который предполагает, что деятельность педагога, сопровождающего дошкольника, не навязывает ему определенных эталонов, а направляет процесс расширения социального пространства, открывает ребенку пути для осознания собственного Я, становления самоотношения и отношений к другим людям, приобретения социального опыта в происходящих жизненных событиях. Значение специально организованных педагогических взаимодействий состоит в том, что они дают возможность видеть и корректировать негативные проявления личностных качеств дошкольников при непосредственном участии воспитателя.

*Принцип приоритета интересов сопровождаемого («на стороне ребенка»)*, который развивает инициативу и самостоятельность ребенка.

Размышляя о сопровождении ребенка по жизненному пути, В.И.Щеголь приходит к обоснованному выводу о том, что «это движение вместе с ним, рядом с ним, – чуть впереди. Если надо объяснить возможные пути» [с.121].

*Принцип ответственности педагога за судьбу подрастающей личности и увеличение числа типов его деятельности*, который ориентирует на то, что в системе индивидуального образования, субъект-субъектного общения детей и взрослых не может быть однообразным по определению. Выбор педагогом того или иного типа деятельности зависит от авторства цели взаимодействия, потребности в нем детей, степени видимой части активности субъектов, прежде всего заказа образовательных услуг со стороны родителей. На современном этапе, на фоне становления новых отношений между детьми и взрослыми, нового осмыслением таких понятий, как «детство», «культура детства», «мир детства», «жизненное пространство ребенка» и др., изменяется смысл взаимодействия педагогов и воспитанников, переосмысливается позиция педагога по отношению к воспитаннику: делается опора на имеющийся природный потенциал, идет поиск и развитие дарований, стимулирование внутренних духовных сил ребенка, поэтому главная цель образования на этапе дошкольного детства состоит в создании условий и подготовке детей к непрерывному развитию.

*Принцип культивирования отношений сотрудничества между субъектами образовательного процесса*, который предполагает доверительное сотрудничество в процессе психолого-педагогического сопровождения ребенка, выявление общего между педагогом и ребенком, то есть соединение, согласование их усилий как единомышленников. Личность педагога и личность ребенка выступают здесь с позиции равноправных соучастников образовательного процесса. Установление подобных отношений следует рассматривать как показатель успешности и завершенности образовательных взаимодействий, развивающих личность конкретного ребенка. В атмосфере доброжелательности ребенок не побоится сделать ошибку, высказать свои соображения, отстаивать свое мнение. «Если вы не

знаете, за что похвалить ребенка, придумайте это!» – советует В. Леви в книге «Нестандартный ребенок». Ребенку должна быть «транслирована» искренняя вера в его возможности, что обусловит значительный личностно-развивающий эффект.

*Принцип взаимного развивающего влияния воспитателей и воспитуемых*, что означает такое ее выстраивание, при котором дети и взрослые будут беречь душевное равновесие друг друга, взаимно способствуя развитию лучших человеческих качеств. Дошкольная образовательная деятельность подразумевает отсутствие какого бы то ни было насилия над ребенком, навязывания ему чуждых его интересам и склонностям видов деятельности и форм обучения. Ненасильственное образование – источник дополнительных потенциалов в развитии ребенка, его особенностями являются: обеспечение субъективной свободы в выборе форм и методов деятельности, устранение устаревшего и перегруженного сегодняшнего образования, преодоление тревожности, страха, чувства неполноценности.

*Принцип стремления удовлетворить растущие познавательные потребности ребенка, его запросы*, позволит образовательной деятельности в дошкольной организации максимально адаптироваться к индивидуальным особенностям детей, гибко реагировать на социокультурные изменения среды. При этом система дошкольного образования сможет сохранить приоритетность в современном быстроменяющемся мире, где каждый (и оставшийся позади основной массы сверстников, и одаренный ребенок, и дети с разными интересами) найдет себе место.

*Принцип признания приоритета семейного воспитания*, который требует иных взаимоотношений семьи и детского сада, а именно – сотрудничества, взаимодействия и доверительности. Идеи взаимодействия семейного и общественного воспитания развивались в работах Н.К.Крупской. «Вопрос о взаимодействии с родителями – это большой и важный вопрос. Тут надо заботиться об уровне знаний самих родителей, о

помощи им в деле самообразования, вооружения их известным минимумом, их практике в детсадах, привлечении их к этой работе». В современных условиях основные задачи эффективного сотрудничества дошкольной образовательной организации и семьи определяются как:

- воспитание уважения к детству и родительству;
- повышение психолого-педагогической компетентности родителей;
- привлечение родителей к сотрудничеству;
- воспитание привычки обращаться за помощью к специалистам в вопросах воспитания, обучения и развития ребенка;
- повышение уровня общей культуры родителей.

Организация сотрудничества детского сада и родителей включает:

1. единство в работе детского сада и семьи по воспитанию детей;
2. взаимное доверие во взаимоотношениях между педагогами и родителями, понимание нужд и интересов ребенка и своих обязанностей как воспитателей;
3. установление правильных отношений на основе доброжелательной критики и самокритики;
4. взаимопомощь в совместной работе по воспитанию дошкольников. Детский сад повседневно помогает родителям в воспитании детей. В свою очередь родители помогают детскому саду в многообразной воспитательной работе;
5. изучение лучшего опыта семейного воспитания, пропаганда его среди широкого круга родителей;
6. использование разнообразных форм работы детского сада с семьей в их взаимосвязи: ознакомление с родителями и другими членами семьи; консультации; групповые и общие родительские собрания; конференции, лектории, родительские университеты, наглядные формы пропаганды.

Положительным опытом взаимодействия детского сада с родителями является организация *совместных детско-родительских праздников и досугов*, способствующих неформальному общению участников

педагогического процесса. Родители обычно с удовольствием принимают участие в таких мероприятиях: читают стихи, поют песни, играют на музыкальных инструментах, показывают свои знания, смекалку, эрудицию.

Современная семья не может воспитывать ребенка изолированно от других воспитательных институтов: ребенок ходит в детский сад, потом в школу, занимается в кружке и т.д. Все воспитательные институты призваны содействовать максимальному развитию ребенка, поэтому заинтересованы в том, чтобы объединить свои усилия.

Таким образом, методологическими основами психолого-педагогического сопровождения являются методологические подходы, педагогические закономерности и принципы оказания конкретной, адресной помощи растущей личности в развитии, воспитании на этапе дошкольного детства со стороны Значимого взрослого. Организуя в дошкольном образовательном учреждении адекватное педагогическое взаимодействие, уже в дошкольном возрасте можно помочь ребенку в осознании своих личностных качеств, повлиять на представления об оценках его качеств окружающими, что непременно отразится на поведении дошкольника и предупредит многие проблемы, связанные с периодом возрастного кризиса. Постепенно включаясь в разнообразные виды деятельности, накапливая социальный опыт, развивая социальную компетентность, вступая во взаимодействие с окружающими, ребенок все больше начинает осознавать свое Я. В результате такого взаимодействия воспитанник приобщается к социокультурным знаниям, традициям, расширяет свой индивидуальный опыт. Ориентация такого плана принципиально значима: целенаправленно осуществляемая педагогическая деятельность помогает ребенку взрослеть духовно, приобретать новые, перспективные устремления и ценности, необходимые для реального и будущего личностного самостроительства.

#### **Библиографический список:**

1. Александрова, Е.А. Педагогическая поддержка культурного самоопределения как составляющая педагогики Свободы / Е.А. Александрова. – Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 2003. – 200 с.
2. Асмолов, А.Г. В дошкольном образовании экзамены исключены. Режим доступа: <http://ria.ru/society/20130301/925353566.html>.
3. Бондаревская, Е.В., Педагогика / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов на /Д, 1999. – 167 с.
4. Газман, О.С. «Болезнь новизны» в образовании. Российский и американский варианты / О.С. Газман // Народное образование. – 2001. – № 1. – С. 111 – 113.
5. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка / В.И. Даль. – в 4 томах. – т. 4. – М. : Астрель, АСТ, 2002. – 1144 с.
6. Коротаяева, Е.В. Педагогика взаимодействия в современном образовательном процессе: дисс. ...докт. пед. наук/Е.В.Коротаяева. Екатеринбург: УГПУ, 2000. – 320с.
7. Лисина, М.И. Пути влияния семьи и детского учреждения на становление личности дошкольника//Психологические основы формирования личности в условиях общественного воспитания/ М.И.Лисина. – М: Прогресс,1979.– С.43-54.
8. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка / Под редакцией Ружской А.Г. / М.И.Лисина. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. - 384 с.
9. Ожегов, С. И. Словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов. – М. : Русский язык, 1986. – С. 302.
10. Трубайчук, Л.В. Феноменология развития одаренности детей дошкольного возраста: Монография/Л.В.Трубайчук. – М.: Баласс, 2010. – 182 с.
11. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования / Приказ Министерства образования и науки от 17 октября 2013 года № 1155. – 29с.

## **Глава вторая. Педагогическое сопровождение самостоятельной деятельности дошкольников в образовательном процессе детского сада**

*С.Д.Кириенко*

Одним из важных направлений психолого-педагогического сопровождения ребенка дошкольного возраста является целенаправленная помощь ему в формировании у него самостоятельности как основы жизнедеятельности. Своевременное развитие самостоятельности расширяет возможности познания, общения, подготавливает успешное вхождение ребенка в ситуацию школьного обучения. Интерес к проблеме организации самостоятельной деятельности дошкольников в образовательном процессе детского сада обуславливается гуманистическими задачами более полного раскрытия индивидуальности развивающейся личности, ее творческого потенциала. Жизнь во всех ее проявлениях становится все многообразнее и сложнее, от человека требуются не шаблонные, привычные действия, а творческий подход к решению больших и малых задач, способность самостоятельно ставить и решать новые проблемы. Задачу формирования самостоятельной, творческой личности необходимо решать уже в работе с дошкольниками. Исследования психологов доказывают, что в этот период открываются благоприятные возможности для формирования основ самостоятельности, творчества (А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.А. Люблинская, С.Л. Рубинштейн).

Именно дошкольный возраст является сензитивным для освоения воспитанниками различных видов деятельности: элементарной трудовой (Р.С.Буре, В.И.Логинова, М.В.Крулехт, В.Г.Нечаева); изобразительной (Т.С.Комарова, Н.А.Курочкина); игровой (Я.Н.Михайленко, О.В.Солнцева П.Г.Саморукова ); общения (Е.Е.Кравцова, Л.В.Лидак).

О значимости проблемы свидетельствует и то, что самодеятельность дошкольников как задача обозначена и в федеральных государственных образовательных стандартах дошкольного образования (далее – ФГОС ДО). В данном документе описаны целевые ориентиры, к которым относятся социальные и психологические характеристики личности ребёнка на этапе завершения дошкольного образования, в том числе *инициативность* и *самостоятельность* в разных видах деятельности – игре, общении, конструировании. Одна из задач 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.

К тому же, в логике ФГОС ДО, самостоятельная деятельность является одной из основных форм организации образовательного процесса (наряду с совместной деятельностью), а так же условием формирования самостоятельности воспитанников.

В отечественной науке нет единого понимания сущности самостоятельности, определения ее места в структуре личности и твердых рекомендаций по её формированию у детей дошкольного возраста (С.Л.Рубинштейн). Исследования, проведенные в этом направлении, связаны с изучением формирования самостоятельной деятельности у младших школьников, подростков, студентов. Дошкольный возраст выпадает из поля актуальных исследований. Работ, предлагающих методику педагогической поддержки самостоятельной деятельности дошкольников, фактически не существует.

Но исследованиями психологов установлено, что основы самостоятельности как качества личности закладываются именно в дошкольном детстве (А.В. Запорожец, А.А. Люблинская, В.С. Мухина, Н.Н. Поддьяков). Фундамент самостоятельности закладывается на границе раннего и дошкольного возраста, а дальнейшее развитие дошкольников

связано с развитием основных видов деятельности: игры (А.К. Бондаренко, А.И. Матусик, Н.Я. Михайлова, Д.Б. Эльконин); бытового труда (Е.Н. Герасимова, Г.Н. Година, В.И. Логинова); конструирования (А.Н. Давидчук, Ф.В. Изотова, О.А. Сафонова); художественной (Н.А. Ветлугина, Д.И. Воробьева, Т.С. Комарова) и учебной деятельности (Р.С. Буре, А.П. Усова). Каждый вид детской деятельности оказывает своеобразное влияние на развитие активности и инициативности.

Изучение проблемы самостоятельности ведется в различных аспектах. Исследуются сущность самостоятельности, ее природа (Г.А. Балл, П.И. Пидкасистый), структура и соотношение компонентов самостоятельности (Г.Н. Година, Т. Г. Гуськова); этапы, условия и методы развития самостоятельности (Люблинская, К.П. Кузовкова); взаимосвязь самостоятельности с различными психическими процессами (Т.И. Горбатенко, Д.В. Ольшанский); значение и роль самостоятельности как фактора адаптации к дошкольному образовательному учреждению (Т.Н. Филютина). Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев в своих трудах рассматривали вопросы самостоятельности в русле кардинальных проблем психологической науки – проблем личности, активности, деятельности. Они подчеркивали, что социальная ценность самостоятельности как качества личности определяется ее направленностью и уровнем активности человека как субъекта деятельности и отношений. В исследованиях Т.И. Бабаевой отчетливо проявляется подход к самостоятельности как интегральному качеству личности, объединяющему в себе интеллектуальную, нравственно – волевою, эмоциональную стороны личности.

Анализ исследований (Л.И. Божович, Н.А. Ветлугина, П.Г. Саморукова, А.П. Усова и др.) позволяет выделить ряд показателей проявления самостоятельности, таких как независимость действий и поступков личности, стремление без посторонней помощи реализовывать свои планы, способность инициативно, творчески ставить и решать

различные задачи, умение проявлять настойчивость и ответственность в достижении поставленной цели, способность к контролю и оценке своих действий. Все это характеризует самостоятельность как одно из ведущих качеств личности и дает основание считать возможным и необходимым формирование ее у старших дошкольников.

Многие исследователи определяют самостоятельность как постепенно развивающееся *качество*, которое характеризуется стремлением к решению задач деятельности *без помощи* со стороны других людей, умением ставить цель деятельности, осуществлять элементарное планирование, реализовывать задуманное и получать результат, адекватный поставленной цели, а также способность к проявлению инициативы и творчества в решении возникающих задач. Самостоятельность имеет достаточно важную характеристику – степень выраженности (Т. Гуськова, Н.В. Елизарова). В дошкольной педагогике самостоятельность рассматривается в сочетании с близкими ей или включенными в нее нравственными качествами: с организованностью (З.С. Лиштван), с ответственностью (К.С. Климова), с настойчивостью (И.И. Щербина), с активностью (Л.И. Сайгушева). По мнению исследователей, *самостоятельность* – это независимость, свобода от внешних влияний, принуждений, от посторонней поддержки, помощи. *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 (А.И.Зимняя). В программе «Успех» *самостоятельная деятельность* детей определена как 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.

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. Для организации самостоятельной деятельности у детей, по их мнению, должна быть сформирована *субъектная активность*. *Субъектная активность* понимается как сферы инициативности ребенка, которые обеспечивают, с одной стороны, развитие наиболее важных психических процессов, а с другой стороны, обеспечивают эмоциональное благополучие ребенка, его самореализацию, полноту «проживания» им дошкольного периода детства, включенность в те виды культурной практики, которые традиционно отведены обществом для дошкольника. К сферам инициативности /субъектной активности/ ребенка Н.А. Короткова и П.Г. Нежнов относят творческую инициативу /включенность в сюжетную игру как основную творческую деятельность ребенка/, инициативу как целеполагание и волевого усилия /включенность в разные виды продуктивной деятельности/, коммуникативную и познавательную инициативы.

Именно самостоятельность, по мнению ряда авторов, обеспечивает:

- умение действовать по собственной инициативе, замечать необходимость своего участия в тех или иных обстоятельствах;
- умение выполнять привычные дела без обращения за помощью и контроля взрослого;
- умение осознанно действовать в ситуации заданных требований и условий деятельности;
- умение осознанно действовать в новых условиях (поставить цель, учесть условия, осуществлять элементарное планирование, получить результат);
- умение осуществлять элементарный самоконтроль и самооценку результатов деятельности;
- умение переносить известные способы действий в новые условия.

Анализ исследований по данной проблеме позволяет выделить ряд ступеней в становлении самостоятельности. Первые проявления самостоятельности усматриваются в младшем дошкольном возрасте, который по определению А.Н. Леонтьева является периодом «первоначального фактического складывания личности». Дальнейшее развитие самостоятельности связано с освоением ребенком разных видов деятельности – игровой, трудовой, продуктивной. Так игра способствует развитию активности и инициативы, в трудовой деятельности заложены благоприятные возможности для формирования целенаправленности и осознанности действий, настойчивости, в продуктивных видах деятельности формируются независимость ребенка от взрослого, стремление к поиску адекватных средств самовыражения.

Самостоятельная деятельность дошкольников предполагает выстраивание собственной деятельности ребенка в соответствии с его потребностями и интересами и ее реализацию с учетом наличных условий, то есть развитие детской деятельности, в том числе и ведущей. А реальные условия в дошкольных учреждениях часто не предполагают практической реализации деятельности, возникающей по инициативе самого ребенка и отвечающей его потребностям и интересам. Стандартно, в условиях дошкольного учреждения, компоненты деятельности оказываются разделены между ребенком и педагогом: за педагогом – мотивационный и целевой компоненты деятельности, за ребенком – освоение способов действий. Л.А. Венгер отмечал, что взрослые учат детей не деятельности, а только действиям, то есть привычная регламентированность детской деятельности приводит к тому, что нарушается ее структура: этапы возникновения мотива и постановки цели выпадают из нее, так как полностью берутся на себя воспитателем. Даже если у ребенка возникает мотив какой-либо деятельности (например, желание играть), его ожидают проблемы на следующих структурных этапах реализации этой деятельности. Таким образом, в рамках традиционного педагогического процесса ребенок

выступает субъектом деятельности лишь наполовину, поскольку при приобщении его в условиях дошкольного учреждения к разным видам деятельности он фактически не мотивирован на их реализацию, не ставит самостоятельных целей, а лишь отчасти (по итогам проводимой с ним работы) вооружен способами действий. В образовательном процессе дошкольного учреждения бессубъектная деятельность дошкольников представлена весьма широко. Уделяя максимум внимания решению задач воспитания и обучения, педагоги активно организуют деятельность детей, направляют и регулируют ее. Однако это зачастую приводит к тому, что подобная организованная деятельность не переходит на уровень самостоятельной деятельности, а значит, не получает условий для собственного становления. Поэтому педагогам необходимо решать важную и сложную задачу – вернуть деятельности ее целостность и единство. Это неременное и обязательное условие становления самостоятельной деятельности.

Традиционно в дошкольной практике вопрос организации самостоятельной деятельности рассматривался как процесс создания условий предметно-пространственной среды и предоставления в распоряжение детей игр, атрибутов, пособий. Однако в логике федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования, самостоятельная деятельность является одной из основных форм организации образовательного процесса (наряду с совместной деятельностью), а так же условием формирования самостоятельности воспитанников. Поэтому необходимо более подробно рассмотреть структуру и соотношение компонентов самостоятельной деятельности; характерные особенности проявления самостоятельности детьми в разных видах деятельности; условия реализации самостоятельной деятельности; связь самостоятельной и совместной деятельности при организации образовательного процесса и роль педагога в организации этого процесса.

В научных источниках представлены различные *структурные принципы и функции самостоятельной деятельности* субъекта, которые в общем виде можно представить следующим образом: мотив – план (действие) – результат.

Организация образовательного процесса в форме самостоятельной деятельности – это не только создание условий предметной среды и деятельность детей без педагога, это целенаправленный, спланированный процесс, который предполагает обязательный результат. А.И. Зимняя подчёркивает, что самостоятельная деятельность дошкольника это следствие правильно организованной учебной деятельности (т.е. непосредственной образовательной деятельности), которая мотивирует ребёнка на *самостоятельное* использование, расширение, углубление полученных знаний (навыков, умений) в свободное время. Для воспитателя это означает наличие своего плана действия, направленного на формирование у дошкольников навыков самостоятельности и способов освоения предмета или действий для решения новых задач. В целом это параллельно существующая деятельность педагога и дошкольника. В зависимости от индивидуальных и возрастных особенностей детей для стимулирования самостоятельной деятельности можно использовать различные *мотивы*. Поэтому на этапе формирования у ребёнка *мотивационной установки* педагог должен владеть комплексом методов и приёмов, которые будут побуждать, вызывать интерес, инициативу, желание ребёнка к самостоятельному исследованию. Мотив побуждает ребенка *к действиям*. Для формирования у детей этого компонента самостоятельной деятельности педагогу необходимо создать ряд условий: сформировать у ребёнка арсенал знаний, умений и навыков, на основе которых он сможет развернуть практическую деятельность; организовать предметно-пространственную развивающую среду с наличием материальных объектов для организации разных видов деятельности. И последний компонент структуры самостоятельной деятельности – это *результат* деятельности. Причём для

ребёнка – это результат его деятельности, для педагога – это своего рода *диагностический показатель* сформированности самостоятельности, как качества личности ребёнка.

К необходимым условиям, обеспечивающим эффективность процесса формирования самостоятельности у детей дошкольного возраста в деятельности, относятся:

1. Постоянное обогащение арсенала умений, способов действий и знаний детей. При этом педагог добивается высокой степени осознания детьми смысла осуществляемой им деятельности через понимание связи «цель-результат», зависимости получаемого результата от условий, средств и способов деятельности.

2. Побуждение детей к проявлению инициативы и творчества. С этой целью воспитатель формирует интерес к самостоятельным действиям. Постоянно изменяет условия деятельности, ставит новые задачи, требующие от детей сознательного применения знакомых способов в новых условиях.

3. Использование внешних, наглядных средств, облегчающих детям самостоятельное построение деятельности и правильную ее организацию. Например, использование моделей творческих игр, которые позволяют 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).

4. Насыщение жизни детей разнообразными ситуациями, требующими нестандартного подхода, проявления воображения и творчества. Тактика руководства детьми постоянно меняется: от прямых приемов (показ, объяснение) к косвенным приемам (совет, аналогия, обращение к личному опыту), побуждение к творческому поиску решений.

5. Прохождение ребенком пути к самостоятельности через овладение совместной деятельностью. Сначала с взрослым или сверстником, потом сам. Либо выделяются ситуации, когда в совместной деятельности ребенку необходимо проявить свою индивидуальную позицию, самостоятельность. В данном случае ребенок должен овладеть структурой взаимодействия: *целевым компонентом* (интерес субъектов к возникшей проблеме и стремление ее разрешить; осознание и принятие цели взаимодействия его субъектами; активное обсуждение возникшей проблемы, возможностей ее решения); *содержательным компонентом* (взаимный активный отбор средств и способов решения возникшей проблемы; активность в реализации найденных путей решения; активность субъектов в коррекции деятельности, промежуточном контроле); *результативным компонентом* (активность субъектов взаимодействия в анализе и оценке полученного результата; взаимная удовлетворенность ходом и результатом взаимодействия).

6. Опора на систему детской деятельности, которая обеспечивает мотивационную связь разных видов деятельности; это способствует тому, что деятельность формируется как целостная и единая.

7. Особая организация совместной деятельности детей и педагогов (в настоящее время НОД), 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.

8. Применение определенной тактики педагогического руководства, в основе которого лежит индивидуально-дифференцированный подход к детям с учетом исходного уровня их самостоятельности и общего развития.

9. Создание обогащенной предметно-пространственной развивающей среды, открывающей дошкольнику возможности самостоятельного выбора содержания деятельности, способов и средств ее осуществления, а также позволяющей свободно использовать ее компоненты, легко и гибко ее менять, дополнять или даже создавать в зависимости от собственных задач. *Функция воспитателя* – создать разнообразную игровую среду, обеспечивающую ребенку познавательную активность, соответствующую его интересам и имеющую развивающий характер. Среда должна также предоставлять детям возможность действовать индивидуально или вместе со сверстниками, не навязывая обязательной совместной деятельности. Воспитатель может подключиться к деятельности детей в случаях конфликтных ситуаций, требующих вмешательства взрослого, или при необходимости помочь тому или иному ребенку войти в группу сверстников.

Создание развивающей среды в дошкольном учреждении связано с именами С.Л. Новоселовой, Л.М.Клариной, В.А. Петровского и др. Непременным условием построения развивающей среды являются реализация идей развивающего обучения и опора на личностно-ориентированную модель взаимодействия между воспитателем и ребенком. В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования обозначено, что развивающая предметно-пространственная среда должна обеспечивать возможность общения и совместную деятельность детей и взрослых, двигательную активность детей, а также возможность для уединения. Развивающая предметно-пространственная среда должна быть содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной.

*Насыщенность среды* должна соответствовать возрастным возможностям детей и содержанию Программы. Образовательное пространство должно быть оснащено средствами обучения и воспитания (в том числе техническими), соответствующими материалами, в том числе расходным игровым, спортивным, оздоровительным оборудованием,

инвентарем (в соответствии со спецификой Программы). Организация образовательного пространства и разнообразие материалов, оборудования и инвентаря (в здании и на участке) должны обеспечивать:

- игровую, познавательную, исследовательскую и творческую активность всех воспитанников, экспериментирование с доступными детям материалами (в том числе с песком и водой);

- двигательную активность, в том числе развитие крупной и мелкой моторики, участие в подвижных играх и соревнованиях;

- эмоциональное благополучие детей во взаимодействии с предметно-пространственным окружением;

- возможность самовыражения детей.

Для детей младенческого и раннего возраста образовательное пространство должно предоставлять необходимые и достаточные возможности для движения, предметной и игровой деятельности с разными материалами.

*Трансформируемость* пространства предполагает возможность изменений предметно-пространственной среды в зависимости от образовательной ситуации, в том числе от меняющихся интересов и возможностей детей. В первую очередь это удобство размещения зон для организации коллективной и индивидуальной деятельности. Этому в полной мере соответствуют изделия из пластмассы: открытые легкие стеллажи, этажерки, полочки, контейнеры, ширмы. Не нарушая гармонию, очень хорошо вписываются в интерьер любого помещения и расставляют особые акценты: легкость, разнообразная светлая цветовая гамма, экономия пространства, создание уюта; легко трансформируются, безопасны при перемещении самим ребенком; подлежат обработке. Это оборудование используется по разному функциональному назначению, как:

- разделители пространства;

- емкости для хранения атрибутов;

- маркеры игрового пространства;
- мебель для различных центров;
- площадки демонстрации детского творчества.

Ширмы, выкатные этажерки, контейнеры, цветные шнуры, помогают и дают возможность детям легко, по их усмотрению и замыслу трансформировать, создавать пространственную организацию среды, обозначать свою игровую территорию. Предметно-пространственная среда организована так, чтобы материалы и оборудование, необходимые детям для осуществления любой деятельности, были либо в поле зрения ребенка, либо были доступны, чтобы ребенок мог их взять, не обращая за помощью к взрослому. Педагоги приучают детей все материалы убирать на место: во-первых, потому, что порядок во всем обеспечивает уют и красоту, радует глаз, создает хорошее настроение, а во-вторых, потому, что они могут понадобиться для занятий другим детям и этому же ребенку.

*Полифункциональность* материалов предполагает возможность разнообразного использования различных составляющих предметной среды, например, детской мебели, матов, мягких модулей, ширм и т.д.

*Вариативность* среды предполагает:

- наличие различных пространств (для игры, конструирования, уединения и пр.), а также разнообразных материалов, игр, игрушек и оборудования, обеспечивающих свободный выбор детей;
- периодическую сменяемость игрового материала, появление новых предметов, стимулирующих игровую, двигательную, познавательную и исследовательскую активность детей.

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.

Именно 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 можно хранить 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.

*Доступность среды* предполагает:

– доступность для воспитанников, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, всех помещений, где осуществляется образовательная деятельность;

– свободный доступ детей, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья, к играм, игрушкам, материалам, пособиям, обеспечивающим все основные виды детской активности;

– исправность и сохранность материалов и оборудования.

*Безопасность* предметно-пространственной среды предполагает соответствие всех ее элементов требованиям по обеспечению надежности и безопасности их использования. Педагоги самостоятельно определяют средства обучения, в том числе технические, соответствующие материалы (в том числе расходные), игровое, спортивное, оздоровительное оборудование, инвентарь, необходимые для реализации Программы.

*Для организации самостоятельной деятельности детей можно создать развивающие центры разной направленности в каждой группе детского сада.* В развивающей среде детского сада важно создавать условия для индивидуальных и коллективных игр, активности детей (музыкально-познавательной и исследовательской деятельности, литературы и театра, проектной и интеллектуальной деятельности и др.). Это позволит детям организовать 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 можно создать особую предметно-игровую среду,* которая предоставит возможность организации сюжетов, идущих от инициативы самого ребенка в игровом пространстве, соответствующем его замыслам и представлениям, обеспечит мотивационную связь разных видов деятельности, делая их для ребенка осмысленными и необходимыми. В дошкольном учреждении можно разработать модели творческих игр. Дети, используя данные игровые модели, организуют 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). Игровая модель выступает удачным пространством возможностей ребенка для социализации и приобщения его к совместным играм плохо играющих детей, активизирует проектное мышление ребенка, 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.

*Двигательную среду в дошкольном образовательном учреждении* можно оснастить различным оборудованием и спортивным инвентарём, способствующим развитию двигательной активности детей, создать полосы препятствий: дорожки, «кочки», лестницы, кольцебросы, горки и т.д. Для стимулирования самостоятельной двигательной деятельности детей в группе приобрести тренажёры «Наездник», «Велотренажер», «Бегущий по волнам», «Растяжение». Пространство организовать таким образом, чтобы была возможность для многовариативных игр. Кроме того, в группах создать картотеку разнообразных игр, движений, упражнений, карточки, на которых схематически изображены общеразвивающие игры, упражнения, основные виды движений, элементы гимнастики, фрагменты эстафет и подвижных игр. Работа с карточками помогает детям использовать накопленный двигательный опыт в самостоятельной деятельности, учит их организовывать соревнования со сверстниками, подчиняться правилам. Для повышения интереса детей к движениям использовать обозначения-значки («серебряный», «бронзовый», «золотой»). Размещаются карточки-нормативы на каждого ребёнка на наборном полотне в группе.

*Художественная самостоятельная деятельность.* Для последовательности выполнения работы в разных видах изобразительной деятельности, последовательности изображения (портрет, натюрморт, пейзаж) в группах размещают модели – подсказки. Все материалы, используемые для художественной самостоятельной деятельности, необходимо постоянно обновлять, варьировать. Так, например, из различных

лоскутков, дощечек, ниток, бумаги ребенок может сделать лодочку с парусом или домик для поросят по сказке «Три поросенка», так он обогащает свою фантазию, свои творческие замыслы. Также при помощи этих материалов дети имеют возможность самостоятельно создавать театральную-игровую среду. Поделки по художественному ручному труду дети размещают практически во всех центрах – музыкальном, игровом, строительном, художественном.

*Для развития самостоятельной музыкальной деятельности детей* в группах должны быть детские музыкальные инструменты, дидактические игры, игрушки-забавы. Важной ролью воспитателя в развитии самостоятельной музыкальной деятельности детей является создание проблемных ситуаций, побуждение детей к вариативным самостоятельным действиям, развитие способности применять усвоенное в новых условиях. Для проведения развлечений должны быть разные варианты театров.

*Для организации самостоятельной коммуникативной деятельности* в группах могут быть организованы центры для литературно-художественной деятельности и для театрализованных игр. Наиболее существенные предметы и оборудование – различные ширмы и наборы кукол, театральные костюмов, разные виды театров, выполненные руками детей и взрослых, сценическая площадка для настольного театра, настольно-печатные игры. Большое место в детском саду должны занимать книги, картинки, книжки-самоделки, детские работы на литературные сюжеты. Полочка-витрина, на которой выставлены книги, может выполнять информационно-ориентировочную роль, она будет привлекать внимание детей. Помимо этого, в свободном распоряжении детей должно быть достаточное количество книг, тематических папок с картинками, фотографиями, детскими рисунками и альбомы для свободного рассматривания детьми. Творчество детей в театрально-игровой деятельности проявляется в трех направлениях: как продуктивное (сочинение собственных сюжетов или творческая интерпретация заданного сюжета), исполнительское творчество (речевое,

двигательное) и оформительское (обстановка игр, декорации, костюмы и т.д.). Характерная особенность такой деятельности – большие возможности для импровизации, свободное – по желанию – участие детей, самостоятельная переработка драматургического материала, игра не для зрителей.

При ознакомлении детей с художественной литературой в педагогической практике дошкольного учреждения широко используются наглядные модели. Уже с трёх лет дети начинают разыгрывать сказки с помощью моделей. Дети самостоятельно продумывают заместители для персонажей, мысленно делят их на отдельные наиболее существенные эпизоды и рисуют модели на листе бумаги цветными карандашами или фломастерами. Задача взрослых – помочь ребёнку проанализировать составленную модель, проследить, чтобы в ней были представлены основные события произведения. Усвоив это, дети к концу дошкольного возраста начинают самостоятельно строить пересказ без предварительного моделирования, который становится более точным, последовательным и полным. При заучивании стихотворения дети символами заменяют почти каждое произносимое слово. Дети моделируют стихи, рассказы, самостоятельно составляют загадки и загадывают их другим. Наглядные модели используются также в качестве эффективного коррекционного средства. Метод наглядного моделирования позволяет ребёнку зрительно представить абстрактные понятия (звук, слово, предложение, текст), научиться работать с ними, что в последующем позволяет самостоятельное их выполнение по картинке – символу.

*Исследовательская деятельность.* Педагоги, работая по методу проектов, осуществляют педагогическое сопровождение ребенка в деятельности по освоению окружающего мира. Педагогами создаются условия для самостоятельного экспериментирования и поисковой активности детей. Для этого в группах необходимо располагать разнообразными схемами, пиктограммами, пооперационными картами, алгоритмами и таблицами, моделями,

способствующие формированию самостоятельности, навыков планирования, развитию мышления детей. Одним из основных методов, который используют в детском саду, является метод проектов. Обязательные составляющие проекта: детская самодеятельность (при поддержке педагога), сотворчество детей и взрослых, развитие коммуникативных способностей детей, познавательных и творческих навыков; применение дошкольниками полученных знаний на практике.

Для демонстрации и организации самостоятельного экспериментирования могут использоваться приборы и материалы, карточки – схемы с изображением предлагаемых опытов, разнообразие предметов по цвету, форме, размеру, материалу, весу. Дети проводят наблюдения за свойствами предметов и веществ, результаты проводимых исследований фиксируются в индивидуальных дневниках наблюдений. Педагоги предоставляют возможность ребенку действовать с разными предметами и материалами, поощряют экспериментирование с ними.

*Трудовая деятельность.* В группах для разных видов труда должны быть созданы необходимые условия, обеспечивающие самостоятельное выполнение детьми трудовых процессов: схемы, алгоритмы, модели последовательности трудовых действий, экран «Мы дежури́м» и др. Воспитатель целенаправленно конструирует в игровых уголках ситуации, побуждающие детей к выполнению трудового процесса в реальном плане. Например, придя утром в группу, дети обнаруживают, что у их кукол грязная посуда или куклы начали, но не завершили уборку. Созданная таким образом игровая среда даёт детям возможность включаться в игровой сюжет и выполнять осваиваемые ими трудовые процессы.

*Продуктивный вид деятельности (конструирование).* В группе может быть организован центр строительства, в котором можно разместить разнообразный строительный материал: деревянные конструкторы разного размера и цвета (кубы, пластины, призмы, конусы, кирпичики); конструкторы «Лего», разные по размеру полые блоки, цилиндры, длинные

доски, половинки кругов, треугольники, картонные ящики (например, фигурки людей и животных, маленькие тележки и машины, лодки, самолеты).

В этих центрах может находиться множество предметов, нужных для обыгрывания построек: каски для строителей, фартуки, веревки, предметы-заместители, а также схемы строительства, образцы, фотографии, иллюстрации, большие машины, грузовики.

Таким образом, при формировании самостоятельности у детей дошкольного возраста в деятельности особое внимание необходимо обращать на следующие условия:

- опору на систему детской деятельности, которая обеспечивает мотивационную связь разных видов деятельности;
- особую организацию образовательной деятельности, которая предполагает приобретение ребенком практического опыта и применение полученного опыта в деятельности;
- создание особой предметно-пространственной среды, позволяющей свободно использовать ее компоненты, легко и гибко ее менять, дополнять или даже создавать в зависимости от собственных задач.

#### **Библиографический список:**

1. Ананьев, Б.Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность // Б.Г. Ананьев. – Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. 1. М. : Педагогика, 1980. – С. 124-178.
2. Бондаренко, А.К. Развитие самостоятельности мышления детей подготовительной к школе группы: Автореф. дисс. канд. пед. наук. М., 1974. – 16с.
3. Власова, Т.А. Формирование самостоятельности у детей дошкольного возраста в художественном ручном труде: Дисс. канд. пед. наук. Екатеринбург, 2000. – 260 с.

4. Воспитываем дошкольников самостоятельными: Сборник статей - Российский гос. пед. университет им Герцена, СПб: Детство-ПРЕСС, 2000.

5. Петровский, В.А. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении [Текст] / В.А. Петровский, Л.М. Кларина, Л.А. Смывина, Л.П. Стрелкова. – М., 2003. – 120 с.

6. Психология личности и деятельности дошкольника /Под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина. – М. : Просвещение, 1965. – 295 с.

## **Глава третья. Педагогическое сопровождение познавательного развития детей дошкольного возраста**

*А.С.Микерина*

Актуальность проблемы определяется тем, что освоение мира дошкольником осуществляется в процессе познавательного развития, основная цель которого – приобщение ребенка к опыту, накопленному человечеством. Известно, что процесс познавательного развития детей дошкольного возраста протекает постепенно. В дошкольном возрасте ребенок является настоящим исследователем. Стремление к познанию пронизывает все сферы его деятельности. Ребенок не только рассматривает предметы, но и экспериментирует с ними.

Несмотря на то, что имеются теоретические осмысления проблемы познавательного развития детей дошкольного возраста в науке (Л.И.Божович, Л.А.Венгер, В.В.Давыдов, А.В.Запорожец, Ю.Н. Кулюткин, А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин и др.), которые посвящены психологическим аспектам изучаемого феномена, теория и методика дошкольного образования нуждается в теоретико-методическом освещении познавательного развития детей дошкольного возраста. Также следует отметить, что в настоящее время недостаточно раскрыта специфика педагогического сопровождения познавательного развития детей дошкольного возраста, потребность в котором возрастает в связи с введением государственного стандарта дошкольного образования, где обозначены перспективы полноценного развития личности дошкольника, в том числе и познавательного. Данное обстоятельство подтолкнуло нас к разработке методики познавательного развития детей дошкольного возраста.

Проблемой познавательного развития детей дошкольного возраста занимались такие ученые как: Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов,

А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубенштейн, Д.Б. Эльконин, Н.Н. Поддьяков, В.Н. Мясищев, Н.Г. Морозова, А.И. Сорокина, Н.С. Лейтес и др.

Обращаясь к проблеме познавательного развития дошкольника нельзя не остановиться на понятии «познание», так как оно является ключевым. Рассмотрим понятие «познание» с точки зрения педагогики, философии и психологии.

В философии «познание» – это процесс получения человеком нового знания, открытие неизвестного ранее. Результативность познания достигается в первую очередь активной ролью человека в этом процессе. Новейший философский словарь А.А. Грицанова определяет термин познание как творческую деятельность субъекта, ориентированную на получение достоверных знаний о мире [7; 766].

«Психологический словарь» Р.С. Немова трактует интересующее нас понятие как «различные виды познавательной активности или активности, направленной на получение и обработку знаний (информации)» [6; 241].

В педагогической энциклопедии под редакцией Н.Н. Тулькибаевой и Л.В. Трубайчук понятие «познание» определяется как образовательная деятельность ученика, понимаемая как процесс творческой деятельности, формирующий их знания [8; 157]. Все выше представленные понятия объединяет то, что познание представляет собой процесс, деятельность.

Таким образом, проанализировав справочную и философскую литературу, мы можем сделать вывод, что под понятием «познание» следует понимать познавательную деятельность субъекта образовательного процесса, направленную на получение знаний об окружающем. Значительно реже в психолого-педагогической литературе встречается понятие «познавательное развитие». В психологии существует несколько теорий познавательного развития: Ж. Пиаже и Л.С. Выготского.

Согласно Ж. Пиаже познавательное развитие есть процесс постепенного осознания человеком окружающей действительности, а приобретение знания как эволюционный процесс в том смысле, что оно

является средством достижения адаптации. По мнению психолога, дети, подобно ученым, создают свои теории об устройстве мира. Эти детские теории обычно называют «наивными теориями». То есть, основываясь на своем опыте, маленькие дети быстро развивают теории, организующие их знания о свойствах предметов, людей и других живых существ [1; 154].

По мнению Л.С. Выготского, познавательное развитие представляет собой сотрудничество между неопытным ребенком и более опытными учителями, которые организуют учение детей [1; 157]. Здесь уместно упомянуть о вкладе Л.С. Выготского в теорию познания – понятие о зоне ближайшего развития.

Многочисленные исследования (В.В. Давыдов, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.) показывают, что ребенок начинает познавать окружающий мир посредством мышления с выполнения особых предметно-практических действий, в которых первоначально слиты познавательные и практические (исполнительские) компоненты [2, с. 6].

П.Я. Гальперин считает важным введение моделей в процесс познания при условии предварительного ознакомления с реальными предметами, явлениями, их внешними особенностями [2, с. 54].

Исследования отечественных психологов П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца доказывают, что применяемые в дошкольном детстве формы, познания имеют непреходящее значение для дальнейшей учебной деятельности ребёнка.

Интересна позиция педагогов в определении специфики организации познавательного развития детей дошкольного возраста. Особую роль при организации познавательного развития детей дошкольного возраста А.И. Савенков видит в обеспечении детям поисковой самостоятельности. Ученый утверждает, что ребенок рождается исследователем. Неутолимая жажда новых впечатлений, любопытство, постоянное стремление наблюдать и экспериментировать, самостоятельно искать новые сведения о мире, традиционно рассматриваются как важнейшие черты детского поведения.

Исследовательская, поисковая активность – естественное состояние ребенка, он настроен на освоение окружающего мира, он хочет его познавать. Это внутреннее стремление к исследованию порождает исследовательское поведение, которое, по мнению А.И. Савенкова, представляет особый вид поведения и один из важнейших источников получения ребенком представлений о мире. Также ученый отмечает, что важно, опираясь на особенности развития детского мышления в онтогенезе, предоставлять им больше возможностей для собственной исследовательской практики, формировать представление о том, что эмпирическое познание – полноправный метод освоения мира. Без овладения им, по мнению А.И. Савенкова, вряд ли можно надеяться на то, что ребенок научится ставить и решать творческие задачи [2].

Проблему познавательного развития детей дошкольного возраста А.И. Савенков, рассматривает в контексте изучения особенностей развития познавательной сферы одаренных детей. В качестве первой особенности ученый выделяет педагогическую «лесенку», ведущую к вершинам познания: любопытство – любознательность – познавательная потребность. На первой ее ступени, как считает ученый, неизбежно оказываются все дети. Любопытство постепенно может трансформироваться в любознательность, проявление которой, тесно связано с действием центра положительных эмоций и с волевой сферой. У значительной части детей любопытство, стремление исследовать окружающий мир так и не перерастает в полной мере в любознательность. Как отмечают, Н.С. Лейтес, А.И. Савенков, детская любознательность, если ее удастся сохранить, дает постоянный стимул к развитию способностей.

Современные исследования педагогов (Л.М. Кларина, Т.А. Куликова, Н.Я. Михайленко и др.) посвящены раскрытию когнитивной модели развития детей дошкольного возраста.

Педагоги уделяют внимание созданию условий, помогающих детям овладеть средствами и способами познания и описания окружающей

действительности. Их базисными средствами являются сенсорные эталоны, нравственные эталоны, модели, речь и др. К способам познания относятся наблюдение, обследование, сравнение, сопоставление, классификация и сериация, силлогизмы (умозаключения) и моделирование.

В качестве основного принципа организации познавательной деятельности дошкольников исследователи (Л.М. Кларина, Г.М. Киселева, Ю.Б. Рюмина и др.) признают интеграцию, сущность которой, по мнению педагогов, заключается в обеспечении взаимосвязи жизненного опыта ребенка с теоретическим; организации всех сфер окружающей действительности (естественно-научная, эстетическая, социальная, логико-математическая).

По мнению Н.А. Коротковой, при организации познавательной деятельности дошкольников не стоит ориентироваться на функциональный подход, который характерен для парциальных программ дошкольного образования, направленных на развитие отдельных познавательных функций (память, внимание, логическое мышление) [4]. Как считает исследователь, процесс формирования субъектной позиции ребенка в познании наиболее эффективно происходит в партнерской (совместной) деятельности воспитателя с дошкольниками. Организация предметно-развивающей среды дает возможность соединить содержание непосредственно-образовательной деятельности с самостоятельной свободной деятельностью дошкольников.

Л.Н. Вахрушева в своих исследованиях доказала, что положительное влияние на повышение познавательного интереса у детей дошкольного возраста к изучаемому, желание познавать оказывает применение развивающих игр, познавательных сказок, моделирования, а также игр А.И. Зака [2, с. 42].

Процесс познания осуществляется на протяжении всей жизни человека. Однако периоду дошкольного детства в нем отводится особое место. В детстве благодаря познавательной активности ребенка происходит зарождение первичного образа мира. По мнению Т.И. Гризик образ мира

формируется в процессе развития познавательной сферы, которая состоит из трех компонентов:

- Познавательные процессы (восприятие, внимание, память, воображение, мышление, интеллект, речь);
- Информация (опыт и достижения, накопленные человечеством на пути познания мира);
- Отношение к миру (эмоциональная реакция на отдельные объекты, предметы, явления и события нашего мира) [3, с. 4-6].

Все компоненты познавательной сферы тесно связаны между собой. Познавательное развитие детей дошкольного возраста подразумевает работу педагогов со всеми тремя компонентами познавательной сферы. Процесс познания окружающего мира ребенком значительно отличается от процесса познания взрослого человека. По мнению Т.И. Гризик, познание окружающего мира взрослым человеком осуществляется умом, ребенок же познает мир с помощью эмоций. Исследователь утверждает, что для детей в отличие от взрослых отношение первично, а информация вторична [3, с. 4-6]. Данная особенность процесса познания окружающего мира дошкольниками признает важность формирования у них положительного отношения к познавательной деятельности.

Рассмотрим понятие «познавательное развитие» в аспекте педагогического сопровождения.

Понятие «сопровождение» относится к числу педагогических терминов и раскрывается в рамках «педагогике успеха». По мнению Н.Л. Коноваленко, под педагогическим сопровождением принято понимать метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития (ребенком дошкольного возраста) оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Под субъектом развития понимается развивающийся ребенок дошкольного возраста, а также развивающаяся система: ситуации жизненного выбора, проблемные ситуации, при решении которых дошкольник определяет для себя путь развития.

Понятие «педагогическое сопровождение» неразрывно связано с понятием «педагогическая поддержка», которую многие исследователи рассматривают как стратегию и тактику образования XXI века. Теорию «педагогической поддержки», как третьего компонента вместе с «обучением» и воспитанием» разрабатывает лаборатория учеников О.С. Газмана.

Предметом педагогической поддержки является процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, и самовоспитании, общении, образе жизни. Педагогическая поддержка и педагогическое сопровождение являются разными формами педагогической деятельности, объединяет их то, что они ориентированы на развитие индивидуальности ребенка дошкольного возраста.

Познавательное развитие детей дошкольного возраста понимается нами как целенаправленный процесс раскрытия в ребенке познавательных возможностей, обнаружение их в себе с целью познания окружающего мира и активного участия в нем, как эволюционный процесс перехода от любопытства к любознательности до познавательного интереса и познавательной активности, осуществляемый под непосредственным участием Значимого взрослого.

Педагогическое сопровождение познавательного развития детей дошкольного возраста предполагает тип педагогической деятельности, который состоит в оказании ребёнку помощи со стороны участников образовательного процесса в получении знаний об окружающем мире, формировании целостной картины мира, развитии познавательной активности в исследовательской деятельности.

Под педагогическим сопровождением познавательного развития детей дошкольного возраста мы понимаем стратегию и тактику организации познавательного развития дошкольников с опорой на их познавательные

возможности и интересы, определение и выбор эффективных методов и форм работы с детьми в данном направлении. В качестве основных педагогических условий познавательного развития детей дошкольного возраста были выбраны следующие: экспериментирование, решение познавательных задач, проектная деятельность.

В современных исследованиях (О.В. Афанасьева, О.В. Дыбина, И.Э. Куликовская, А.Н. Поддъяков, Н.Н. Поддъяков, А.И. Савенков, Н.Н. Совгир, Г.П. Тугушева и др.) детское экспериментирование рассматривается как практическая деятельность поискового характера, направленная на познание дошкольником свойств, качеств предметов и материалов, связей и зависимостей явлений.

Под познавательной задачей понимается учебное задание, предполагающее наличие поисковых знаний, способов (умений) и стимуляцию активного использования в обучении связей, отношений, доказательств. Система познавательных задач сопровождает весь процесс познавательного развития дошкольников, который состоит из последовательных, постепенно усложняющихся по содержанию и способам видов деятельности.

Анализ ряда исследований (В.В. Гузеев, Д.Г. Левитес, Н.В. Матяш, В.М. Монахов и др.) свидетельствует о возможности и преимуществе использования проектной деятельности в работе с детьми дошкольного возраста, которая является той деятельностью, каждый аспект которой представляет собой целостный процесс, приводящий в действие все свойства личности. Вслед за М.Ю. Бухаркиной считаем, что проект – совместная познавательная, творческая или игровая деятельность партнеров, имеющая общую цель и согласованные способы, направленная на достижение общего результата по решению какой-либо проблемы, значимой для участников проекта.

В качестве методологической основы познавательного развития детей дошкольного возраста нами были определены: гносеологический (К.Лоренц,

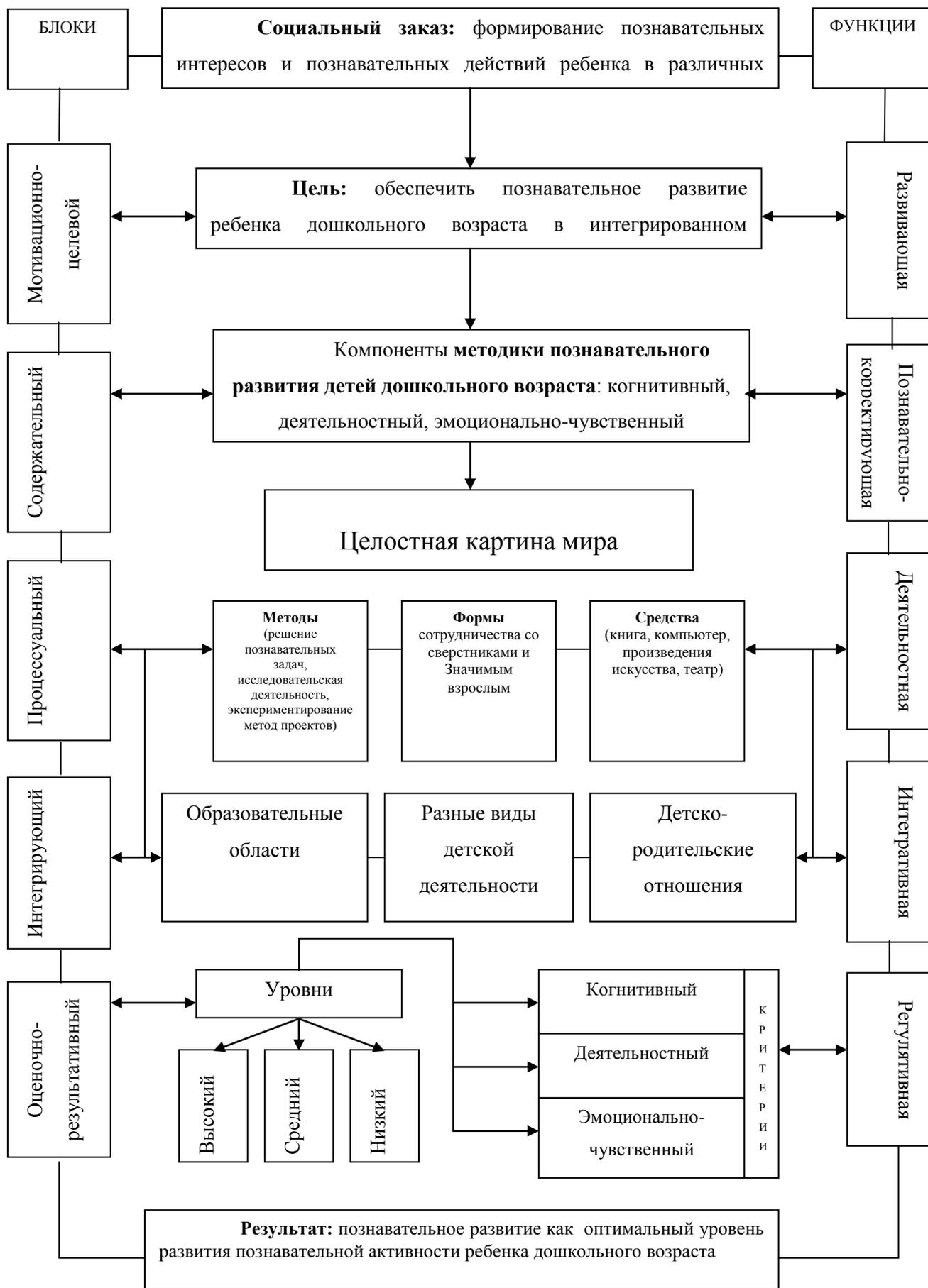
В. Куайн, Л.Н. Худякова и др.), личностно-деятельностный (И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев и др.) и интегрированный подходы (С.В. Проняева, О.А. Скоролупова, Л.В. Трубайчук, Н.В. Федина). Педагогическое сопровождение познавательного развития детей дошкольного возраста было организовано на основе методики познавательного развития дошкольника, включающей следующие компоненты:

- когнитивный, направленный на получение ребенком информации об окружающем мире (через сенсорное познание, решение познавательных и интеллектуальных задач) и формирующий целостную картину мира;
- деятельностный, отражающий организацию разных видов детской деятельности (сюжетно-ролевая игра, проектная и исследовательская деятельность детей дошкольного возраста, экспериментирование), направленной на формирование познавательной активности ребенка;
- эмоционально-чувственный, определяющий отношение ребенка к познанию окружающего мира.

Наглядно методика познавательного развития детей дошкольного возраста представлена нами в разработанной структурно-функциональной модели (Рис.1).

В структуре спроектированной модели методики познавательного развития мы выделили следующие блоки:

- мотивационно-целевой блок включает цель, определенную на основе социального заказа общества – обеспечить познавательное развитие ребенка дошкольного возраста в интегрированном образовательном процессе;
- содержательный блок определяет содержательную основу познавательного развития ребенка: *когнитивный компонент*, включающий получение разнообразных знаний дошкольника об окружающем мире, себе; *деятельностный компонент*, отражающий включение ребенка в различные виды познавательной деятельности; *эмоционально-чувственный компонент*, определяющий отношение ребенка к познанию;



## **Рисунок 1 – Структурно-функциональная модель методики познавательного развития детей дошкольного возраста**

– процессуальный блок содержит методы, формы и средства, эффективные для познавательного развития дошкольника;

– интеграционный блок раскрывает интеграцию образовательных областей, детско-родительских отношений, разные виды детской деятельности;

– оценочно-результативный блок отражает результат познавательного развития – оптимальный уровень развития познавательной активности ребенка дошкольного возраста.

Блоки данной модели взаимосвязаны и раскрывают внутреннюю структуру познавательного развития дошкольника в интегрированном образовательном процессе. Все блоки модели выполняет определенную функцию: развивающую, познавательно-корректирующую, деятельностную, интегративную, регулятивную. Реализация комплекса входящих в данную модель функций позволяет гарантированно достичь цели, обеспечить результативность познавательного развития детей дошкольного возраста.

Рассмотри систему работы по реализации методики познавательного развития детей дошкольного возраста.

*Когнитивный компонент* методики внедрялся следующим образом: была разработана система дидактических игр, познавательных задач к каждой теме календарно-тематического планирования, задания на развитие интеллектуальных умений дошкольников.

Целенаправленная работа по сенсорному развитию детей дошкольного возраста велась на протяжении всего пребывания детей в детском саду, начиная с младшего возраста. В работе по сенсорному развитию детей дошкольного возраста были проведены следующие дидактические игры:

1. Дидактические игры на развитие тактильных ощущений:
  - Чудесный мешочек.

– Определи на ощупь (найти предметы, различающиеся по одному признаку).

– Платочек для куклы (определение предметов по фактуре материала, в данном случае определение типа ткани).

– Узнай фигуру (предлагается на ощупь достать из мешочка предложенную фигуру).

– Найди пару (предлагается ребенку на ощупь найти пары одинаковых предметов).

## 2. Дидактические игры и упражнения для закрепления понятия формы.

– Найди предмет указанной формы (ребенку предлагается найти картинки с изображением предметов, по форме похожих на заданную форму).

– Из каких фигур состоит ...?, (нужно по рисунку определить, из каких геометрических фигур состоит предмет и сколько их).

– Найди предмет такой же формы (учить выделять форму в конкретных предметах окружающей обстановки).

– Какая фигура лишняя? (определение лишней фигуры в ряду из четырех геометрических фигур, предложить объяснить принцип исключения).

## 3. Дидактические игры и упражнения на закрепление понятия величины.

– Сравни предметы по высоте.

– Самая длинная, самая короткая (предложить разложить разноцветные ленты по длине, от самой короткой до самой длинной, как вариант можно предложить сравнить ленты по нескольким признакам).

– Разноцветные кружки (предложить положить кружки (либо другую геометрическую фигуру) начиная от самого большого, так чтобы был виден цвет предыдущего кружка).

– В какую коробку? (распределить пять видов игрушек разных размеров по пяти разным коробкам в зависимости от размера).

– Дальше – ближе (предложить по рисунку определить положение игры и предметов: какие нарисованы ближе, а какие – дальше).

4. Дидактические игры и упражнения на закрепление цвета.

– Какого цвета не стало?

– Какого цвета предмет? (предложить подобрать необходимый цвет для предмета).

– Собери гирлянду (предложить по памяти собрать гирлянду из разноцветных кружков в соответствии с образцом).

– Какие цвета использованы? (показывая изображение предметов одного цвета и его оттенков, учить называть и различать два оттенка одного цвета, упражнять в употреблении слов, обозначающих цветовые оттенки).

– Уточним цвет (учить различать и называть близкие цвета).

С детьми среднего и старшего дошкольного возраста была организована работа по решению познавательных задач. Нами была разработана система познавательных задач по основным разделам:

Неживая природа: почему качаются ветви деревьев? Почему на земле лужи? Почему замерзла вода на улице? Почему снег тает в помещении? Почему снег бывает липким? Почему летом и весной идет дождь, а зимой – снег? Почему весной почва оттаивает к полудню, а к вечеру замерзает? Кто разбил камень – валун? и др.

Живая природа: могут ли растения расти без света (влаги, тепла)? Почему растения весной быстро растут? Почему осенью растения увядают, желтеют, теряют листья? Почему кактус поливают редко, а бальзамин – часто? Почему рыба плавает? Почему заяц прыгает? Почему осенью у зайца меняется цвет шерсти? Почему у синицы клюв тонкий, а у снегиря – толстый? Зачем черепахе панцирь? Почему гусеницу не видно на листьях

капусты? Почему сначала прилетают грачи, а потом – ласточки? Почему изменяется жизнь зверей зимой? Насекомые и др.

Вот пример решения одной познавательной задачи на тему: «Кто разбил камень – валун?».

Цель: Закрепить представление детей о строении твердого вещества, показать детям влияние внешних факторов на твердое вещество. Учить решать исследовательские задачи с помощью системного оператора.

Ход решения данной познавательной задачи начинается с организации игры «На что похож?», суть которой заключается в предоставлении детям дошкольного возраста следующей загадки:

По цвету я похож..... на мышь.

По форме я похож..... на яйцо.

По размеру я похож..... на слона.

(камень - валун)

Загадка позволяет решать задачи образовательной области «Познание».

Далее мы переходили к непосредственному решению исследовательской задачи, предварительно обозначая перед дошкольниками проблему: «На территории детского сада есть валун. Он раскололся пополам. Кто его разбил?». Для ответа на этот вопрос предлагали дошкольникам использовать чудо-экран и задавали последовательно следующий ряд вопросов:

1. О каком объекте говорится в задаче? (о валуне).

2. Из каких частей состоит валун? (из маленьких человечков).

Подскажите, какие они «маленькие человечки» у валуна, я нарисую (твердые, дружные, стоят очень близко друг другу и т.д.).

3. Где находится валун? Какие погодные условия действуют на него? (жара, холод, дождь, и т.д.).

4. Когда бывает холодно? Жарко? (Зависит от времени года: зимой снег, холод, и т.д.).

5. А летом, весной и осенью как погода меняется? (днем жара, ночью холод; то жара, то дождь...).

Далее делали небольшой вывод: От смены частей суток меняется и температура воздуха. Организация данной беседы интегрирует знания детей и позволяет реализовать задачи нескольких образовательных областей, таких как: «Познание», «Социализация» и «Коммуникация».

6. Что происходит с «маленькими человечками» при низкой температуре? (им холодно, сжимаются друг другу).

7. При высокой температуре? (им жарко, начинают размахивать руками).

С целью более наглядного представления обозначенного явления мы проводили игру: «Холодно – жарко». Детям в данной игре предлагалось сыграть роль «человечков» большого камня. Мы обозначали детям ситуацию: Вам холодно. Теперь жарко. Холодно, жарко (Дети то убыстряют, то замедляют темп). В результате эти «человечки» не успели принять положение, камень треснул. Продолжали демонстрировать данную ситуацию до 3-4 раз и делали вывод о том, что в камне образовалось много трещин, он раскололся. Такой наглядный показ решения задачи обеспечивал реализацию целей образовательной области «Физическая культура».

В качестве заключения при решении представленной познавательной задачи детям задавался вопрос: «Кто же сломал камень?».

Организация познавательного развития детей дошкольного возраста путем решения познавательных задач позволяет педагогу систематизировать знания дошкольников из разных образовательных областей, формировать у них поисковую активность, развивать познавательный интерес, способность самостоятельно делать выводы.

Для детей старшего дошкольного возраста в связи с возросшими интеллектуальными умениями предоставлялись интеллектуальные задачи («Собери фигуру», «Чудесные превращения» и др.) [5].

Игра «Собери фигуру», цель которой – учить детей анализировать элементарную схему предмета. Детей рассаживали за столики и им говорилось, что они сейчас будут собирать разные фигурки. Мы показывали первую картинку – самолёт. Картинка устанавливалась так, чтобы дети могли её видеть всё время, пока они складывали. Затем дети получали комплексы фигурок, из которых могли сложить картинку. Дети из своих деталей складывали картинку, а воспитатель наблюдал, соответствует ли эта картинка образцу. Воспитатель отмечал тех, кто сделал задание правильнее и быстрее остальных. Затем детям предлагалась следующая картинка. Выполняя условия этой игры, дети научились проводить анализ строения предметов.

Дидактическая задача игры «Чудесные превращения» – учить детей создавать в воображении различные образы и ситуации на основе наглядных моделей. Дети рассаживались за столиками. Воспитатель говорил, что сейчас они будут играть в игру «Чудесные превращения». Он будет показывать детям разные карточки, а они должны подумать на что это похоже, пофантазировать и нарисовать на своём листе бумаги картину. Кто хотел мог нарисовать не одну, а две или больше картин. Когда рисунки были готовы, дети все вместе рассматривали их и анализировали. Оценивая работы, мы отмечали соответствие рисунков заданным заместителям (по цвету или по величине), наличие единого сюжета и оригинальность содержания и композиции. Игра повторялась с разными карточками. В процессе выполнения заданий игры у детей развивалось воображение.

Так проводилась система работы над когнитивным компонентом познавательного развития детей дошкольного возраста, методика работы над деятельностным компонентом познавательного развития была представлена следующим образом.

*Деятельностный компонент* реализовывался через проектную, исследовательскую, экспериментированную деятельность. В процессе формирующего этапа использовались разного вида проекты: комплексные:

«Мир театра», «Книжечка неделя»; межгрупповые: «Математические коллажи», «Мир животных и птиц», «Времена года»; творческие: «Мои друзья», «У нас в нескучном саду», «Любим сказки», «Мир природы»; групповые: «Познай себя», «Подводный мир», «Весёлая астрономия»; индивидуальные: «Я и моя семья», «Генеалогическое древо», «Секреты бабушкиного сундука», «Сказочная птица»; исследовательские: «Мир воды», «Дыхание и здоровье», «Питание и здоровье».

В основе проекта лежит исследовательский метод обучения. Это метод, в ходе которого дети учатся проводить самостоятельные исследования, учатся собирать доступную информацию об объекте исследования, фиксировать её, расширяют свой кругозор.

В ходе внедрения методики формирования деятельностного компонента познавательного развития детей дошкольного возраста нами был разработан и проведен целый ряд *опытов и экспериментов для детей дошкольного возраста*. Среди опытов и экспериментов с живой природой были использованы следующие: «Испарение влаги с листьев растений», «Где лучше расти» и др. В качестве опытов и экспериментов с неживой природой были предложены следующие: «Сухой из воды», «Поможем воде стать чистой» и др.

#### «Где лучше расти»

Цель: Установить необходимость почвы для жизни растений, влияние качества почвы на рост и развитие растений.

Дети сажали зерна в землю, песок и глину. На первом этапе дети высказывали мнения, какая почва более благоприятна для растений и объясняли их.

Ребята, имея какой-то объем знаний, интуитивно понимают, что земля более благоприятная почва для растений, но объяснить почему – не могут. И только к концу эксперимента дети пришли к такому выводу: что земля плодородная, в ней много минералов, она рыхлая.

Этот эксперимент вызвал живой интерес у детей: они с нетерпением наблюдали за всходами растений, делали зарисовки.

#### «Поможем воде стать чистой»

Цель: Развивать умение ставить перед собой цель, планировать свою работу. Создать условия для выявления и проверки различных способов очистки воды.

Перед детьми была поставлена проблемная ситуация. Пришло письмо от жителей Цветочного города, где они сообщают, что у них сломался водопровод, а в реке вода грязная, и они не знают, что же им делать?

Дети предлагают взять разные материалы для фильтра: вату, бумагу, марлю, салфетки, ткань. Самостоятельно берут все необходимое для очистки воды.

Дети самостоятельно пришли к выводу о том, что:

- грязь осталась на фильтре, вода стала чистой;
- такую воду нельзя употреблять в пищу;
- ее можно использовать в быту (мыть руки, пол, стирать белье...) [5].

*Эмоционально-чувственный компонент* методики познавательного развития был направлен на развитие эмоциональной отзывчивости детей средствами музыки, художественной литературы, изобразительного искусства, природы; создание ситуации успеха для каждого ребенка в познавательной деятельности, которая настраивает его на положительное отношение к познанию окружающей деятельности.

Задачу развития эмоциональной отзывчивости детей дошкольного возраста мы решали средствами музыки, художественной литературы, изобразительного искусства, природы, используемыми нами в ходе познавательного развития детей дошкольного возраста. С этой целью был подобран необходимый репертуар, перечень познавательных книг, коллекция репродукций картин, разработаны планы экскурсий и наблюдений в природе.

В ходе непосредственно образовательной деятельности по теме: «Времена года» нами был использован следующий репертуар: П.И. Чайковский «Времена года», И. Штраус «Весенние голоса», М.И. Глинка «Жаворонок», А. Вивальди «Времена года». Данное музыкальное сопровождение позволяло эмоционально наполнить образовательный процесс, поддерживать интерес к познавательной информации детей на всем протяжении непосредственно образовательной деятельности.

Также мы использовали репродукции картин И.И. Шишкина, стихотворения А.С. Пушкина о временах года, например:

«Унылая пора! Очей очарованье!», «Уж небо осенью дышало...» и др.

Данные средства позволяли нам наиболее полно развивать эмоциональную отзывчивость детей дошкольного возраста. Создание ситуации успеха предполагало специально организованную деятельность взрослого, когда ребенок от процесса или результата своей деятельности чувствовал радость, успех. Все компоненты методики тесно связаны и взаимодополняемы.

Предложенная методика позволяет обеспечить оптимальный уровень работы педагогов в организации познавательного развития детей дошкольного возраста в дошкольном образовательном учреждении. Педагогическое сопровождение познавательного развития детей дошкольного возраста в рамках предложенной методики позволило нам достигнуть значительных результатов и обеспечить высокий уровень познавательного развития дошкольников.

#### **Библиографический список:**

1. Баттерворт Дж. Принципы психологии развития / Дж. Баттерворт, М. Харрис // Пер. с англ. – М.: «Когито-Центр», 2000. – 350 с.
2. Вахрушева, Л.Н. Развитие мыслительной деятельности детей дошкольного возраста: учебное пособие для студентов педагогических вузов и колледжей / Л.Н. Вахрушева. – М.: ФОРУМ, 2009. – 192 с.

3. Гризик, Т.И. Познаю мир: методические рекомендации для воспитателей, работающих по программе «Радуга» / Т.И. Гризик. – М.: Просвещение, 2003. – 160 с.
4. Короткова, Н.А. Продуктивная деятельность детей старшего дошкольного возраста / Н.А. Короткова // Дошкольное воспитание. – 2001. – № 11. – С. 46-49.
5. Микерина, А.С. Методика познавательного развития детей старшего дошкольного возраста: учебно-методическое пособие / А.С. Микерина. – Челябинск: Издательство «Искра-Профи», 2013. – 106 с.
6. Немов, Р.С. Психология: словарь-справочник: в 2 ч / Р.С. Немов. – М.: Издательство Владос-пресс, 2003. – Ч. 2. – 352 с.
7. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. – М: Изд. В.М. Скакун, 1998. – 896 с.
8. Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики / Под ред. Н.Н. Тулькибаевой, Л.В. Трубайчук. – М.: Издательский Дом «Восток», 2003. – 274 с.
9. Трубайчук, Л.В. Педагогическая стратегия и тактика организации интегрированного процесса в дошкольном образовании / Л.В. Трубайчук, С.В. Проняева. – М.: Книжная палата, 2013. – 165 с.

## **Глава четвертая. Педагогическое сопровождение развития одаренности ребенка дошкольного возраста**

*И.Е.Емельянова*

Концепция российской национальной системы выявления и развития молодых талантов подчеркивает острую актуальность заявленной темы: «Роль одаренности и интеллекта в современном мире постоянно возрастает. Все большую роль играет творчество. Экономика все в большей степени основывается на знаниях и способностях людей к новаторству. Современные исследования подтверждают роль интеллекта как фактора первостепенного значения, определяющего темпы экономического роста современных государств. Исходя из этого, создание российской национальной системы выявления и развития молодых талантов, основанной на лучшем историческом опыте и наиболее успешных современных образцах – это необходимый элемент нашей политики на ближайшие годы» [12].

Настоящая Концепция определяет основные принципы государственной политики в сфере развития детской одаренности как основы для формирования интеллектуального и творческого потенциала страны, а также основные задачи российской национальной системы выявления и развития молодых талантов. Российская национальная система направлена на выявление и развитие молодых талантов. В системе образования России складывается особая культура поддержки и помощи ребенку в образовательном процессе, обозначенная во ФГОС ДО как педагогическое сопровождение. Поэтому мы рассматриваем проблему выявления и развития молодых талантов, начиная с дошкольного возраста как проблему организации педагогического сопровождения развития одаренности детей дошкольного возраста в образовательных учреждениях и семье. Для

понимания сущности проблемы, определимся с пониманием основных категорий: «выявление одаренности», «развитие детей с признаками одаренности», «поддержка детей с признаками одаренности», «сопровождение развития одаренности». Выявление одаренности – комплекс реализуемых в системе образования, культуры и спорта педагогических и психолого-педагогических мероприятий, обеспечивающих выявление у детей и молодежи задатков, способностей и одаренности в соответствующих сферах деятельности.

Развитие детей с признаками одаренности – комплекс реализуемых в системе образования, культуры и спорта педагогических и психолого-педагогических мероприятий, обеспечивающих дальнейшее развитие у детей и молодежи задатков, способностей, одаренности в различных сферах деятельности с учетом их интеллектуальных и индивидуально-личностных особенностей, ценностных ориентаций и самосознания, способствующих социально-профессиональному самоопределению личности, повышению ее конкурентоспособности на рынке труда и адаптированности к условиям реализации собственной профессиональной карьеры.

Поддержка детей с признаками одаренности – комплекс реализуемых на федеральном, региональном и местном уровнях мероприятий, обеспечивающих создание социальных и экономических условий для развития и самореализации одаренного ребенка, молодого человека, достижения им социально значимых результатов [13].

Подчеркнем, что, по мнению многих ученых, дошкольный возраст в поддержке одаренности не имеет решающей роли (Н.С. Лейтес, Д.Б. Богоявленская и др.), но при этом является фундаментом развития личности и своевременного раскрытия потенциалов. Под сопровождением развития одаренности детей мы понимаем комплекс сетевого взаимодействия (образование, культура, спорта, медицина), обеспечивающего преемственность и непрерывность педагогической, психолого-педагогической, социальной и медицинской помощи при реализации

индивидуальной образовательной траектории ребенка с признаками одаренности. В исследовании проблемы актуализации одаренности в дошкольном возрасте, мы вводим понятие «развитие одаренности детей дошкольного возраста в аспекте предпосылок к духовно-творческой самореализации» – целенаправленный процесс взаимодействия значимых взрослых и детей в духовно-творческой деятельности, результатом которой является своевременное раскрытие потенциальных способностей, проявляющихся в продуктах творчества ребенка.

Сопровождение одаренного ребенка имеет свои особенности. Согласно теории О.С. Газмана, сопровождение одаренного ребенка предполагает индивидуально ориентированную помощь детям в развитии как общих, так и специальных способностей, создание условий для максимально свободной реализации заданных природой физических, интеллектуальных, творческих способностей и возможностей, характерных именно для этого индивида. [5, 232]. Педагогическое сопровождение развития одаренности детей дошкольного возраста предполагает целенаправленное обеспечение максимально свободной реализации креативности, нравственной основы жизнедеятельности, самостоятельности и воли в исследовательской, творческой, игровой деятельности, как базовых для раскрытия и развития одаренности, и тех индивидуальных природных потенциалов и качеств личности, которые обусловлены фенотипом: физический, познавательный, морально-нравственный, творческий, коммуникативный, эстетический, аксиологический, духовный и др..

Рассмотрим каждую из составляющих понятия одаренность относительно возрастных особенностей детей дошкольного возраста, определяющих портрет ребенка в аспекте развития одаренности. Большинство психологов признают, что уровень, качественное своеобразие и характер развития одаренности – это всегда результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социокультурной среды, опосредованного деятельностью ребенка (игровой, трудовой). При

этом особое значение имеют собственная активность ребенка, а также психологические механизмы саморазвития личности, лежащие в основе формирования и реализации индивидуального дарования. Важно подчеркнуть, что в ранние дошкольные годы стремительное развитие происходит у всех детей, а первый год жизни является превращением беспомощного существа с большими потенциалами и огромным желанием жить в исследователя и творца. Уже при переходе от периода новорожденности к младенческому возрасту начинает развиваться познавательная активность, инициативность. К характеристикам познавательной потребности относятся активность, радость познания, ненасыщаемая потребность в приоритетном виде деятельности. В раннем детстве дети особенно настойчиво тянутся к познанию, ищут и требуют умственную нагрузку, реализации своих способностей в игровой и творческой деятельности. В ходе возрастных изменений отчетливо выступают качественно разные уровни развития познавательной потребности:

- 1) потребность во впечатлениях;
- 2) становление любознательности – проявление интереса не к отдельному стимулу, а к объекту в целом, к каким-либо знаниям (познавательная деятельность часто носит стихийный характер, а не целенаправленный);
- 3) становление склонностей как потребность в определенных занятиях и направленность самой личности (носит целенаправленный характер, достигается в опосредовании с социально значимыми задачами);
- 4) развитие способностей (постоянно усложняющаяся потребность в познании дает основу для развития способов мышления – а) реакция на стимулы, б) объединение впечатлений в более целостное знание, в) потребность найти причинно-следственные связи) [7].

Чем в большей степени проявляются уровни развития познавательной потребности, тем в большей степени проявляются признаки одаренности.

Творческая сторона познавательной активности и ее проявления отражаются в стремлении достигать чего-то необычного. Годы детства характеризуются легкостью привыкания к непривычному, подвижностью воображения. Исследования Е.М. Гаспаровой определили, что в связи с общей направленностью возраста и особенностями педагогических воздействий в возрасте 4–5 лет, уровень творческого воображения снижается. Познавательное воображение ребенка данного возраста связано с бурным развитием ролевой игры, рисованием и конструированием, которые носят в основном воспроизводящий характер. Отклонения от образцов возможны при обыгрывании ситуации, когда образ дополняется различными деталями, но часто такие действия носят ненаправленный, случайный характер. Важно отметить, что к этому возрасту в процесс воображения включается специфическое ступенчатое планирование, которое приводит детей к возможности направленного словесного творчества, когда ребенок сочиняет сказку, нанизывая события одно за другим. Именно в этом возрасте появляются выдуманные миры с воображаемыми положительными и отрицательными героями. Возможности для этого создает развитие умения действовать в образном плане, развитие интериоризованного воображения. Творчество ребенка в этом возрасте носит проективный характер, символизирует устойчивые переживания. В рамках исследования одаренности как развивающего творчества представляют интерес исследования К.Я. Вазиной, которая определяет целеустремленность дошкольников в игровой деятельности как умение ставить игровую цель и удерживать ее на трех этапах «проявления воли»: постановка цели, планирование и реализация задуманного. В дошкольном же возрасте целеустремленность фиксируется в постановке цели [2, 532]. Итак, не менее важную роль в раскрытии творческого потенциала играет развитие воли.

Рассмотрим основные моменты развития воли и произвольности в дошкольном детстве как одного из компонентов сущности одаренности. Детская психология выделяет два направления в развитии воли и

произвольности дошкольников. Первое посвящено развитию регулирующей роли речи и правил поведения, другое – качественному преобразованию мотивационной сферы ребенка. Крайняя ситуативность поведения детей раннего возраста и неустойчивость их желаний не позволяет говорить о наличии волевого поведения у детей до 3 лет, поэтому применительно к поведению детей раннего возраста используют понятие непроизвольность. В среднем и старшем дошкольном возрасте выделяют несколько направлений исследования волевого поведения детей: изучение целеустремленности; исследование влияния различных мотивов на эффективность волевых усилий; изучение волевых действий через установление целе-мотивационных отношений. Особый интерес представляет содержание мотивов, побуждающих дошкольников к волевым и произвольным действиям – поощрение и признание, игровой мотив и соревновательный; мотивы самодлюбия и признания детей[2, 531].

Доминирующая у одаренного ребенка познавательная мотивация выражается в форме творческой активности, которая проявляется на ранних этапах в любознательности, далее в поисковой активности и утверждается в потребности исследовать. Реализация творческой активности обеспечивает детям дошкольного возраста путь к разрешению противоречий. С 5 – 6 летнего возраста дети находятся в поиске несоответствий и противоречий (Н.Н. Поддьяков), к собственной постановке «новых вопросов и проблем». Даже неудача вызывает познавательную проблему, исследовательскую активность и обеспечивает возможности нового этапа в творческом развитии [9]. Так, под творческой активностью мы понимаем творческое отношение личности к миру, которое выражается в мотивационной готовности и интеллектуальной способности к познанию реалий окружающего мира путем исследования и разрешения противоречий. В ребенке заложена потребность в открытии нового, стремление к поиску противоречий, желание ставить перед взрослым и самим собой новые проблемы, вопросы, что особенно ярко выражается в период почемучек. Ученые, исследующие проблемы

творческого развития личности, подчеркивают, что познание должно происходить через субъективные и объективные открытия, через организованный поиск ответов на вопросы и разрешения противоречий[12]. Мотивация к разрешению проблем и исследованию будет велика если обнажить противоречие, поставив ребенка в ситуацию: «Как же быть?». Разрешаемые противоречия должны быть значимы для ребенка, интересны в сфере его потребностей, понятны, только в этом случае проблемная ситуация станет мощным источником мотивации познавательной, творческой, исследовательской активности.

Организуя исследовательскую деятельность ребенка дошкольного возраста в избранном поле (или нескольких избранных полях) важно понимать, что качество выполненных творческих работ может быть довольно невысоким, но сама исследовательская деятельность обязательно эмоционально окрашенной, значимой для ребенка. Цель воспитателя в организации исследовательской деятельности – это создание поля, в котором ребенок обнаружит противоречия, проявит высокую активность по анализу объектов противоречия, выдвинет гипотезы, увидит творческие пути разрешения противоречий или начнет эксперимент. В детском экспериментировании важна не цель, а сам процесс, обеспечивающий смелость идей и выбора средств, свободу действий, удовлетворение любознательности. При организации исследовательской деятельности с детьми дошкольного возраста акцент нужно сделать на развитие чувствительности к противоречиям, умения систематизировать объекты окружающего мира, стремление в решениях задач к новизне, внутреннюю свободу и смелость, гибкость в целях и путях их достижения, наблюдательность, рефлексивность. Именно эти качества личности обеспечат актуализацию предпосылок к самореализации детей.

Большое значение для успешности в исследовательской деятельности имеет способность ребенка рефлексировать, изменяться в реальном действии или в мысленном плане и переживать чувство радости в созидании. На

успешность исследовательской деятельности кроме индивидуальных особенностей (творческие способности, волевые качества, уровень развития саморегуляции, чувствительность к противоречиям, умения выдвигать гипотезы, определять пути решения задачи, давать определения и т.п.) влияют социальные факторы (способность личности к общению, эмпатия, осознание других людей как ценности, учет нравственных ценностей общества), которые могут стимулировать или тормозить процесс исследования.

Важно большое внимание уделять внутренним установкам растущей личности. Одними из самых приоритетных установок личности считаем – ценностные, так как именно они определяют вектор и направленность самореализации детей в их жизнедеятельности. Большая внушаемость, подражательность и эмоциональная восприимчивость делают дошкольный возраст особенно благоприятным для развития и проявления нравственных чувств. В этот период закладываются и укрепляются моральные установки и психологические свойства личности, выражающие отношения к другим людям: общительность, справедливость, стремление доминировать, эгоизм и т.д. Пятилетние дети способны как к острым переживаниям зависти, так и к ярким проявлениям сочувствия. Пятилетний ребенок, по утверждению В.В. Абраменковой, легко воспроизводит переживания других людей. Но хотя дети в пятилетнем возрасте уже способны делать попытки вставать на позицию другого человека и эмоционально реагировать на то, что они сами не пережили. Восприятие ребенком ощущений другого человека ограничено рамками собственного опыта, своим кругом общения. К тому же психика дошкольника сильно центрирована: собственное видение мира он в значительной степени отождествляет с реальностью. Важно, включая детей в творческую деятельность, направлять их действия на создание творческого продукта, подчеркивать значимость их творческой деятельности для окружающих людей. Значима в этом отношении точка зрения В.Т. Кудрявцева: «В психологии необходимо различать творчество как

«открытие для других» и творчество как «открытие для себя», вхождение ребенка в мир – это непрерывная цепочка открытий для себя». В тоже время «открытие для себя» – это неперемное условие «открытий для других» [8]. Детство – едва ли не единственный период жизни, когда творчество становится универсальным и естественным способом существования человека.

Особый интерес заслуживает точка зрения А.З. Рахимова, который отмечает: «В раннем возрасте начинается воспитание нравственных чувств, разнообразных эмоций, связанных с поступками, предметами материальной и духовной культуры, социальными событиями, природой и людьми. Детский возраст – ответственный в жизни человека, это возраст душевного и духовного становления, формирования нравственных качеств личности, развития творческого потенциала, поэтому мы придаем ему ведущее значение в формировании личности» [11, 80]. В старшем дошкольном возрасте в сюжетно-ролевых играх наряду со стремлениями ребенка взять на себя главную роль, победить, установить взаимоотношения и др. начинают появляться цели связанные со стремлением помогать людям, понимать ближнего. Таким образом, самореализация выступает регулятором социальных и личностных притязаний ребенка, способствуя их подходу к выбору жизненной ориентации на основе анализа возможностей и индивидуальных проявлений.

Рассмотрим особенности психолого-педагогического сопровождения развития ребенка с признаками одаренности (таблица 1).

**Таблица 1 – Особенности психолого-педагогического сопровождения развития ребенка с признаками одаренности**

Признаки одаренности	Психолого-педагогическое сопровождение
– способность быстро схватывать смысл понятий, принципов, сосредотачиваться на	– <b>обеспечить:</b> нравственную основу жизнедеятельности, приоритет исследовательской деятельности в различных областях познания, свободу

<p>интересующих материалах, подмечать, рассуждать, выдвигать объяснения;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– необычайная познавательная активность;</li> <li>– ранний интерес к проблемам мироздания и судьбе;</li> <li>– ненасыщаемая потребность в приоритетных видах деятельности;</li> <li>– выраженность интересов и склонностей;</li> <li>– увлечение определёнными видами деятельности;</li> <li>– творческие достижения в раннем возрасте;</li> <li>– получение удовольствия от деятельности.</li> <li>– отсутствие уважения к условностям и авторитетам;</li> <li>– непредсказуемость поступков;</li> <li>– — неприятие, социальная изоляция сверстниками;</li> <li>– появление эгоистических черт, звёздной болезни и т.п.;</li> <li>– дисинхрония развития;</li> <li>– большая независимость суждений;</li> <li>– обеспокоенность, тревожность из-за непохожести на сверстников [10].</li> </ul>	<p>творчества в создании и воплощении собственных замыслов, предметно-развивающую среду и среду духовно-творческой самореализации (сетевое взаимодействие учреждений, интеграция и преемственность программ);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>создать условия для:</b> самореализации, стремлении к творческому самовыражению в разных видах деятельности, проявления самостоятельности, инициативности (в том числе при решении элементарных бытовых задач);</li> <li>– <b>помогать:</b> отстаивать свою точку зрения, свободно выражать свои чувства и предпочтения, не бояться неудач и неудач; уважать достоинство других, уместно использовать развитое чувство юмора;</li> <li>– <b>поддержать:</b> активное стремление ребенка к познанию окружающей действительности, проявлению любознательности (любит наблюдать, экспериментировать, собирать коллекции), ненасыщаемый интерес ко всему неизвестному (прошлое и будущее, устройство мира и т.д.), чувствительность к противоречиям, способности находить и объяснять противоположные свойства объекта, устанавливать зависимость количественно – качественного характера, классифицировать объекты и систематизировать их на элементарном уровне, интерес к познавательной литературе, к символическим языкам, к графическим схемам;</li> <li>– <b>развивать:</b> волевое начало в продуктивных видах деятельности (способность достигать цели, планировать деятельность, концентрировать усилия на получении качественного результата), природные потенциалы (физический, познавательный, морально-нравственный, творческий, коммуникативный,</li> </ul>
--	--

	эстетический, духовный и др.) – <b>формировать:</b> предпосылки положительной «Я-концепции» (в том числе критически относиться к результату своей деятельности, рассматривать итог как основу для постановки новой творческой, исследовательской задачи).
--	--

Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка с признаками одаренности предполагает совершенствование многоуровневой инфраструктуры развития одаренности детей в различных сферах деятельности (науки, техники, искусства, спорта) на основе межведомственного и межрегионального взаимодействия. К сожалению, дети дошкольного возраста не имеют доступа к организациям, способным удовлетворить их интеллектуальные потребности. Так, например, 4-5-летних детей с признаками одаренности не принимают в кружки по авиамоделированию, судостроению (мальчики с 10 лет), занятия в астрокомплексе (с 9-10 лет). Музыкальные и художественные школы принимают с 6 лет на подготовительные курсы. С 6-ти лет принимает «Шахматная школа» и кружки по робототехнике. Также у детей с признаками одаренности и их родителей очень актуальна потребность в общении не только с высококвалифицированными специалистами в данной области, но и друг с другом. Для этого необходимо создание сообществ, групп, где можно будет обмениваться друг с другом информацией, обсуждать общие вопросы. Политика образования РФ по данному направлению (Федеральная программа «Дети России» (1994 г.), подпрограмма «Одаренные дети» (2002 г.), инициатива президента РФ «Наша новая школа» (2010 г.), Концепция российской национальной системы выявления и развития молодых талантов) предусматривает решение следующих задач:

– развитие и совершенствование материально-технической базы образовательных учреждений, учреждений науки, культуры и спорта,

необходимой для осуществления работы по развитию задатков, способностей и одаренности детей и молодежи;

- развитие сети профильных общеобразовательных учреждений, образовательных учреждений в сфере культуры и спорта, специализирующихся на работе с одаренными детьми и молодежью;

- развитие и совершенствование системы дополнительного образования детей и молодежи;

- развитие и расширение системы региональных, межрегиональных, всероссийских зимних и летних «школ», лагерей, семинаров, конференций, иных научных и творческих мероприятий для одаренных детей и молодежи;

- формирование системы дистанционных школ, кружков, постоянно действующих семинаров для детей и молодежи с привлечением к преподаванию в них специалистов из ведущих научных, образовательных, культурных центров страны;

- создание и развитие специализированных журналов, теле и радиопередач для детей и молодежи по различным направлениям, науки, техники, искусства, культуры, спорта и т.д.;

- создание и поддержка сообществ (в том числе Интернет-сообществ) детей и молодежи по интересам в сфере науки, культуры, спорта;

- организация различных форм методической и консультативной помощи родителям по вопросам обучения и воспитания детей (в том числе детей раннего возраста), развития их задатков, способностей, одаренности (таланта);

- создание единого национального информационно-образовательного Интернет-портала для детей, молодежи, их родителей и педагогов и работников соответствующих организационных структур, позволяющего разработать индивидуальную образовательную траекторию ребенка, молодого человека с учетом направленности и уровня его одаренности и содействующего её реализации [12].

Обратимся к проблеме выбора форм и методов работы с одаренными детьми. Идея потенциальной одаренности, признаваемая большинством современных психологов, позволила расширить категорию одаренных детей. Экспериментально была доказана целесообразность обучения по специальным программам не только 1–3% детей-вундеркиндов, но и 10, 15 и даже 20% детей, чей уровень развития превышает средний для данного возраста [6]. Традиционные подходы сдерживают развитие таких детей, поэтому для полного раскрытия их потенциалов необходимы специальные модификации программ и методов обучения в соответствии с их психологическими особенностями (задатками, потенциалами и творческими способностями, видом и уровнем одаренности, познавательной активности, интересами, мотивационно-личностными характеристиками). Необходимо отметить большое разнообразие методов и форм обучения одаренных детей в системе образования США. Например, в начальной школе существует большое разнообразие учебных заведений, классов для одаренных детей: «магнитные школы», «классы почета», «неградуированные школы», обучение в группах «смешанных способностей». В США в 20 веке распространенной была форма спецгрупп для временного объединения детей с незаурядными способностями, где дети объединялись на некоторое время для «выравнивания». «Выравнивание» здесь понимается как «насыщение» или «обогащение» способных детей, объединенных в группу по познавательным интересам [14]. В основном программы по выравниванию способных детей были направлены на развитие высших психических процессов или разработку детьми собственных проектов. Передовые педагоги 20 и 21 века разрабатывали также стратегию обогащения образования способных детей. Стратегия обогащения образования предполагает два варианта: 1 – более быстрое продвижение в изучении приоритетной сферы интересов ребенка за счет познавательной активности и 2 – расширение изучаемой области за счет дополнительной информации, обогащающей кругозор ребенка и его активизацию в решении творческих

задач [1]. В практике развития одаренности детей дошкольного возраста мы учитываем оба варианта и выделяем организацию исследовательской деятельности как одну из ведущих форм в развития одаренности детей дошкольного возраста, так как данная форма познания окружающего мира раскрывает более полно потенциалы ребенка и приоритетный вид деятельности.

Широко применяются в США интенсивные летние и зимние программы. При этом практикуются следующие формы углубления дифференциации обучения одаренных учащихся: «ускорение», «обогащение», «междисциплинарное обучение». В отечественном образовании одаренных детей Н.С. Лейтес рассматривал такую форму организации как занятия по интенсивным летним и зимним программам [1; 106]. Рассмотрим их особенности подробнее, так как считаем перспективной данную форму работы по раскрытию потенциалов и развитию способностей детей дошкольного возраста. Летние и зимние программы имеют разнообразные цели, задачи, содержание, могут быть предназначены как для строго определенного возраста, так и для разновозрастной аудитории. Н.С. Лейтес обобщил летние и зимние программы в три типа. Первый тип ориентирован на расширение кругозора (посещение музеев, выставок, заповедников, знакомство с историческими достопримечательностями, культурными традициями и др.). Второй тип программ нацелен на самопознание, открытие в себе новых интересов и соответствующих способностей и их граней. Один из принципов программы – обязательные занятия по всем предметам на протяжении определенного времени, чтобы иметь возможность выбрать направление для более глубокого изучения (выделение сферы интересов и усиленное развитие соответствующих способностей). Третий тип программы разрабатывается для углубленного изучения избранной сферы, возможность более полного погружения в приоритетную деятельность под руководством квалифицированного специалиста [1]. Здесь также возможно сосредоточение на развитии

определенных процессов, творческого мышления, коммуникативных умений, на овладение этапами решения изобретательских задач. В школьной практике данная форма занятий актуальна в каникулы, в ДОО подобные программы можно реализовывать в течение учебного года в свободной деятельности. Первый и второй тип программ в дошкольном учреждении помогает детям раскрыть потенциалы и развить способности в творческой и свободной деятельности (рисование, пение, риторика, керамика, танцы, компьютерные занятия, легоконструирование и др.). Реализуя третий тип программ, на наш взгляд, можно объединять детей разных возрастов (например, старшая и подготовительная группы) для занятий во временных творческих и научных лабораториях по интересам, приглашая для сотрудничества квалифицированных специалистов, разделяющих интересы и наклонности детей в своей собственной жизни.

Ускоренное обучение также широко апробировалось советскими учеными в 60-х годах 20 века. Многолетние исследования, проведенные психологами под руководством Н.С. Лейтеса, показали, что ускорение способствует развитию интеллекта и не наносит вреда в сфере общения [1]. Ускоренное образование может позволить детям перескакивать через определенные образовательные модули, а в школе и через классы. Ускоренное обучение детей дошкольного возраста и их раннее поступление в школу, рассматривается педагогами, физиологами и психологами достаточно противоречиво. Мы поддерживаем мнение тех специалистов, которые говорят об отрицательных последствиях раннего поступления в школу в связи с возможными отрицательными последствиями нагрузки, не соответствующей физиологическому состоянию ребенка и его эмоциональной незрелости. Успех в ситуации раннего поступления в школу детей дошкольного возраста с признаками одаренности возможен в случае высокого умственного развития, высокой мотивации к школьному обучению, социально-эмоциональной зрелости, здоровья. В дошкольном образовании ускоренное обучение менее востребовано в процессе развития одаренности,

так как ускоренный темп продвижения в освоении определенных образовательных модулей или программы в целом может не соответствовать познавательному темпу развития детей и не обеспечить своевременного раскрытия потенциалов, а также снижает эффективность выявления приоритетных видов деятельности детей. Частичная же индивидуализация программы дает возможность ребенку принять участие в различных студиях, творческих лабораториях образовательных учреждений. Здесь возможны следующие формы развития одаренности детей дошкольного возраста: занятия в творческих лабораториях, кружках по интересам, факультативах, мини-курсах по научным и художественно-творческим направлениям. Мы поддерживаем мнение ученых о приоритете целостного и гармоничного развития личности без установки на ускорение как на самоцель.

Популярным в США стало преподавание основных предметов по методу уровневой и профильной дифференциации, которое осуществляется с помощью разнообразных форм внутришкольного группирования учащихся («бендинг», «стриминг», «сеттинг»), обобщенный опыт применения которых может представлять определенный интерес для российских педагогов. В России педагог-новатор И.П. Волков в качестве формы работы с одаренными детьми предложил работу в «творческой комнате», где дети имели возможность актуализировать свои способности в различных областях науки, искусства, ремесла [4]. Мы поддерживаем опыт педагога и в образовательном пространстве ДОУ предлагаем обогащать предметно-развивающую среду, позволяющую реализовать способности ребенка в любой области. Основные вопросы образования детей с признаками одаренности были сняты в программе «Одаренный ребенок» под руководством Л.А. Венгера, где предложены две основные формы работы с детьми – групповые занятия (ознакомление с пространственными отношениями, формирование элементов логического мышления, развитие речи и ознакомление с художественной литературой, конструирование, ознакомление с элементарными физическими явлениями, изобразительное

искусство и др.), а также развитие детей в свободной деятельности. Форма проведения выбирается на усмотрение воспитателей – по подгруппам, в группах сменного состава, переходящих группах, индивидуально [3].

Мы рассмотрели частоту и эффективность использования форм организации образовательного процесса по развитию одаренности детей дошкольного возраста в условиях ДОУ, что отражено в таблице 2.

**Таблица 2 – Формы организации образовательного процесса по развитию одаренности детей дошкольного возраста в условиях ДОУ**

№\№	Формы организации образовательного процесса по развитию одаренности детей дошкольного возраста	Частота и эффективность использования в ДОУ
1.	Развивающие занятия и организация свободной деятельности	Приоритетно и эффективно в случае правильно подобранных методов и приемов
2.	Ускоренное обучение	Часто, но не продуктивно
3.	Частичная индивидуализация программы	Часто, эффективно в рамках творческих лабораторий ДОУ
4.	Спецгруппы временного объединения детей с незаурядными способностями	Редко, эффективно
5.	Работа в «творческой комнате»	Редко; не эффективно, вследствие нехватки квалифицированных специалистов и должного оборудования комнаты
6.	Работа по «зимним» и «летним» программам	Редко, вследствие методической необеспеченности; эффективно

Ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста является игра. Игра может быть использована и в качестве средства в реализации

индивидуальных, групповых, коллективных форм взаимодействия субъектов образовательного процесса. К индивидуальным формам будут относиться игры в беседах, организации обмена мнениями, принятия совместного решения, в совместной трудовой, исследовательской, творческой деятельности. Здесь взаимодействие происходит в контактах: воспитатель-ребенок, ребенок-ребенок, ребенок-книга, ребенок-компьютер. В групповых формах игра используется при работе в творческих группах, организации кружков по интересам, реализации элементов самоуправления в старшей и подготовительной группах. Взаимодействие в группе основано на поочередном выступлении каждого из членов группы. Важно учиться слушать друг друга и сотрудничать, не нарушая общепринятых в группе правил. К коллективным формам относят конкурсы, соревнования, спектакли, экскурсии, концерты, совместный труд. В коллективных формах каждый из участников по очереди сотрудничает со всеми, а все с каждым. Групповые формы организации предполагают тщательно продуманное взаимодействие через различные виды деятельности, поэтому, раскрывая творческий потенциал детей в групповом взаимодействии важно учитывать субъектный принцип.

Очень важно, чтобы современные программы для детей с признаками одаренности дошкольного возраста строились с приоритетом исследовательской деятельности, использованию «исследовательских методов». В работах зарубежных педагогов акцентируется внимание на развитие лидерских качеств у подрастающего поколения как важной компоненты будущих достижений одаренной личности. Как правило, в США программы по обучению лидерству включены в общеобразовательный процесс, кроме того, преподавателям предоставляется на выбор следующие формы работы (обучающие центры, тематические уроки миникурсы по выбору). Содержание программы по обучению лидерству предусматривают установление наставнических отношений с людьми, занимающими лидерские позиции, а также с внутригрупповыми лидерами [14]. В

отечественном образовании приоритет отражен в духовно-творческом аспекте развития личности. Развитие одаренности детей рассматривается как основа саморазвития и самореализации человека, обращения к высшим ценностным инстанциям конструирования личности. Творчество рассматривается в русской философии как элемент духовности, а творческая деятельность в психологии и педагогике как элемент духовной жизни и самореализации в ней. Следственно, одаренность ребенка рассматривается как национальная и личностная ценность, обеспечивающая развитие предпосылок к духовно-творческой самореализации растущей личности в обществе. В духовно-творческом продукте ребенка, с позиций гуманизма, должны читаться свобода и ответственность за свое деяние и поведение.

Отдельно следует рассмотреть вопрос об индивидуализированном обучении. В США с понятием «индивидуализация» обычно связывают любые формы и методы учета индивидуальных особенностей учащихся, в том числе талантливых детей. Индивидуализированное обучение иногда рассматривается как стратегия обучения. По мнению американского ученого Н.Ж. Гронлунда, это проявляется в следующих вариантах:

1. от минимальной модификации в групповом обучении до полностью независимого обучения;
2. варьирование темпа, целей, методов обучения, учебного материала, требуемого уровня успеваемости;
3. использование индивидуализированного обучения по всем, изучаемым предметам [13].

К этим возможностям добавляются еще так называемые административные стратегии – «это формирование различных групп на основании общих признаков учащихся». Поскольку индивидуализация обучения требует учета этих особенностей, то ее специфическая обучающая цель состоит в том, чтобы усовершенствовать знания, умения и навыки ребенка, содействовать реализации учебных программ с повышением уровня знаний, умений и навыков каждого ребенка в отдельности, углублять и

расширять знания, исходя из интересов и специальных способностей детей средствами индивидуализации. В последнее время при индивидуализации обучения в школах США все больше учитывается теория обучения для достижения целей или мастерского обучения (mastery learning) Б.С. Блума, базирующаяся на модели Дж.Б. Кэрролла. В основе этой теории лежит система обучения, использование которой позволяет практически всем учащимся достигнуть основных целей обучения. Б.С. Блум выступает против тех теорий, согласно которым «основной путь индивидуализации – путь отбора детей по умственным способностям в различные типы школ и классов, групп». Он исходит из предпосылки, что различия основной массы детей сводятся, прежде всего ко времени, отведенному для освоения учебного материала. Гибкое приспособление учебной работы к уровню развития каждого учащегося с помощью индивидуализированной работы признается очень важным и в теории другого известного американского педагога Р.М. Ганье, согласно которой, для достижения целей обучения «необходимо точно учитывать достигнутый учащимся уровень и детально руководить его учебной деятельностью» [13]. В России индивидуальное обучение реализуется в форме подбора индивидуальных кружков, секций, репетиторства, гувернерства, тьюторства, индивидуальных занятий со специалистами. Широко представляют современные дошкольные организации портфолио своих воспитанников, составляют индивидуальные планы в образовательном пространстве (наброски индивидуальных образовательных маршрутов). Рассмотрим реализацию индивидуальной образовательной траектории в педагогической науке и отечественной образовательной практике. Сущность индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) заключается в следующем:

1. специально разрабатывается для конкретного ребенка как его индивидуальная образовательная программа;

2. в стадии разработки ИОМ ребенок и его родители выступают как субъекты выбора дифференцированного образования, учитывающего образовательные потребности и индивидуальные особенности ребенка;

3. в образовательном процессе ребенок выступает как субъект осуществления дополнительного образования.

Этапы проектирования индивидуального образовательного маршрута можно представить следующим образом:

– **целевой** (постановка целей личностного развития ребенка, определяющихся на основе государственного образовательного стандарта, мотивов и потребностей ребенка);

– **содержательный** (обоснование содержания работы педагога, описание взаимодействия с ребенком, организация установление взаимосвязи с родителями и педагогами дополнительного образования);

– **технологический** (определение используемых педагогических технологий, форм, методов обучения и воспитания);

– **диагностический** (определение системы диагностического сопровождения, наблюдения);

– **педагогический** (реализация педагогических условий и пути достижения целей ИОМ);

– **результативный** (обсуждение результатов и корректировка ожидаемого результата).

ИОМ ребенка является документом, фиксирующим проводимые педагогом развивающие мероприятия, их эффективность в отношении ребенка, характер индивидуальных изменений в обучении и развитии дошкольника, а так же данные об усвоении программного материала. Составление ИОМ на основе педагогического содействия, поможет педагогу обеспечить сотрудничество педагогов и родителей. Построение каждого ИОМ начинается (и сопровождается далее) с комплексной диагностики. Следовательно, в более широком понимании ИОМ – это интегрированная модель педагогического пространства, создаваемого педагогом с целью

реализации индивидуальных особенностей развития и обучения ребенка на протяжении определенного времени.

Индивидуальный образовательный маршрут ребенка в дошкольной образовательной организации осуществляется в соответствии со следующими этапами:

1. Путем наблюдения, анкетирования родителей выявляется личностный потенциал ребенка.

2. Подробно составляется ресурсная карта образовательного пространства ребенка (развивающая среда в дошкольной образовательной организации и семьи, кружковая деятельность в детском саду и возможности дополнительного образования).

3. Изучается образовательный запрос родителей и детей.

4. Формируется план-карта ребенка (его склонности, интересы, предпочтительные виды деятельности, здоровье).

5. Составляется план-сетка образовательной деятельности ребенка с фиксированием целей, задач, содержания, методов и приемов работы, планируемого результата, через включение в образовательную деятельность.

6. Проводится мониторинг образовательных и творческих достижений ребенка.

7. Составляется план консультаций посещения узких медицинских специалистов с целью поддержки организма ребенка.

8. Проектируется портфолио самореализации ребенка.

9. Разрабатывается аттестационный материал по отслеживанию личностного роста ребенка в течение учебного года.

10. Разрабатывается система поощрений достижений ребенка, рефлексия.

Решение о том, какие пункты включены в индивидуальный образовательный маршрут ребенка, должны основываться на педагогической характеристике ребенка и согласовываться с родителями.

В случае коррекции индивидуального образовательного маршрута, важно выбрать и обосновать вариант педагогического содействия:

– опека, забота и защита актуальны в случае, когда ребенок испытывает затруднения в социализации, не справляется с образовательной траекторией;

– наставничество применяется, когда формируются образцы поведения и деятельности;

– помощь и поддержка актуальны в случаях, когда необходимо создать ситуацию успеха, переходя от «взаимо-» и «со-» к позиции «само-».

Анализируя опыт по созданию и реализации индивидуальных образовательных маршрутов, карт развития ребенка, можно сделать вывод, что перед воспитателями, тьюторами стоит важная задача – разработка индивидуального образовательного маршрута ребенка с признаками одаренности, обеспечивающего его духовно-творческую самореализацию. Приведем вариант ИОМ (таблица 3).

**Индивидуальный образовательный маршрут ребенка на ... период**

Фамилия, имя ребенка \_\_\_\_\_

Дата рождения \_\_\_\_\_ дата заполнения ИОМ \_\_\_\_\_

Фамилия, имя, отчество педагога заполняющего ИОМ

\_\_\_\_\_

Педагогические условия реализации ИОМ:

– образовательная программа, технологии образовательного процесса  
ДОО \_\_\_\_\_

– варианты дополнительного образования \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

– план индивидуального образовательного маршрута ребенка (таблица 3)

**Таблица 3 – План индивидуального образовательного маршрута ребенка**

№/№	Задачи	ИОМ	Сетевое взаимодействие	Ожидаемые достижения	Реальные достижения ребенка
1	2	3	4	5	6
		<p align="center"><b>Когнитивный компонент:</b></p> <p>1. Познавательный интерес в различных областях (наука, искусство, техника, лингвистика и др.)</p> <p>2. Способность устанавливать связи между наблюдаемыми явлениями действительности и приобретенными знаниями об окружающем мире.</p> <p>3. Умения обеспечить доступ к источникам информации, в том числе освоение медиа источников.</p> <p>4. Представления о моральных качествах: скромность, отзывчивость, трудолюбие, справедливость, доброжелательность, отзывчивость.</p> <p>5. Самопознание, предпосылки положительной «Я-концепции».</p>			
		<p align="center"><b>Оценочный компонент:</b></p> <p>1. Самооценка.</p> <p>2. Нравственный самоконтроль.</p> <p>3. Оценка и отношение к результатам своей деятельности и окружающих.</p>			
		<p align="center"><b>Поведенческий компонент:</b></p> <p>1. Взаимоотношения со сверстниками и взрослыми.</p> <p>2. Самоорганизация, самостоятельность, волевая регуляция в исследовательской, творческой и игровой</p>			

		<p>деятельности.</p> <p>3. Привычки нравственного поведения: делиться с друзьями в игре, осознанно извиняться за нехорошие поступки, помогать взрослым и сверстникам по их просьбе, радоваться успеху товарища, правдивость и мужество откровенно сказать о своем проступке, умение держать свое слово, защита тех, кто слабее.</p>			
		<p><b>Креативно-деятельностный компонент:</b></p> <p>1. Актуализация творческого потенциала.</p> <p>2. Творческие способности, создание творческих продуктов.</p> <p>3. Умение решать творческие, изобретательские и исследовательские задачи.</p> <p>4. Способность самостоятельно выделять признаки объекта; сравнивать их с признаками других объектов; понимать сравнения, встречающиеся в художественной литературе в окружающем мире; объяснять смысл сравнения.</p> <p>5. Владение приемами фантазирования (преобразование объектов и их частей с помощью типовых приемов фантазирования: увеличение-уменьшение, оживление-окаменение, деление-объединение, специализация-универсализация, наоборот, преобразование некоторых свойств времени).</p> <p>6. Овладение основными мыслительными действиями диалектического характера (умение самостоятельно объяснять наличие отрицательного и положительного значения признака в каком-либо объекте; умение находить противоположные значения одного признака в объекте; установление связи между количественно-качественной характеристикой и местонахождением объекта; определение функции объекта, поиск ресурсов; применение некоторых</p>			

		приемов решения противоречий).			
		7. Установление системных связей.			

Рассматривая сопровождение одаренного ребенка в семье гувернером, на основе индивидуального образовательного маршрута ребенка, обратим внимание на необходимость учитывать возрастные особенности развития и проявления признаков одаренности (таблица 4).

**Таблица 4 – Возрастные особенности развития и проявления признаков одаренности**

Возраст	Характеристика [5]	Акценты гувернера [5]	Акценты тьютора
2 – 3 года	Характеризуется тем, что ребенок очень восприимчив к музыке, театру, литературе, устному народному творчеству. Здесь важна роль художественного слова (потешки, поговорки, песенки).	Гувернеру в работе с детьми данного возраста необходимо использование фольклора в разных видах деятельности, прослушивание и просматривание качественно оформленных произведений народного искусства.	Тьютор проектирует предметно-развивающую среду, повышает педагогическую грамотность родителей в организации взаимодействия, сотворчества с ребенком в игре, сопровождения эмоционального восприятия произведений искусства.
3 – 4 года	Это возраст погружения в деятельность. Начинают проявляться начальные признаки природного потенциала.	Гувернер создает условия ребенку попробовать себя в различных видах деятельности, особенно в художественно-творческом направлении (лепка, живопись, музыка)	Тьютор обеспечивает широкие контакты с профессионалами в различных областях творческой деятельности детей. Сопроводя раскрытие творческого потенциала, предоставляет свободу при выборе видов творческой деятельности, тематики продуктов творчества, средств

			выполнения, интеграции.
4 – 5 лет	<p>В этом возрасте у детей активно проявляется познавательный интерес.</p> <p>Развитие осуществляется как поиск ответов на собственные проблемы и вопросы.</p>	<p>Гувернер создает условия для исследовательской деятельности. Необходимо постоянно удивлять ребенка, побуждать экспериментировать, творить. Обеспечить информационную базу.</p>	<p>Тьютор обеспечивает мобильность предметно-развивающей среды, доступ к различным источникам информации. Важно создать в условиях семьи творческие мини-лаборатории для исследований и экспериментов, предложить кружки и секции для дошкольников, удовлетворяющие познавательный, физический и творческий потенциал ребенка.</p>
5 – 6 лет	<p>В этом возрасте может проявиться природный потенциал. Дети становятся сообразительными, находчивыми, самостоятельными, в продуктах творчества отражается оригинальность мышления. Даже неудача рождает познавательную проблему, вызывает исследовательскую активность и обеспечивает возможности нового этапа в творческом развитии (новые цели,</p>	<p>Главная задача гувернера уловить направление развития одаренности и поддержать ребенка в этом виде деятельности, обеспечив устойчивую мотивацию к созданию продуктов творчества созидательной направленности.</p>	<p>Мотивировать ребенка к самостоятельной исследовательской и творческой деятельности, помогать доводить дело до конца, ориентироваться на созидательный вектор. В соответствии с проявившимися способностями, тьютор корректирует систему занятий с квалифицированными педагогами.</p>

	увлечения, активизация предпосылок самореализации).		
6 – 7 лет	Проявление одаренности может быть уже выраженным и определенным.	Гувернеру необходимо скорректировать индивидуальную программу развития в соответствии с выявленными признаками одаренности.	Тьютор разрабатывает социокультурную навигацию ребёнка в образовательном маршруте, в реализацию которого включены квалифицированные педагоги

Мы считаем разработку проблемы педагогического сопровождения развития одаренности ребенка дошкольного возраста очень перспективной. Аврелий Марков сказал: «Таланты рождаются сами по себе, зато гибнут не без посторонней помощи». Поэтому Значимым взрослым необходимо рассматривать развитие одаренности детей дошкольного возраста в аспекте развития их предпосылок к духовно-творческой самореализации, а это значит – быть способными обеспечить целенаправленный процесс взаимодействия с детьми в духовно-творческой и исследовательской деятельности. Результатом профессионального педагогического сопровождения развития одаренности ребенка будет являться своевременное раскрытие его ярких потенциальных способностей, талантов, проявляющихся в продуктах творчества.

#### **Библиографический список:**

1. Бабаева, Ю.Д. Психология одаренности детей и подростков [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений/ Ю.Д. Бабаева, Н.С. Лейтес, Т.М. Марютина и др.; под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 336 с.
2. Бурменская, Г.В Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка [Текст]: учеб. пособие/ ред.-сост. Г.В. Бурменская. – изд. 2-е, расш. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 656 с.

3. Венгер, Л.А. Схема индивидуального обследования детей младшего школьного возраста [Текст]/ Л.А. Венгер, Г.А. Цукерман. – Томск: «Пеленг», 1993. – 72 с.
4. Волков, И.П. Много ли в школе талантов? [Текст]/ И.П. Волков. – М., 1989.
5. Данилец, Н.Г. Гувернерское сопровождение одаренных детей дошкольного возраста [Текст]/ Н.Г. Данилец// Актуальные проблемы дошкольного образования: науч.-метод. сопровождение ФГОС дошкольного образования: сб. матер. XII междунар.науч.-практич.конф.: в 2 ч. Ч.1. – Челябинск: Цицero, 2014. – 393 с.
6. Емельянова И.Е. Стратегия и тактика развития одаренности детей дошкольного возраста [Текст]: дисс. ... д-ра пед. наук/ И.Е. Емельянова. – Челябинск, 2012.
7. Коломинский, Я.Л. Психическое развитие детей в норме и патологии [Текст]/ Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, С.А. Игумнов. – СПб.: Питер, 2004.-480 с.
8. Кудрявцев, В. Т. Феномен детской креативности [Текст]/ В.Т. Кудрявцев// Дошкольное воспитание. – 2006. – № 3.
9. Курганов, С.Ю. Учебный диалог и психологическое исследование мышления [Текст]/ С.Ю. Курганов, И.М. Соломадин. – М., 1986. – 142 с.
10. Муляр, В.И. Самореализация личности как социальный процесс: Методолого-социологический аспект [Текст]: дисс. ... канд. философ. наук [Текст] / В.И. Муляр. – Киев, 1990. – 220 с.
11. Орлов, А.Б. Психология личности и сущности человека [Текст]/ А.Б. Орлов. – М., 2002.
12. Трубайчук, Л.В. Феноменология развития одаренности детей дошкольного возраста: Монография/Л.В.Трубайчук. – М.: Баласс, 2010. – 182 с.
13. <http://www.pandia.ru/text/77/117/157.php>
14. <http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-9.htm>

## **Глава пятая. Психолого-педагогическое сопровождение развития толерантности детей дошкольного возраста в условиях полиэтнической образовательной среды**

**О.Н. Подвилова**

Современное полиэтническое общество, представляющее собой социально-психологический феномен, требует от всех социальных институтов нового вектора взаимодействия. Рост миграционных потоков и этнодемографическая трансформация современного мира, порождающие увеличение числа этнически смешанных семей, образование многонациональных коллективов в различных социальных институтах значительно расширяют рамки межкультурного и межэтнического общения.

Отношения людей между собой и другими народами мира обуславливает цели и содержание развития толерантной личности. Эта задача определена в Концепции Государственной национальной политики Российского государства, ООН, ЮНЕСКО. Международные организации в своих основополагающих документах рассматривают воспитание людей в духе мира и дружбы между народами как важнейшую цель системы образования. Определение общей цели воспитания в основных международных документах и в правовой системе многонационального федеративного государства (воспитание населения в духе дружбы народов, формирование у него культуры межнационального общения) имеет огромное значение. Правовая система через механизмы власти обеспечивает соблюдение прав и свобод личности, без каких бы то ни было различий в отношении расы, религии, языка и национальности. Уровни межнациональных отношений в совокупности представляют собой единство общечеловеческого и национального. Национальное и общечеловеческое соотносятся между собой как общее и особенное. Национальное входит в общечеловеческое (общее) как особенное (его составляющее).

Все вышеперечисленное имеет непосредственное отношение и к современной России с известными изменениями в ее общественном и государственном устройстве, и к нашей, традиционно многонациональной, Челябинской области, нашему поликультурному образовательному пространству, которое в последние годы особенно активно пополняется иногородними и иностранными семьями с детьми дошкольного возраста.

Вызовы современной цивилизации ставят перед наукой проблему выявления механизмов перехода мирового сообщества от философии воспитания к философии мира. Осмысление происходящих в мире изменений сопровождается появлением в рамках гуманитарного дискурса целого ряда инструментов реализации нового миропорядка. На протяжении многих лет ведутся поиски наиболее эффективных средств и способов использования толерантности как инструмента межкультурного общения и взаимопонимания. Все более очевиден тот факт, что наряду с экономикой и политикой сфера образования есть и остается важнейшим фактором регулирования не только внутренней жизни, но и взаимоотношений между странами.

Стратегия модернизации образования в России испытывает влияние мировых тенденций, в связи с чем растет необходимость нового подхода к осознанию совместной судьбы человечества, тесно связанного с пониманием нового современного статуса человека, способного объединить в себе интеллектуальную и навыковую составляющие образования для решения задач по развитию толерантности.

Перед педагогической наукой стоит комплексная проблема разработки и реализации системы форм, средств и методов по формированию толерантности как мировоззренческого качества личности человека. В современных условиях понятие «толерантность» стало одним из центральных в осмыслении процесса повсеместного нарастания агрессивности на всех уровнях бытия человека. Толерантная позиция личности как жизненная стратегия приобретает все большую актуальность и

востребованность как единственно возможный путь для установления гармоничных взаимоотношений между людьми.

Понятия культуры мира и толерантности, заложенные в Декларации прав человека ООН и в Декларации принципов толерантности ЮНЕСКО, исходят, в первую очередь, из социального (социокультурного) подхода и поднимают одновременно его значение в индивидуальном этическом плане. Как указано в Декларации принципов толерантности, «толерантность означает уважение, принятие и правовое понимание всего многообразия культур, форм самовыражения и проявления человеческой индивидуальности. Толерантности способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести, убеждений. Толерантность – это единство в многообразии. Это не только моральный долг, но и политическая, и правовая потребность. Толерантность – это то, что делает возможным достижение мира и ведёт от культуры войны к культуре мира. Толерантность – это не уступка, снисхождение или потворство, а, прежде всего, активное отношение к действительности, формируемое на основе признания универсальных прав и свобод человека» [3].

Е.Ю. Клепцова рассматривает толерантность как «свойство личности, актуализирующееся в ситуациях несовпадения взглядов, мнений, оценок, верований, поведения людей и тому подобное и проявляющееся в снижении сензитивности к объекту за счет задействования механизмов терпения (выдержка, самообладание, самоконтроль)» [5, 15]. По определению В.А. Тишкова, толерантность – «личностная или общественная характеристика, которая предполагает осознание того, что мир и социальная среда являются многомерными, а значит, и взгляды на этот мир разнообразные» [1].

Культура мира и толерантность есть уважение, принятие и высокая оценка богатого разнообразия мировых культур, форм выражения и способов человеческого бытия. Она не только моральный долг, но и политическое, правовое требование. Таким образом, по своему содержанию толерантность

является целевым устремлением, направленным против любой ксенофобии и способствует предотвращению конфликтов в мире.

В своих проявлениях культура мира и толерантность меняют формы в обществе и государстве и могут быть политической, социальной, религиозной, этнической и экономической. Именно в преломлении к среде возникают ростки нетерпимости и насилия, особенно, когда явно проявляется ущемление прав и свобод личности.

В целом, толерантность – это сложное, многоаспектное и неоднозначно трактуемое понятие, которое может проявляться в различных, иногда диаметрально противоположных формах и наполняться специфическим смыслом в зависимости от контекста.

Так, толерантность может иметь значение как терпимости, так и равнодушия, в зависимости от условий ее проявления и, кроме того, важно учитывать, по отношению к каким явлениям выступает данное качество личности.

Поликультурная личность характеризуется осознанием, осмыслением своего поведения во взаимодействии с представителями различных культур, которое строится на взаимоуважении, взаимопринятии и взаимопонимании, что и проявляется в функции этнотолерантности (консенсуса). Именно полиэтничный компонент современного образовательного пространства в настоящее время настоятельно требует соответствующей научно-методической разработки. В целом под полиэтнической образовательной средой следует понимать часть образовательной среды какой-либо образовательной организации, представляющую собой совокупность условий, влияющих на формирование личности, готовой к эффективному межэтническому взаимодействию, сохраняющей свою этническую идентичность и стремящейся к пониманию других этнокультур, уважающей иноэтнические общности, умеющей жить в мире и согласии с представителями разных национальностей [2, 36].

Необходимо отметить важную роль культуры и особенно культурно-образовательной среды в процессе становления и развития толерантного сознания, так как именно культура как «вторая природа» (К. Леви-Стросс) является тем пространством, в котором и происходит слияние, взаимодействие гуманизма и толерантного сознания как условия и, одновременно, порождения культурной среды.

Многие крупнейшие современные исследователи подчеркивают, что влияние культурного поля на формирование толерантного сознания человека становится все более значительным (П. Курц, Э. Фромм и др.). При этом наиболее влиятельные позиции принадлежат области искусства, которое, развиваясь на основе новых технологий и открытий XXI века, образует различные среды (музыкальную, экранную, архитектурно-пространственную и другие), обладающие значительной силой воздействия на человека, нередко вне зависимости от его личного желания.

Вследствие этого образовательная среда должна, с одной стороны, содействовать тому, чтобы ребенок осознал свои корни и тем самым мог определить свое место в мире, а с другой – прививать ему понимание и уважение к другим культурам. То есть речь идет о необходимости создания и развития полиэтнической образовательной среды, являющейся частью образовательной среды в целом. С этой целью в образовательном аспекте необходимо организовать психолого-педагогическое сопровождение, направленное на приобретение представителями этнических общностей знаний об обычаях, нормах, ценностях, стереотипах поведения другого народа, а также выработку социально-психологических навыков налаживания и поддержания позитивных межэтнических контактов.

Психолого-педагогическое сопровождение должно создавать условия, содействующие воспитанию самостоятельно развивающегося человека, способного жить в духе миролюбия, толерантности и взаимопонимания. С позиции современности толерантная личность должна рассматриваться как цель психолого-педагогического сопровождения.

Вслед за И.А. Липским под психолого-педагогическим сопровождением мы понимаем циклическое непосредственное и опосредованное взаимодействие педагога и воспитанника в условиях социума с целью гармонизации отношений индивидов, участвующих во взаимодействии между собой и с социумом в определенном пространстве и во времени.

В процессе такого взаимодействия осуществляется развитие человека на его жизненном пути, в чередовании конкретных жизненных и социальных ситуаций. По своей сути такое сопровождение является функциональной координацией следствий этих воздействий, то есть системы действий, и имеет общей целью именно развитие человека среди других людей как процесс его качественных и количественных изменений, возникновения новых образований, форм деятельности и жизнедеятельности, социальных взаимосвязей.

Психолого-педагогическое сопровождение процесса развития толерантной личности включает: определение общей цели и конкретных задач; ознакомление участников образовательного процесса с системой научных знаний о правах и свободах человека и народов, о нациях и их отношениях, о расах и религиозных конфессиях, формирование гражданских и общественных чувств и сознания; развитие разных наций, рас и религиозных конфессий; обеспечение высоконравственной мотивации поступков и поведения детей в процессе их общения.

К общим признакам психолого-педагогического сопровождения относится:

– непрерывность (педагогическое внимание, направленное на ребенка должно носить постоянный характер, так как только последовательное и выдержанное в течение значительного временного отрезка взаимодействие педагога и детей может дать позитивный результат);

– целостность (деятельность педагога должна распространяться на все сферы жизни детей, выявлять, собирать воедино и укреплять их лучшие человеческие качества, служить для них действенным и зримым примером);

– гуманистическая направленность (внимание педагога к жизни и деятельности детей должно носить личностно ориентированный характер, а его деятельность на всех этапах должна реализовывать индивидуальный подход).

В условиях деятельности образовательных организаций были выделены также две основные сферы, определяющие специфические признаки психолого-педагогического сопровождения:

– сфера возрастных особенностей детей;

– сфера творческой реализации мировоззренческих установок.

Организацию психолого-педагогического сопровождения мы рассматриваем как совокупность ряда факторов:

– внешние факторы (финансовые, личностные, материальные и социальные составляющие);

– внутренние факторы (личностно ориентированное и дифференцированное обучение и воспитание, гуманистическая направленность образования, эвристичность образовательной среды);

– интегральные факторы, которые носят признаки как внешних, так и внутренних (наличие культуруформирующей среды; поэтапное включение родителей и семьи в жизнедеятельность образовательной организации и в жизнь ребенка; планирование жизнедеятельности образовательной организации как целевая функция управления).

Содержание психолого-педагогического сопровождения складывается в соответствии с двумя группами целей, которые можно определить как непосредственные и опосредованные.

Первые ориентированы на создание условий для формирования культурного опыта, повышения потенциала формирующего воздействия на личность детей, их способности к позитивной социализации.

Вторые предполагают формирование, поддержание, стимулирование культуры личности в целом и такой важной ее составляющей как толерантное сознание, то есть ориентированы на длительную целенаправленную педагогическую работу. В зависимости от возрастной группы, а также от той или иной сферы творческой реализации мировоззренческих установок каждый из видов психолого-педагогического сопровождения отличается своими собственными признаками, неповторимым сочетанием потенциальных возможностей.

В условиях многонациональных регионов наиболее востребованными становятся те виды психолого-педагогического сопровождения, которые в наибольшей степени способствуют становлению и развитию основных составляющих толерантного сознания – изначально позитивного отношения к другим людям; способности к эмпатии; открытости к получению новой информации, развитию и обогащению культурного опыта; признания безусловной ценности каждой человеческой жизни.

Психолого-педагогическое сопровождение в настоящее время становится комплексной технологией, обеспечивающей поддержку и помощь человеку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации.

С учетом возрастных особенностей и возможностей выделены следующие виды психолого-педагогического сопровождения, которые могут способствовать развитию толерантности молодежи:

- дошкольно-развивающий – включает в себя передовые методики и педагогические технологии, способствующие гармоничному всестороннему развитию человека, «разминке» всех его чувств и становлению способности к открытому, доброжелательному общению;

- школьно-образовательный – группируется вокруг образовательных методик с опорой на взаимодействие и взаимопроникновение различных

учебных дисциплин, ведущую роль непреходящих гуманистических ценностей, нашедших свое отражение в достижениях науки;

– студийно-творческий – предоставляет возможность творческого развития, взаимодействия в полинациональном коллективе в процессе создания художественно-творческого продукта;

– профессионально-вузовский – активизирует и конкретизирует процесс социализации личности в условиях многонационального региона, включая все направления образовательной и культурно-творческой работы человека.

Рассмотрение ценностных категорий, особенно толерантности, согласно Декларации принципов толерантности, должно происходить на всех возрастных этапах образовательного процесса. Данное положение подчеркивает не только возможность начала этой работы в дошкольном возрасте, но и актуальность обращения к этой проблеме. Поэтому развитие толерантности у детей, начиная с дошкольного возраста, является одной из приоритетных образовательных задач.

Согласно психологу Кеннету Кларку при организации психолого-педагогического сопровождения важно учитывать следующие рекомендации: необходимо помочь детям понять истинное значение демократии; помочь им понять, что, подавляя и унижая кого-то, невозможно оставаться вместе; помочь в восприятии и осознании социальных ценностей, которые выражались бы не в словах, а в их поведении, позитивном отклике на нужды сверстников, в понимании важности сочувствия и уважения; оказывать всякое содействие в восприятии ценностей, ассоциируемых с толерантностью в более широком понимании и границах. Необходимо знакомить детей с богатством культур разных этносов, с историей культур рассказывать о жизни других народов с их неповторимым опытом и борьбой за существование, а также с их повседневными проблемами. Нужно научить непредвзято смотреть на историю своей нации и культуру.

Психолого-педагогическое сопровождение, реализующее свои цели и задачи на этапе дошкольного детства, в наибольшей степени обращается к развивающим педагогическим методикам и технологиям. Эти технологии охватывают все сферы ребенка – физическую, психическую, коммуникативную, интеллектуальную и другие, в то время как предпрофессиональное и профессиональное направления пока в силу возрастных особенностей данной группы не проявляются в своем обычном виде. В редких случаях ранней профессиональной ориентации – профессиональные музыкальные, художественные, танцевальные и спортивные школы – уже в возрасте четырех-пяти лет начинается достаточно напряженная профессиональная подготовка, но эти закономерности действует только в сфере профессионального образования.

Важнейшим качеством педагога, осуществляющего психолого-педагогическое сопровождение, является его способность к созданию образовательной среды, в которой эффективно будет развиваться толерантность ребенка. Причем данная среда не может быть ограничена только пространством дошкольной организации, а должна распространяться и на область дополнительного образования, досуга и семейного воспитания. Областью, требующей повышенного внимания педагогов, является работа с особой категорией детей, к которой относятся как одаренные дети, так и дети, принадлежащие к группе риска.

Профессиональная подготовка педагога по развитию толерантной личности в процессе обучения включает в себя: изучение мировых и российских официальных документов о задачах и путях формирования этнотолерантности, поликультурности; овладение системой научных знаний по проблеме поликультурности; анализ содержания образования с целью выявления психолого-педагогических возможностей в развитии поликультурности личности; определение и изучение национального аспекта в образовательном процессе; выявление возможностей и ценностей народной педагогики в развитии поликультурности; изучение полиэтнической

образовательной среды как важной составной части поликультурного образования; овладение способами этнопедагогизации процесса обучения и воспитания; овладение технологией толерантного педагогического общения; изучение технологии и передового опыта использования народных традиций и других элементов этнопедагогической культуры в процессе обучения детей.

Важнейшей задачей развития толерантности является сообщение детям определенного круга систематизированных знаний о народах и государствах мира, об их взаимоотношениях и взаимосвязях, о взаимозависимости и неделимости мира. Следует учитывать, что народы стремятся не только к взаимосближению, но и сохранению собственной социокультурной идентичности. Происходит как укрепление единства и целостности мира, так и усиление тяги к обособлению его социально-этнических частей.

При организации целенаправленного воспитания необходимо исходить из этих объективных процессов, которые и в настоящее время составляют сердцевину национальных отношений как на мировой арене, так и внутри многонациональных обществ.

Из этого обстоятельства вытекает конкретная педагогическая задача – воспитание у детей общечеловеческих, гражданско-патриотических и поликультурных чувств, сознания и поведения.

Обучение этнотолерантности – первый, начальный и важный уровень в развитии толерантной личности. Этот уровень предполагает развитие в личности терпимости культурных различий и либерального отношения к ним, даже если на первый взгляд они кажутся абсурдными. На этом уровне вряд ли можно ожидать, что этнотолерантный ребенок будет радоваться или восхищаться культурными различиями своих сверстников. Но у него появятся начальные ростки уверенности в том, что их отличия в речи, одежде, разрезе глаз не будут отвергаться и не станут предметом сарказма, иронии и смеха. Быть этнотолерантным – значит уже бросать вызов расизму, ненависти, дискриминации. Возможно, протест не будет твердым и громким,

но, во всяком случае, этнотолерантный человек не будет участвовать в оскорблении человека, чем-нибудь отличающегося от других, не совершит по отношению к нему насильственных и жестоких действий. Этнотолерантность нужно внедрять в образовательную среду, в ее нравственную атмосферу, во все межличностные отношения, возникающие в процессе обучения. При этом должны преследоваться три группы педагогических целей, которые можно обозначить понятиями поликультурализм, равенство, объединение. В первом случае речь идет об уважении и сохранении культурного многообразия. Во втором – о поддержке равных прав на образование и воспитание. В третьем – о воспитании в духе общенациональных политических, экономических, духовных ценностей.

Ключевые цели многоступенчаты. Так, при воспитании уважения к иным культурам этнотолерантность – лишь начало приобщения к иным культурам. За этим должны следовать понимание, уважение и, наконец, активная солидарность. Далее получают признание основанные на понимании особенностей различных культур такие понятия, как взаимодействие, взаимозависимость, взаимообмен [4, 198].

Обозначим основные умения общения с детьми в полиэтнической образовательной среде: умение анализировать конфликтные ситуации, возникшие на национальной почве, и разрешать их; выявлять и поощрять представителей любой национальности, владеющих национальной культурой; вовлекать детей разных национальностей в проведение национальных праздников; организовывать и проводить познавательные викторины и конкурсы; умение организовывать народные игры.

А. Кайндлер отмечает, что дети зачастую бывают нетолерантными потому, что не знают, как воспринимать культурные различия, а, не зная этого, склонны рассматривать отличие как некую угрозу. Поэтому им необходимо видеть проявления того, как этническое разнообразие людей может сделать их жизнь интересной.

В качестве условий психолого-педагогического сопровождения развития толерантности важно отметить следующие: развитие в детях гордости за ту культуру, которую они унаследовали (традиции, язык, сказания, песни, литературу); включение полиэтнического материала во всех аспектах обучения и воспитания; развитие способности принятия и уважения этнических различий; создание в группе атмосферы, в которой дети не боялись бы рассказать о своих проблемах, расистском отношении к ним других детей, о своих переживаниях и оскорбленных чувствах; признание равноправия; признание общих, значимых для всех взаимодействующих целей; признание общечеловеческих ценностей; стремление к снижению межэтнической напряженности к мирному разрешению межэтнических конфликтов; проведение идеи равенства во всех этнических группах.

Раскроем особенности развития толерантности детей на этапе дошкольного детства.

Первой разновидностью культуры, к которой приобщается ребенок еще в младенческом возрасте, является народная культура. Воспринимаемая ребенком через материнский фольклор (колыбельные песни, пестушки, потешки, прибаутки, плясовые песенки), народная культура закладывает фундамент межличностных отношений, доносит в приемлемой форме нормы и правила социального общежития, стимулирует проявление начальных социальных эмоций. В это время ребенок не понимает смыслового значения транслируемых ему форм народной культуры, но вместе с тем испытывает огромное удовольствие и восторг от совместного проигрывания со взрослыми «Сороки-вороны», «Козы рогатой», от восприятия потешек, ладушек, пестушек. Эмоциональный позитивный отклик ребенка на яркие образы народной культуры является той основой, которая впоследствии сможет конкурировать с самой объемной информацией об окружающем мире.

К трем годам необходимо дать ребенку эмоциональный опыт общения с игрушкой. Игры с куклой неотъемлемая часть духовной и материальной

культуры народа. С ее помощью ребенок приобщается к социально-культурному опыту нации.

В младшем дошкольном возрасте народная культура по-прежнему остается основной содержательной формой приобщения детей к окружающему миру. Обогащение её элементов осуществляется по мере овладения детьми первоначальными представлениями о структуре жилища (пол, потолок, стены, окна), его убранства, предметах обихода (печь, стол, лавка, колыбель), домашней утвари, посуде (горшок, самовар), игрушках (матрёшка, лошадка), кухне. В этом возрасте ребенок под руководством взрослого активно включается в вождение хороводов, исполнение плясок, песенок, отражает полученные представления в специально организованных видах деятельности (изобразительной, речевой, игровой, музыкальной).

В этом возрасте педагог знакомит детей с явлениями общественной жизни, особое внимание уделяя таким темам, как «Семья» (беседы о членах семьи, подчеркивая их заботу друг о друге); «Детский сад», «Родная страна».

В младшем дошкольном возрасте у детей формируются элементарные представления о добре, отзывчивости, взаимопомощи, дружелюбии, внимании к взрослым и сверстникам, поэтому задача развития и воспитания детей данного возраста – воспитание доброжелательного отношения к окружающим, эмоциональной отзывчивости, способности к сопереживанию, общению.

Сказки и другие произведения позволяют расширить представления детей о доброте, о людях с добрым сердцем, показать их красоту. Предлагаемые для младшего дошкольного возраста сказки народов мира разнообразны по содержанию, объему и динамичности. Своеобразие восприятия литературных произведений заключается в том, что при осмыслении текста они исходят из своего непосредственного и пока ограниченного житейского опыта.

Важно знакомить детей с правилами вежливости и начать формировать у них умение не ссориться. Доброе отношение к людям целесообразно

воспитывать в играх с куклами и другими игрушками. В группе детского сада создаются специальные игровые ситуации, способствующие формированию доброжелательности. Постепенно у детей формируется опыт правильной оценки хороших и плохих поступков.

Такая система работы регулирует взаимоотношения детей, способствует воспитанию нравственного отношения к другому, формированию гуманных способов проявления сочувствия, понимания, принятия, сопереживания сверстнику, что является одним из основополагающих аспектов развития толерантности. Педагог организует разнообразные игры с детьми младшего дошкольного возраста, с помощью которых помогает ребенку разобраться в его собственных чувствах и переживаниях, побуждает рассказать о них, чтобы проявить сочувствие и поддержку.

Если ребенок младшего дошкольного возраста с помощью игр, организуемых взрослым, осваивал свой внутренний потенциал, узнавал свои возможности и способности к познанию мира и самого себя, то детям среднего дошкольного возраста предлагаются игровые занятия и упражнения, которые помогут им понять, что люди могут испытывать разные чувства: радости, грусти, злости, страха. На пятом году жизни открываются новые возможности для дальнейшего развития умения понимать окружающих людей, проявлять к ним доброжелательное отношение, стремиться к общению, толерантным межличностным отношениям. Детский сад как социальный институт должен способствовать воспитанию детей в духе толерантности; находясь в обществе сверстников, ребенок должен научиться устанавливать с ними дружеские отношения, а для этого воспитатель учит детей разбираться в причинах собственных поступков, находить способы примирения с друзьями. Таким образом, задачей развития и воспитания детей среднего дошкольного возраста является формирование гуманных отношений между детьми и дружеских взаимоотношений в совместных играх и занятиях.

Современная дошкольная педагогика и психология связывает основные достижения детей среднего дошкольного возраста с развитием игровой деятельности; появлением ролевых и реальных взаимодействий; с развитием изобразительной деятельности; конструированием по замыслу. На пятом году жизни у детей появляется интерес к истории предмета. С этой целью проводятся игры-путешествия, игры-турне (например, «Путешествие в прошлое посуды, кресла, вилки, мяча»), которые наглядно показывают, как изменялся один и тот же предмет в зависимости от желания человека сделать его более полезным, удобным, красивым и тому подобное.

В этом возрасте продолжается работа по расширению представлений о семье: беседы о маме («Как зовут маму», «Какая она», «Какое ее любимое занятие», «Чем ее можно порадовать», «Какое ее любимое блюдо»), поддерживая интерес к ее любимым занятиям; рассказы о профессиях отцов. Детям дают первоначальные представления о родственных отношениях в семье: каждый ребенок одновременно сын (дочь), внук (внучка), брат (сестра), а мама и папа тоже дочь и сын бабушки и дедушки и так далее. Для этого используются беседы с демонстрацией фотографий, иллюстраций, дидактические игры.

К пяти годам представления детей о различных элементах народной культуры дифференцируются и дополняются новой информацией о народных праздниках, традиционных видах деятельности.

В этом возрасте продолжается работа по приобщению детей к праздничной культуре русского народа: воспитывается стремление и желание принимать участие в праздничных выступлениях; формируется чувство причастности к событиям, которые происходят в детском саду, семье, стране; воспитывается любовь к близким людям, Родине.

В старшем дошкольном возрасте происходит не только общее и характерное для этого периода накопление информации нравственно-ценностного содержания, но и ее дифференциация. Понятия «добро» и «зло» у ребенка 5-6 лет абстрактны и требуется их конкретизация для того, чтобы

руководствоваться ими в повседневной жизни. Расширяются представления детей о родной стране, о государственных и народных праздниках (8 Марта, День защитника Отечества, День Победы, Новый год); воспитывается любовь к Родине и уважение к людям, населяющим ее. Так же взрослый формирует интерес к своей родословной, детям предлагают нарисовать всех членов семьи, рассказать о них. Эффективными формами взаимодействия педагога с детьми являются беседы («Что такое родословное дерево», «Мои мама, папа», «Отдыхаем всей семьей», «Мои бабушка и дедушка, какие они»); встречи с близкими взрослыми, например, к детям приходит бабушка и дети рассказывают ей о жизни в детском саду, она – о себе, своих увлечениях, показывает фотографии); игры («Найди сходство», «Найди различие», «Чей я ребенок, угадай», «Найди пару»), которые помогают ребенку находить внешнее сходство с родителями и другими родственниками; рассматривание семейных альбомов, создание альбомов «Наши сестры и братья», «Наши бабушки и дедушки», «О мамах разных и очень важных» и так далее, изготовление групповой газеты «Как я провел лето».

Наряду с раскрытием темы «Семья» продолжается работа по теме «Детский сад». Необходимо разговаривать с детьми о том, почему детский сад так называется, показать общественную значимость: родители работают и, уходя на работу, не волнуются, так как в их отсутствие о детях заботятся сотрудники детского сада.

Детям старшего дошкольного возраста постепенно раскрывают понятия «дружба», «взаимовыручка». С этой целью можно использовать чтение таких художественных произведений как В. Осеева «Три товарища», Л. Кузьмина «Дом с колокольчиком», М. Фомина «Подруги» и так далее, беседы по их содержанию, а также на темы: «Чуткость и доброжелательность», «О дружбе и друзьях», «Почему нам не нравятся люди, которые лгут» и так далее.

Постепенно расширяются представления детей о родной стране, государственных и народных праздниках, продолжает формироваться интерес к своей «малой Родине», к достопримечательностям родного города, культуре и традициям. На прогулках дети рассматривают общественные здания, обращают внимание на особенности архитектуры; педагоги проводят серию занятий по теме «Мой город», совместно с воспитанниками составляют альбом с видами города или макет «Улицы, по которым мы ходим».

Дошкольникам этого возраста уже доступно знакомство с флагом, гербом и мелодией гимна России. Полученные представления дети отражают в рисунках. Конкретизируя представления о России, детям читают художественные произведения, подбирают книги и альбомы для самостоятельного рассматривания иллюстраций.

Воспитатель поддерживает интерес к событиям, происходящим не только в стране, но и в мире, формирует чувство гордости за родную страну. Для обобщения знаний о России создаются образовательные ситуации, включающие игры, беседы. В этом возрасте дети более широко знакомятся с национальными традициями, костюмами, обычаями.

С 5-6 лет, знакомя детей с явлениями общественной жизни, впервые раскрывается тема «Наша планета» и понятие «Земля – наш общий дом». Педагоги рассказывают о том, что на Земле много стран, а в специальных образовательных ситуациях побуждают детей сделать вывод: глобус – это уменьшенный макет Земли, каждый цвет на нем имеет свое назначение; нужно уметь пользоваться глобусом, картой, показывая на них отдельные континенты и страны. Воспитатель обращает внимание детей на то, что на Земле живет много людей разных рас и национальностей, они и похожи друг на друга, и отличаются друг от друга.

В результате системной педагогической работы у детей постепенно формируются такие качества личности, как отзывчивость, справедливость и скромность; развиваются волевые качества: умение ограничивать свои

желания, преодолевать препятствия, стоящие на пути достижения цели, подчиняться требованиям взрослых и выполнять установленные нормы поведения, в своих поступках следовать положительному примеру.

Стимулируется желание ребенка познавать культуру своего народа (через сказки, пословицы, поговорки, произведения народного декоративного творчества). Важной задачей остается воспитание уважительного отношения дошкольника к культуре других народов.

Одним из ведущих направлений в работе педагога с детьми этого возраста является стремление научить постигать культуру других народов, живущих на территории своего государства и за его пределами. Доступные восприятию ребенка элементы культуры (язык, устное народное творчество, декоративно-прикладное, музыкальное искусство и другое) составляют содержательную основу становления толерантности.

Организация работы с детьми в старшем дошкольном возрасте, направленная на приобщение к иным национальным культурам и формированию толерантного отношения к их носителям, осуществляется в единстве с обогащением информацией о собственной национальной культуре и в тесном взаимодействии с семьей.

Большое внимание в старшем дошкольном возрасте уделяется формированию целостного представления о себе: педагог побуждает детей «прислушиваться» к собственным ощущениям, рассказывать о своих чувствах и переживаниях. Совместная деятельность педагога и детей направлена на поиск каждым ребенком своего места в обществе сверстников, выделение своего «Я», противопоставление себя другим, занятие активной позиции в разнообразных социальных отношениях, где его «Я» выступает наравне с другими. Это обеспечивает ребенку развитие нового уровня самосознания, решает задачи социально-нравственного развития и воспитания дошкольников. Ребенку учится понимать, что принятие его другими зависит от его принятия других. Самопознание, адекватное

отношение к себе рождает потребность в ценностном отношении к окружающим людям.

В дошкольном возрасте велика роль эмоциональных переживаний, которые ребенок получает в результате проживания нравственной ситуации, совершения нравственного выбора. Педагог создает условия для формирования у старшего дошкольника опыта нравственной деятельности.

Одним из путей развития толерантности является также изучение в дошкольной организации иностранного языка. Иностранный язык преподносится как язык межнационального общения в современном мире, позволяет познакомить детей с жизнью зарубежных сверстников, с песенным и стихотворным творчеством, с доступными детям образцами детской художественной литературы на изучаемом языке. На занятиях дети приобщаются к новому социальному опыту с использованием иностранного языка за счёт проигрывания различных ролей в игровых ситуациях типичных для семейного, бытового, учебного общения. Всё это позволяет сформировать у дошкольников понимание важности изучаемого иностранного языка как средства осуществления взаимодействия с представителями других социумов. Языковое многообразие и разнообразие культур рассматривается в настоящее время как один из наиболее ценных элементов мирового, европейского и общероссийского культурного наследия.

В результате выпускники детского сада знают, что все люди отличаются друг от друга внешностью и поведением, но обладают и схожими чертами (строение тела, эмоции); им знакомы способы эмоциональной поддержки сверстника, взрослого; они понимают, что причинами конфликта могут быть противоположные интересы, чувства, взгляды, и имеют представление о возможных способах разрешения конфликтов. Дети могут понимать друг друга, осознавать собственную ценность и ценность других людей; проявлять эмпатию и толерантность; сознавать, какое чувство

испытывают другие по отношению к их поступкам; выражать свои чувства и понимать чувства другого; находить конструктивное решение конфликта. Таким образом, происходит воспитание толерантных установок.

В формировании толерантных установок в полиэтнической среде важно, чтобы люди понимали необходимость как сохранения этнической и культурной идентичности, без которой невозможно нормальное психологическое самочувствие человека, так и развитие поликультурализма. Эти тенденции должны разумно сочетаться друг с другом. Только обладающий позитивной этнокультурной идентичностью человек способен к этнической и культурной толерантности.

Следует признать, что психолого-педагогическое сопровождение развития толерантности в условиях полиэтнической образовательной среды имеет важное социально-психологическое значение, смысл которого состоит в сохранении и укреплении многонационального мира человеческих отношений.

#### **Библиографический список:**

1. Глебов, А.А. Воспитание патриотизма, толерантности и культуры межнационального общения / А.А. Глебов. – Волгоград, 2004. – 102 с.
2. Гуров, В.Н. Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде / В.Н. Гуров – М., 2004. – 240 с.
3. Декларация принципов толерантности: Утверждена резолюцией 5.61. Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года // Век толерантности: Научно-публицистический вестник. – М.: МГУ, 2001 – 41с..
4. Джурицкий, А.Н. Развитие образования в современном мире / А.Н. Джурицкий. – М., 2004. -180 с.
5. Клепцова, Е.Ю. Психология и педагогика толерантности: учеб. пос. для слушателей системы дополнит. профес. пед. образования / Е.Ю. Клепцова. – М.: Академ. Проект, 2004. – 176 с.

## **Глава шестая. Психолого-педагогическое сопровождение полового дошкольников**

**Л.В. Сибилёва**

### **6.1 Половая социализация и половое самосознание ребенка**

Категория психологического пола активно изучается в наше время и существенно дополняет представления о гендерных характеристиках человека. Пол – это совокупность генетических и морфофизиологических особенностей, обеспечивающих половые различия. Мужской или женский организм обусловлен генетически: специальными половыми хромосомами. Но только внешних данных и особенностей физиологии порой бывает недостаточно, чтобы развитие ребенка состоялось в привычных нормах, принятых в той или иной культуре. Существенно расширило границы понимания психологического пола личности введение в науку понятия «гендер». Данное понятие указывает на формирование и презентацию личности в социуме, обозначает систему полоролевых норм и представлений, полоролевую дифференциацию общественных отношений [16, с. 11–13]. Гендер понимается как социально-психологический пол человека в совокупности его психологических характеристик и особенностей поведения в социуме. Базовым образованием в гендере является психологический пол личности, в котором отражается достижение уровня полового самосознания и половой идентификации, овладение мужской или женской ролью.

Психологи доказали, что процесс половой идентичности начинается буквально с момента рождения ребенка. Основные положения исследований сходятся к тому, что индивид в процессе социализации усваивает культурные образцы, нормы, ценности, установки и поведение, наблюдая жизнедеятельность окружающих его людей. Социализация осуществляется в течение всей жизни, и именно этот многоплановый процесс способствует усвоению представлений и стереотипов, выработанных в конкретном обществе. Вначале усвоение происходит пассивно, а позже – все более

осознанно, избирательно в ходе принятия индивидом культурной системы общества, в котором воспитывается. Половая идентичность формируется у детей к концу дошкольного возраста и в дальнейшем происходит ее содержательное накопление за счет наблюдений и собственного опыта. К юношескому возрасту половая идентичность приобретает эмоционально-ценностное содержание.

В отечественной литературе полоролевая идентичность понимается как один из видов личностной идентичности, как внутренняя динамическая структура, интегрирующая отдельные стороны личности, связанные с осознанием и переживанием себя как представителя определенного пола, в единое целое без потери своеобразия (И.С. Кон, В.Е. Каган и др.). Несформированная идентичность, непонимание, непринятие себя как человека определенного пола, нежелание нести ответственность за свою роль как носителя определенного пола приводит к различным нарушениям, пограничным нервно-психическим расстройствам, неврозам.

Усвоение половой роли, половая идентификация идут параллельно с формированием Я-концепции, определяющей основные черты личности. Работа самосознания состоит в сличении реального полового поведения с эталоном. Половое сознание – целая система знаний, личностных смыслов, которые формируют переживания и мотивацию бытия человеком своего пола. Соответственно половое самосознание – это способность осознавать себя представителем того или иного пола, а также регулировать свое поведение в соответствии с принятыми в обществе морально-этическими требованиями и установками. Человек начинает осознавать свою принадлежность к определенному полу, принимает в соответствии с этим половую роль и ожидает определенного отношения к себе со стороны другого как к представителю избранного пола. Сознание формируется во взаимодействии с ближайшим окружением, которое и регулирует половое поведение.

В литературе выделяют три этапа развития сексуального самосознания:

- формирование полового самосознания;
- формирование стереотипа полового поведения;
- формирование психосексуальных ориентаций.

На первом этапе происходит осознание принадлежности к полу (1–5 лет) под влиянием микросоциальной среды на основе наблюдения за окружающими. В этом возрасте происходит формирование речи, появляются способности сопоставлять и противопоставлять объекты и образы. У детей появляется интерес к своему телу, половым признакам, рождению детей. В завершающей фазе этого этапа они достоверно определяют пол окружающих по внешним признакам: одежде, строению тела, голосу, половым органам и поведению. В это время значительную роль в формировании полового самосознания играет семья, отношения в ней взрослых, эмоциональные контакты. Именно эти факторы в первую очередь закладывают основы адекватных отношений с окружающими.

На втором этапе (5 – 12 лет) происходит выбор половой роли, наиболее соответствующей психофизическим особенностям ребенка в соотношении со стереотипами и идеалами среды. Этот этап характеризуется интенсивной социализацией ребенка и чрезвычайно важен для формирования навыков общения со сверстниками и взрослыми. В это время формируются его личностные черты, характер. Помимо позитивных новообразований в этот период могут проявиться импульсивность, слабое управление своим поведением, недостаток воли, внушаемость, склонность к подражанию.

Правильное половое поведение родителей, эмоциональная поддержка во многом определяют формирование адекватной половой роли у ребенка. Рационально организованное воспитание в коллективе приводит к тому, что задержка психосексуального развития отмечается только до 10–12 лет и исчезает к 15–17 годам. На этом этапе типично разделение членов группы по половому признаку. Благодаря этому в группах возрастают требования к проявлениям мужественности и женственности, почти полностью

исключаются компромиссы в выборе половой роли и в соответствии с этим пологого поведения.

Для третьего этапа характерно начало функционирования эндокринной системы, в том числе и половых желез. Для этого же периода характерно интенсивное формирование многих качеств и свойств личности. Человек способен адекватно оценивать свои способности и поступки. К концу этого периода определяется мировоззрение и формируются ценностные ориентации, складываются представления об обществе, о социальных взаимоотношениях людей и социальное сознание. В этот возрастной период родители не всегда понимают детей и часто не могут помочь им в этом процессе. Трудной становится для родителей тема половых отношений. Несмотря на это у детей накапливается информация о сущности имеющихся в природе полов, появляется понимание значения отношений мужчины и женщины, половой роли. Это период чрезвычайно важен для закрепления установок, ценностных ориентиров семьи и общества.

Все этапы психосексуального развития имеют общие закономерности. Первая закономерность – фазность. Второй закономерностью является изменение соотношения биологического и социального в развитии. Преемственность и взаимосвязь этапов представляют третью закономерность психосексуального развития. Обязательным является присутствие на каждой последующей стадии некоторых признаков предыдущей.

Отсутствие или нарушение каких-то этапов психосексуального развития приводит к грубым деформациям, затрагивающим ядро личности, к формированию ценностей, отличных от ожидаемых обществом. Взаимодействие патогенных факторов на завершающем этапе приводит к поверхностным, легко устранимым нарушениям.

Внешний мир человека является социально оформленным. Общее развитие человека и формирование его полового сознания зависят от условий конкретного общества, от влияния различных социальных институтов – семьи, образовательных и дополнительных учреждений, а также от

воздействия средств массовой информации. Социальной обусловленностью и личностной зависимостью от уровня развития конкретного индивида объясняется большое разнообразие форм сексуального поведения людей.

## **6.2 Компетентностный подход в организации сопровождения полоролевого развития дошкольников**

Безусловно, привычнее говорить в прежних терминах о воспитании девочек и мальчиков. Однако, развивающаяся гендерная психология, изучающая факторы, закономерности и механизмы формирования гендерных характеристик личности, особенностей отношений между полами, предлагает активно использовать термин «гендер». Гендерная психология предпринимает попытки изучить людей в общении и деятельности как носителей и выразителей гендерных характеристик и ролей. Она нацелена на познание и понимание психологических проявлений личности и в установлении того, что можно считать нормальным, а что сомнительным; а также как пол влияет на социальное положение, статус личности. Исследования гендерной психологии имеют определенное значение для педагогической практики.

Специалисты, выпускаемые высшими учебными заведениями, должны быть способны к эффективной профессиональной деятельности. Они обязаны владеть необходимой информацией, ориентироваться в разных областях знания, проявлять тенденции профессионального роста и адаптироваться к постоянно изменяющимся социальным и профессиональным условиям. В последнее время постоянно обсуждается проблема подготовки специалистов с позиции компетентностного подхода, так как компетентность и компетенции выступают в качестве интегрального социального и личностно-поведенческого феномена. Однако определение этого подхода по-прежнему не имеет однозначных характеристик. Обычно в компетентностном подходе подчеркивают общекультурные и профессиональные составляющие (общие и специальные).

Компетентностный подход ориентирует систему образования на обеспечение качества подготовки и соответствие потребностям общества. Общество нацелено на использование потенциальных возможностей личности, способной осуществлять общественно значимую деятельность с учетом ее специализации на разных этапах развития. Большинство авторов понимают компетенции как совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта, соответствующего поведения (Н.Ф. Ефремова; Дж. Равен; А.В. Хуторской и др.). И.М. Зимняя признает компетенции как внутренние, потенциальные психологические новообразования. Точки зрения разных авторов совпадают в том, что компетенции, в первую очередь, раскрывают личностные характеристики, проявляющиеся в разных ситуациях, отражают свойства личности, проявляющееся в процессе деятельности. Безусловно, понятие «компетенция» используется для описания эффективности освоения и выполнения конкретного типа деятельности. Это понятие также находит свое выражение в готовности субъекта эффективно проявлять свои потенциальные возможности в решении профессиональных задач. Отсюда можно утверждать, что компетенция – это некая модель поведения, в которой используются знания, умения, навыки в соответствии с выполняемой деятельностью для достижения результатов, в нашем случае для сопровождения полоролевого развития детей.

Под формированием компетентности понимается не только накопление теоретических аспектов деятельности, но и подразумевается способность решать практические профессиональные задачи, наличие соответствующих установок, знаний, умений, навыков и опыта. Компетентность отражается в готовности ответственно выполнять профессиональные функции в соответствии с принятыми в обществе образовательными нормами и стандартами.

В соответствии с общими положениями педагог-психолог и воспитатели ДОУ должны обладать общекультурными, гражданско-правовыми, организационно-коммуникативными социально-личностными,

структурно-проектировочными, самообразовательными и исследовательскими компетенциями. Уточняя некоторые компетенции, выразим их в задачах, которые призван решать педагог-психолог: иметь представление о психическом здоровье, о норме и отклонениях в развитии, освоить навыки эффективного взаимодействия со взрослыми и детьми; обладать социальной ответственностью за результаты своей деятельности и развивать правовую компетенцию, следуя принципу «не навреди»; использовать полученные знания, умения и навыки в организации детской деятельности для развития, формирования или коррекции отдельных характеристик личности; обладать приемами личностного саморазвития, самовыражения и навыками проектирования профессиональной деятельности.

В Федеральном государственном стандарте дошкольного образования указывается общий объем обязательной части в рамках времени, которое отводится на образовательный процесс при организации разных видов деятельности. В регламенте объема обязательной части Программы перечисляются формы детской деятельности, которые организуют в рамках образовательного процесса. Каждая деятельность способствует целенаправленному развитию качеств личности. Решая актуальные задачи дошкольного образования, очень важно понять значение компетентностного подхода в создании и реализации модели формирования полоролевого поведения детей дошкольного возраста. Исходя из цели (формирование полоролевого поведения детей старшего дошкольного возраста), предполагается решение теоретических и практических задач: изучение возрастных особенностей детей старшего дошкольного возраста, связанных с полоролевой идентификацией и полоролевым поведением; определение специфики развития детей с учетом половой принадлежности; выявление различий, проявляющихся в детских видах деятельности; создание условий для оптимального формирования полоролевого поведения при партнерстве дошкольного учреждения с семьей и учреждениями дополнительного образования; разработка содержания процесса сопровождения воспитания

полоролевого поведения. Образовательная деятельность в ДОУ будет способствовать формированию полоролевого поведения детей, если педагог обладает соответствующими знаниями по половому воспитанию, предъявляет объективные требования к детям, дифференцируя их на занятиях, предполагающих физические и волевые усилия, учитывает разницу в физическом и психологическом развитии детей при организации физкультурных занятий и подвижных игр.

Иногда уже в дошкольном возрасте замечаются некоторые отклонения полового поведения детей, проявления, свойственные противоположному полу: мальчик жеманится, манерно говорит, стремится к украшению своей внешности; девочка ведет себя агрессивно, проявляет повышенную подвижность, играет в игры с мальчиками. А.Н. Елизаров, анализируя эти отклонения, выделил ряд симптомов поведения:

- неадекватные своему полу ролевые предпочтения;
  - проявление феминности (женственности) у мальчиков, маскулинности (мужественности) у девочек;
  - стремление к принятию внешнего вида другого пола;
  - фантазии и мечты, в которых ребенок выступает как представитель противоположного пола;
  - неудовлетворенность своей социальной ролью (заинтересованность в преимуществах другого пола, желание быть представителем другого пола)
- [2].

Но это еще только сигнал для того, чтобы взрослые обратили внимание на ребенка. Проблема воспитания мальчиков и девочек не простая. Ее результат зависит от многих факторов: полная или неполная семья воспитывает ребенка, количество детей в семье, участие в воспитании старшего поколения.

В вопросах формирования полоролевого поведения возможности физического воспитания как средства формирования полноценной личности трудно переоценить. В процессе физического воспитания решаются не

только задачи, сосредоточивающиеся на особенностях отдельного вида воспитания, но и общие задачи, социального воспитания в целом. В то же время, ни в какой другой период жизни физическое воспитание не связано так тесно с общим воспитанием, как в дошкольном детстве. Несмотря на то, что положение о влиянии физического воспитания и активной деятельности на социальное формирование личности принадлежит к числу значимых научных исследований, роль физического воспитания на полоролевое формирование и социализацию дошкольников до сих пор рассмотрена недостаточно. Основные программные документы, определяющие задачи и содержание воспитательной работы в детском саду не содержат никаких рекомендаций относительно полоролевой социализации мальчиков и девочек ни в одном из разделов программы. В результате такого подхода мальчики и девочки растут неподготовленными к выполнению социальных ролей, овладевая чаще всего «феминной» моделью поведения, оказываясь преимущественно в окружении женщин.

Продумывая подходы к оказанию помощи детям в вопросах половой идентификации и социализации, А.Н. Елизаров предлагает работать с отклонениями полоролевого поведения активно и систематически:

- более раннее участие отца в жизни сына;
- участие матери в воспитании дочери;
- выделение особенностей и преимуществ того или иного пола;
- акцент на активную деятельность в жизни общества людей того и другого пола;
- разъяснение необходимости выполнять свою социальную роль;
- разъяснить невозможность изменения пола.

Это совсем не значит, что лишь отец занимается воспитанием сына, а мать, в свою очередь, занимается исключительно дочерью. Роль родителей чрезвычайно важна в воспитании детей того и другого пола. К сыну отец относится как будущему защитнику, ответственному и активному гражданину страны, своему помощнику в семейных делах. При этом дочь

воспитывает как принцессу, показывая ей необходимость выработки самоуважения и адекватной самооценки, подчеркивая ее заслуги в помощи по дому. В соответствии с этим не умаляется роль матери, которая приучает того и другого к аккуратности, ответственности, вниманию к окружающим, подчеркивая значение социальных ролей в будущей жизни. Семья – основная среда, в которой ребенок получает опыт. В полноценных семьях ребенок естественно и адекватно воспринимает свой пол, соответствующее поведение и будущие социальные роли.

При таком воспитании срабатывает механизм полоролевой *идентификации*, сущность которого заключается в отождествлении ребенком себя с представителями определенного пола, ориентации на идеал, образ полоролевого поведения, отвечающий системе представлений о наиболее положительных чертах представителей пола через отца или мать. Механизм *социальной оценки* поведения проявляется в реакции окружающих на полоролевые проявления ребенка.

Вместе с тем, нельзя снимать со счетов роль образовательных учреждений. В процессе воспитания подрастающего поколения общество вместе с семьей формирует определенные правила и создает представление о том, каким должен быть настоящий мужчина, какой должна быть женщина, т. е. здесь срабатывают определенные стереотипы. Половые стереотипы играют чрезвычайно важную роль в воспитании ребенка. В нашей культуре за мужчиной закреплены активность, доминантность, агрессивность, сдержанность по социальным проявлениям в разных ситуациях. По распространенным представлениям женщина должна быть более пассивная, мягкая, зависимая, добрая, заботливая и пр.

Для детей дошкольного возраста основные источники информации – это наблюдения за окружающими, за их отношением друг к другу, за поведением, за проявлением личностных черт. Кроме этого удачно вплетаются в их жизнь ролевые игры, праздники, посвященные общественным событиям, просмотр телепередач, чтение и обсуждение

детской литературы. В формировании будущего мужчины или будущей женщины чрезвычайно велика роль игр и игрушек. В сюжетных играх ребенок овладевает моделями деятельности взрослых, нормами поведения жизни в обществе, образцами взаимоотношений людей разных профессий. Подвижные игры также могут быть направлены на усвоение своей половой роли, помогут ребенку преодолевать трудности общения со сверстниками обоих полов.

Таким образом, проблема изучения возможных средств воспитания для полоролевого формирования личности мальчиков и девочек в дошкольном возрасте является достаточно острой и актуальной, а ее решение с позиции компетентностного подхода является насущной проблемой в современном обществе под руководством психолога образования.

Научные знания о гендерных характеристиках личности, динамике формирования психологического пола, основных особенностях проявления гендера в обществе способствуют реализации принципа учета возрастных и индивидуальных особенностей в воспитании и обучении, реализации дифференцированного подхода в целостном педагогическом процессе.

### **6.3 Психолого-педагогическое сопровождение полоролевого развития ребенка**

В ходе социализации детей дошкольного возраста в их жизни значительную роль играет женщина: мать, бабушка, воспитательница, позднее учительница. За женщиной в большей степени закреплена семейная сфера, эмоционально близкие отношения с родственниками. Мужчинам чаще отводится роль общественного деятеля, представителя производственной сферы, руководителя. А.А. Чекалина напоминает, что спектр мужских профессий намного богаче, чем женских, что вписывается в традиционный мужской образ, наделенный соответствующими качествами (организованностью, рациональностью, силой и т. д.) [16]. Большая доля женских профессий представлена в системе образования, медицины, в

художественном труде, что имеет определенные последствия в системе воспитания и формирования личностных характеристик подрастающего поколения. В настоящее время образовательные учреждения не учитывают половую разницу и характерные для пола личностные особенности. Начиная с дошкольных учреждений и продолжая дальше, обучение и воспитание в школе идет без учета половых различий. Девочки и мальчики выполняют одни и те же требования, выполняют одну и ту же работу, что по-разному сказывается на деятельности нервной, эндокринной, сердечно-сосудистой систем. При одинаковых методах и средствах обучения дети приходят к знаниям разными путями в силу особенностей мышления (биологический и психологический возраст, асимметрия и пластичность мозга, восприятие).

Множественные различия в развитии мальчиков и девочек указывают на необходимость разработки образовательных и воспитательных технологий, учитывающих половые особенности. По качественным характеристиками девочки и мальчики могут быть феминными, маскулинными или андрогинными. Маскулинные мальчики и девочки склонны ценить авторитет силы и независимость поведения, ориентированы на достижения, отстаивают самостоятельность, предпочитают лидерские позиции в отношениях со сверстниками. Феминные мальчики и девочки демонстрируют эмоционально-экспрессивный стиль поведения, осторожность, отказ от собственной инициативы, ориентированность на других. Андрогинные дети в большей степени склонны к разнообразным контактам, не привязаны к традициям, часто направлены на самостоятельное решение проблем и преодоление трудностей.

Модернизация образования, попытка перейти к личностно ориентированной модели взаимодействия заставляют педагогов учитывать психологические и физиологические особенности детей разного пола, так как нормальная личность формируется и социализируется на основе конкретной половой принадлежности [6]. Исследования в области гендерной психологии

и полового воспитания способствуют решению задач, стоящих перед педагогами и родителями с позиции компетентностного подхода.

Процесс овладения социально принятыми признаками девочки или мальчика в обществе протекает постепенно, но уже на ранних этапах влияние взрослых имеет большое значение. Процесс общения и взаимодействия в деятельности с детьми должен осуществляться с учетом дифференциации пола, так как это важный элемент в воспитании полоролевого поведения и приобретении ими определенных психологических характеристик.

Уже в дошкольном возрасте ребенок способен идентифицировать себя со значимыми взрослыми, усваивать положительный опыт общения с детьми разного пола. Дифференцированное общение с детьми позволит наглядно представить себе варианты поведения в разных ситуациях. Предъявляя образцы поведения, зарекомендовавшие себя в условиях общества, взрослые должны контролировать и анализировать поступки детей. При адекватно расставленных педагогом акцентах в отдельных ситуациях можно закрепить образцы ожидаемого поведения. Например, похвалить мальчика за помощь девочке и сказать: «Так поступает каждый мужчина». При выполнении поручений мальчикам предлагается физическая работа, а девочкам та, что требует внимания и тщательного выполнения и меньших физических затрат. В соответствии с этим сделать соответствующий акцент и похвалить тех и других за выполненное поручение. Интересен с этих позиций эпизод одного современного фильма. Охотник обнаружил в тайге заблудившихся и уже замерзающих детей дошкольного возраста. Достал плед и в первую очередь предложил малышу помочь укрыть девочку, сопровождая репликой: «Мужчина должен заботиться о женщине». Эта фраза, воспринятая на эмоциональном уровне, помогла мальчику справиться с трудностями, несмотря на то, что он и сам уже замерз. В этом можно заметить естественное проявление этнической мудрости народа, воспитавшего этого охотника, передающего опыт подрастающему поколению, не концентрируясь на понятии «половое воспитание».

На занятиях, в которых используются художественные образы, педагоги целенаправленно выбирают произведения (книги, картины, музыку, видеоролики и пр.). С детьми обсуждаются соответствующие ситуации, в последствие одобряются поступки детей, воспринятые и пережитые вместе с персонажами произведений. Безусловно, педагог подбирает материал и продуманно проводит систематическую работу. С родителями организуется консультационная работа, ориентированная на партнерские отношения в решении задач воспитания. Организованная работа с учетом соответствия социальным нормам позволяет приобрести ребенку соответствующий опыт. В разных методически ориентированных источниках предлагается подборка занятий, мероприятий, тем для бесед с детьми, которые направлены на формирование полоролевого поведения. Необходимо помнить, что в предлагаемых моделях поведения нельзя делать упор на маскулинность или феминность, так как это ограничивает физическое, эмоциональное или познавательное развитие детей. Вдумчивое и ответственное поведение педагогов и родителей позволит усилить и улучшить результаты воспитания детей в соответствии с требованиями общества.

#### **6.4 Особенности психологической диагностики в процессе сопровождения полоролевого развития дошкольников**

Психологическая поддержка может потребоваться любому человеку, оказавшемуся в трудной или проблемной ситуации. Особое значение она имеет в работе с детьми дошкольного возраста, поскольку этот возраст является очень ответственным для подготовки к обучению в школе и в процессе социализации в обществе.

В качестве понятий, обозначающих социально-психологическую помощь, часто упоминают «содействие» (К.М. Гуревич, И.В. Дубровина, Х. Лийметс и др.); «событие» (В.И. Слободчиков), «психологическое сопровождение» (М.Р. Битянова, Ю.В. Слюсарев, А. Деркач, В. С. Мухина и др.). В последнее время в практике все чаще используется термин «сопровождение».

Идеи психологического сопровождения в наибольшей степени соответствуют прогрессивным идеям отечественной науки. В трактовке С.И. Ожегова, сопровождать, значит, следовать рядом, вместе с кем-нибудь, ведя куда-нибудь, сопутствовать чему-нибудь [8].

Впервые понятие «сопровождение» прозвучало в работах Е.И. Казаковой, М.Р. Битяновой. С точки зрения Е.И. Казаковой, сопровождение – это помощь субъекту в принятии решения в ситуациях жизненного выбора. Это сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является прогресс в развитии. М.Р. Битянова рассматривает сопровождение как одно из приоритетных направлений деятельности психолога образования. Сопровождение, по ее мнению, – это система профессиональной деятельности психолога, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях взаимодействия [10]. Это утверждение более всего подходит под понятие сопровождения детей дошкольного возраста.

Понятие «сопровождение» сочетается с понятиями «охрана здоровья», с «динамикой адаптированности» в образовательной среде и с поддержкой адаптации в новой среде. Отсюда следует, что понимание задач сопровождения должно исходить из гуманистической цели образования, в которой отражается максимальное раскрытие возможностей ребенка, содействие и помощь полноценному его развитию, создание условий для максимального проявления положительных черт личности ребенка, среды для обогащения образовательных воздействий со стороны специалистов разных направлений.

В настоящее время сопровождение понимается как поддержка психологически здоровых людей, у которых возникают некоторые трудности. При этом исследователями отмечается, что сопровождение «предусматривает поддержку естественно развивающихся реакций, процессов и состояний личности» [7]. Кроме этого, рационально

организованное социально-психологическое сопровождение открывает перспективы личностного роста, помогает найти область развития.

В каждом отдельном случае задачи сопровождения определяются возрастом, особенностями личности, которой оказывается помощь, и ситуацией, в которой оказалась эта личность. Работа по социально-психологическому сопровождению предполагает знание психологии, закономерности и механизмы развития личности. Для оказания помощи необходимо изучить личность и причины ее неблагополучия. Из этих знаний вытекают задачи и ход сопровождения.

В основе метода сопровождения лежит способ практического осуществления самого процесса оказания помощи, который состоит из следующих функций: диагностика проблемы, информация о сущности проблемы и путях ее решения, выработка плана решения проблемы, консультации на этапе принятия решений и первичная помощь на этапе реализации плана решения [9].

Термин «психодиагностика» используется для обозначения области психологической науки не только разрабатывающей принципы, пути, приемы изучения и оценки своеобразия личности, но и практики применения конкретных методов исследования. Диагностику определяют как особый вид познания, результатом которого является диагноз или заключение об изучаемом явлении. Психодиагностика, являясь областью психологической практики, возникла в связи с задачами познания людей в их реальной жизнедеятельности (для изучения уровня их психического развития, готовности к выполнению учебных, трудовых, общественных функций).

Понятно, что дети дошкольного возраста не способны самостоятельно заявить о своих проблемах в силу возрастных характеристик, особенностей самосознания, степени развития речи и других причин. Заказчиком психодиагностического исследования может выступать сам психолог и другие заинтересованные лица (родители, педагоги, некоторые организации).

При этом необходимо обеспечить психологически корректное формулирование задач исследования.

Проблема психологической диагностики сама по себе чрезвычайно сложна. Диагностика может осуществляться в двух направлениях: либо как реализация субъект-объектной схемы «диагноз-прогноз-управление», либо как совместное познание психологом особенностей личности и отношений с окружением. Во втором случае диагностика будет соответствовать принципам социально-психологического сопровождения. Сущность такой диагностики можно кратко выразить в схеме: диагностика – самопознание – принятие решения об изменении – позитивное развитие личности или группы [9]. В случае работы с детьми дошкольного возраста более приемлема первая схема как система, имеющая в виду составляющую управления.

Диагностика – начальное звено процесса социального или психологического сопровождения. Она должна органически сочетать в себе знание проблемной ситуации, саму поддержку. При этом, как утверждает С. Минухин, не исключается терапевтическое воздействие и на ребенка и семью, которое часто является неотъемлемой частью.

Известный принцип психодиагностики – единство диагностики и коррекции, можно переформулировать как единство диагностики и психологической помощи, под которым подразумевается процесс стимулирования самопознания и самосовершенствования, выявление недостатков, пробелов в развитии определенных качеств, способностей, которые важны для гармонизации отношений с самим собой и окружающим миром; принятие решения о том, какая психологическая поддержка необходима; отслеживание изменений, происходящих в личности. Другой принцип: максимальное приближение диагностики к естественным жизненным условиям, при этом подразумевается наблюдение (отслеживание). Следующий принцип – направление диагностической работы на выявление у личности или в группе ресурсов развития и

самопомощи. Главный принцип диагностики для принятия направления сопровождения – исследование личности (группы) в динамике развития.

Безусловно, цели диагностики изменяются в зависимости от области применения психологического или социально-психологического сопровождения. По ходу деятельности намечаются ориентиры совместной работы и желаемые изменения, правила взаимодействия, распределение зон ответственности за процесс и результат, пределы допускаемой поддержки.

Диагностика дошкольника подразумевает использование адекватных методов изучения ребенка. В первую очередь ребенок наблюдается в процесс общения со сверстниками, в игровой деятельности. Наблюдение может быть весьма результативным источником познания ребенка в процессе познавательной деятельности, в значимых ситуациях, ярких поступках. Здесь наверняка будут заметны модели поведения взрослых, с которыми дети идентифицируют себя, их отношения и жизненные установки. Кроме этого, допустимы беседы, проводимые с учетом уровня развития сознания и понимания речи ребенком. Весьма продуктивно изучать проблемы ребенка, используя проективные методики (графические приемы, соответствующие рассказы и картинки).

Поскольку сопровождение ребенка требует в разных ситуациях особенного подхода, необходимо понимание ситуации и умения войти в неустойчивый мир ребенка, что предполагает совместное переживание событий (в адаптации, в трудностях взаимоотношения со сверстниками своего или другого пола). Поскольку большая часть методик носит проективный характер, это позволяет проживать и реконструировать различные случаи из жизни. Примером проективных методик служат разные рисуночные тесты («Автопортрет», «Рисунок семьи», «Дом, дерево, человек» и пр.). С помощью рисунка ребенок раскрывает свой внутренний мир, выражает свои чувства и мысли. Причем очень важно, что проективные методики скрытно приближают ребенка к естественным жизненным условиям и максимально приближены к реальной жизни.

Психодиагностика позволяет оптимизировать сопровождение развития ребенка дошкольного возраста и своевременно оказывать ему помощь в виде систематического патронажа и комплексной социально-психологической поддержки в рамках деятельности социально-психологических служб.

Сопровождение ребенка в образовательной среде включает в себя приспособление этой среды к нуждам и возможностям ребенка, а также специально разработанное и организованное коррекционное обучение. При необходимости привлекаются к процессу сопровождения смежные специалисты медицинской и психолого-педагогической направленности.

Принципы деятельности специалистов в целях решения задач сопровождения – системность и комплексность, рекомендательный характер советов и приоритет интересов ребенка; непрерывность и корректность деятельности.

Ребенку, находящемуся в постоянном изменении, с появлением различных проблем, противоречий и кризисов развития, сопровождение является необходимой составляющей взаимодействия со взрослыми, но также надо помнить, что психологическое сопровождение начинается с диагностики, с учетом всех особенностей развития ребенка дошкольного возраста.

Надо заметить, что изучение гендерных характеристик детей дошкольного возраста явление новое и данные весьма противоречивы. Наиболее представлены особенности психологического развития в этом плане у подростков и старших школьников. Результаты изучения младших школьников подтверждают, что мальчики отстают в своем биологическом развитии, но ассиметрия мозга у мальчиков развивается раньше, чем у девочек. «К 6 годам у мальчиков заметна функциональная специализация полушарий» [16, с. 154]. Восприятие мальчиков и девочек существенно различается по своим физиологическим характеристикам. В работе М.Ю. Бужигеевой отмечается различие в результатах обследования первоклассников городских и сельских школ. Девочек, понимающих

объяснение учителя на уроке, в 1,5 раза больше, чем мальчиков. Девочки менее тревожны, у них более выражено положительное отношение к школе. У мальчиков диапазон отметок шире, чем у девочек. Предполагается, что это происходит от того, что при изучении разных предметов мальчики применяют разные способы переработки и усвоения материала. Девочки используют одну и ту же тактику.

По мнению В.Е. Кагана, мальчики более подвержены школьной дезадаптации, что объясняется не биологическими, а скорей полоролевыми особенностями развития и воспитания, что проявляется в отношении к ним педагогов женского пола. В младших классах мальчики психологически моложе девочек, поэтому на требования школы дети отвечают по-разному.

Необходимо отметить, что мальчики и девочки по-разному реагируют на оценки взрослых, поэтому надо понять особенности восприятия и переживания оценки детьми разного пола и с учетом индивидуальных особенностей. Нельзя забывать также о познавательных интересах мальчиков и девочек, об их пристрастиях, играх, что является весьма полезным в организации свободной деятельности, занятий и общения детей друг с другом. Там, где не учитываются полоролевые особенности детей, складываются неблагоприятные условия для гендерного становления и взаимодействия детей в коллективах.

Даже немногочисленные данные таких обследований заставляют обратить внимание и на воспитание мальчиков и девочек, посещающих дошкольные учреждения. Трудности адаптации и в целом социализации ребенка, безусловно, будут проявляться в более легкой степени, если изучить проявления гендерных особенностей и использовать их в педагогической деятельности.

Надо отметить, что воспитание мужских качеств у мальчика и женских характеристик у девочки не является односторонним процессом. Педагог способствует формированию сложного мира детской души и несет за это правовую и нравственную ответственность. У ребенка формируются

отношения к миру, переживания к разным его проявлениям, но появление необходимых личностных качеств невозможно без понимания и осознания своей роли в социальном мире. Дети мало знают себя и плохо осознают свои особенности для того, чтобы выбрать свой путь. Узнавая специфические особенности, психологические закономерности и механизмы развития ребенка, взрослые своевременно могут оказать помощь. Сопровождая по жизни, демонстрируя стереотипы полоролевого поведения, гибко используя контроль, сотрудничество с ребенком в разных видах деятельности, они способствуют развитию мотивационной сферы и психологических характеристик девочки и мальчика. Для успешности взаимодействия с ребенком надо представить мир каждого, не мешая раскрывать индивидуальные возможности, которые даны ему биологическим полом.

А поскольку в процессе сопровождения значительную роль играют взрослые, необходимо готовить педагогические кадры для важной роли в формировании гуманных, уважительных, доверительных и ответственных взаимоотношений разных полов, выработку навыков полоролевого поведения. Средством выработки правильного поведения у детей дошкольного возраста может стать сюжетно-ролевая игра, во время которой дети включаются в разные типы взаимоотношений полов, соответствующие их возрастному статусу.

Итак, прежде чем организовывать сопровождение формирования личности, адекватного полоролевого поведения, необходимо понаблюдать за детьми, изучить их психологические особенности, обратить внимание на их проявление, учесть варианты семейного воздействия на ребенка, а также спланировать содержание помощи детям и их родителям.

#### **Библиографический список:**

1. Бужигеева, М.Ю. Гендерные особенности детей на начальном этапе обучения // Педагогика. – 2002 – № 8. – С. 29–35.
2. Елизаров, А.Н. Психологическое консультирование семьи: учебное пособие / А.Н. Елизаров. – М.: Ось-89, 2004. – 400 с.

3. Ефремова, Н.Ф. Парадигма образования XXI века – формирование компетенций / Н.Ф. Ефремова // Всероссийская конференция. – Ростов-н / Дон, 2001.
4. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.
5. Каган, В.Е. Воспитателю о сексологии. – М.: Педагогика, 1991.
6. Куинджи, Н.Н. Кого воспитывает и обучает школа: мальчиков, девочек или...? // Биология в школе. – 1987. – № 6.
7. Мухина, В.С. Развитие, воспитание и психологическое сопровождение личности в системе непрерывного образования: концепции и опыт работы ИРЛ РАО. Воспитание и развитие личности / В.С. Мухина, В.А. Горянина // Материалы международной научно-практической конференции / под ред. В.А. Горяниной. – М.: ИРЛ РАО, 97. – С. 4–12.
8. Ожегов, С.И. Словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1983. – 816 с. – С. 666.
9. Осухова, Н.Г. Психологическое сопровождение семьи и личности в кризисной ситуации / Н.Г. Осухова // Школьный психолог. – 2001. – №3.
10. Семаго, М. Сопровождение – это ... / М. Семаго // Школьный психолог. – 2003 – № 35. – С. 20–21.
11. Сибилёва, Л.В. Основы гендерной психологии и полового воспитания / Л.В. Сибилёва. – Челябинск: Изд-во Челябинского гос. пед. ун-та, 2008. – 165.
12. Сибилёва, Л.В. Компетентностный подход в контексте реформы образования / Л.В. Сибилёва // Основные проблемы на съвременната наука – 2010. – Т. 17. – София: Бял ГРАД-БГ ООД, 2010.
13. Сибилёва, Л.В. Компетентностный подход в организации полоролевого воспитания дошкольников // Материалы XI Международной научно-практической конференции Актуальные проблемы дошкольного образования: содержание и организация образовательного процесса в ДОУ. – Челябинск: Изд-во ЗАО «Цицеро», 2013. – 396 с. – С. 306 – 309.

14. Сибилёва, Л.В. Роль семьи в формировании полового самосознания ребенка // Начальная школа плюс ДО и После. – 2011. – № 9.– С. 6–10.

15. Хуторский, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторский // Народное образование. – 2003. – № 2.

16. Чекалина, А.А. Гендерная психология: учебное пособие. – М.: Ось-89, 2006.–256 с.

## **Глава седьмая. Педагогическое сопровождение гендерного воспитания детей дошкольного возраста**

*И.Н.Евтушенко*

На современном этапе необходима такая разработка системы гендерного воспитания, которая была бы направлена на помощь ребенку в усвоении им гендерных ролей, способов гендерного поведения и взаимоотношений. Недостаточная разработанность гендерного воспитания и необходимость решения проблем, очерченных в нормативных документах, указывают на значимость поиска новых подходов к решению проблем педагогического сопровождения гендерного воспитания детей дошкольного возраста. Теоретический анализ работ по вопросам педагогического, социального, медицинского, психологического, информационного сопровождения позволяет в качестве комплекса мер гендерного воспитания ребенка рассматривать педагогическое сопровождение.

В качестве базового определения педагогического сопровождения, можно считать следующее: педагогическое сопровождение – это форма педагогической деятельности, направленная на создание условий для личностного развития и самореализации воспитанников, развитие их самостоятельности и уверенности в различных ситуациях жизненного выбора. Педагогическое сопровождение подразумевает умение педагога быть рядом, следовать за ребенком, сопутствуя в его индивидуальном продвижении в развитии [6].

Анализ научных работ конца XX - начала XXI веков показывает, что в науке осуществляется интенсивный поиск решения проблем гендерной социализации детей, начиная с дошкольного возраста: ведутся исследования по проблемам гендерной социализации современной семьи; предпринимаются попытки разработки концепций гендерного образования современных школьников, но рассматриваемые вопросы гендерного воспитания нередко ограничены физиологическими, медицинскими, социальными аспектами,

педагогический же аспект почти не учитывается [6]. Относительно детей дошкольного возраста обозначенная проблема носит единичный характер (И.С. Клещина, Е.А. Коньшева, Т.А. Репина, Л.В. Штылева) [5,14,22]. Указанные исследования решают отдельные аспекты проблемы гендерного развития ребенка, но не определяют комплекса мер по формированию личности мальчика как будущего мужчины и девочки - будущей женщины, способных выполнять свои социальные функции. К тому же дошкольное образовательное учреждение как социальный институт продолжает воспроизводить жесткие стандарты традиционной культуры в отношении женственности и мужественности, способствовать формированию стереотипов самовосприятия и самооценки личности дошкольника по половому признаку, что, в свою очередь, нивелирует проявления индивидуальности воспитанников в выборе дальнейшего жизненного самоопределения.

Педагогическое сопровождение гендерного развития ребенка – комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных мер, направленный на обеспечение благоприятных условий для формирования у ребенка позитивной гендерной идентичности и оказание необходимой помощи и поддержки педагогам и родителям в поиске эффективных методов и приемов взаимодействия с мальчиками и девочками в процессе воспитания. Именно педагогическое сопровождение позволяет, не нарушая естественного хода психосексуального развития ребенка, формировать у него позитивную гендерную идентичность, предупреждая тем самым возможные проблемы в освоении гендерной роли и гендерных функций [6].

Прежде чем перейти к вопросу педагогического сопровождения, считаем нужным рассмотреть сущность и содержание гендерного воспитания детей дошкольного возраста. На протяжении последних десятилетий в отечественной педагогике гендерная проблематика находится в центре внимания исследователей. Это обусловлено реальными педагогическими проблемами теоретического и практического характера в дошкольном

образовании. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования впервые предусматривают решение проблем развития и обучения детей дошкольного возраста с учетом гендерного подхода. Ребенок дошкольного возраста должен иметь представление о себе, собственной принадлежности и принадлежности других людей к определенному полу»; о составе семьи, родственных отношениях и взаимосвязях, распределении семейных обязанностей, семейных традициях; об обществе (ближайшем социуме), его культурных ценностях и своем месте в нем.

В словаре гендерных терминов понятие «гендерное воспитание» трактуется как «процесс приобретения индивидом культурной системы гендера того общества, в котором он живет, своеобразное общественное конструирование различий между полами» [16]. Под гендерным воспитанием Газизова Н.Б. понимает процесс, посредством которого человек обучается моделям поведения в обществе, ценностям и т.д., соответствующим понятиям «мужское и женское» [3].

Гендерное воспитание – процесс культурной гендерной ориентации, идентификации и овладения подрастающим поколением нравственной культурой в сфере взаимоотношений полов в определенной культурной (педагогически организованной) среде [16]. Организуя гендерное воспитание, важно понимать, что анатомические и биологические особенности являются лишь предпосылками, потенциальными возможностями психических различий мальчиков и девочек. Эти психические различия формируются под влиянием социальных факторов – общественной среды и воспитания (и, в частности, примера поведения родителей), соседей, групп сверстников в детском саду или школе; СМИ; ценностей, законов, традиций данного общества.

Процесс гендерного воспитания, целью которого является формирование идентичности и овладение гендерной ролью, как указывает ряд отечественных (В.Е. Каган, И.С.Кон, Т.А. Репина и др.) и зарубежных исследователей (А. Бандура, Л. Кольберг, Э. Маккоби), рассматривается как

усвоение и активное воспроизводство индивидом общественного опыта (системы знаний, норм, ценностей), в результате которого он овладевает социальной ролью человека.

До 70-х годов XX века формирование гендерной идентичности связывалось либо с феминностью, либо с маскулинностью, и однозначно совпадало с биологическим полом. Типично мужской образ включал набор маскулинных черт, связанный с социально неограничивающимся стилем поведения, компетентностью и рациональными способностями, активностью и эффективностью. Типично женский образ, напротив, содержал феминные черты: социальные и коммуникативные умения, теплоту и эмоциональную поддержку. В целом мужчинам приписывалось больше положительных качеств, чем женщинам (И.С.Кон, Г. Крайг) [12]. Во второй половине XX века, как отмечает Радина Н.К., понятия «феминность» и «маскулинность» были рассмотрены как независимые конструкторы: личность в зависимости от ситуации может проявлять как феминные, так и маскулинные качества. По мнению Кона И.С., в настоящее время многие социально-значимые черты личности становятся гендерно-нейтральными, ломается традиционная система гендерного разделения труда, власти и т.д. Считаю нужным дать определения понятий «маскулинность, феминность». Отметим, что в ходе анализа литературы нами была выявлена многомерность понятий «маскулинность» и «феминность». Психологический словарь под редакцией А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского термин «маскулинность (феминность)» трактует как «нормативные представления о соматических, психических и поведенческих свойствах, характерных для мужчин и женщин». Т.В. Бендас дает следующее определение «набор личностных и поведенческих качеств, соответствующих стереотипу «настоящая женщина (мужчина)» [1]. И.С. Кон как одно из значений «...нормативные эталоны мужественности (женственности)» [12].

Важно отметить, что цели полового воспитания, определяемые Каганом В.Е., близки целям гендерного воспитания, однако в связи с

быстрыми изменениями, происходящими в обществе, созданы условия для рассмотрения последнего как самостоятельной, специфической проблемы, предполагающей не только воспитание личности девочки и мальчика, девушки и юноши, способной осознать социальные и нравственные нормы в соответствии с общественно-моральными принципами, но и освоение гендерных ролей, способности к реализации гибкого гендерного репертуара, саморегуляции гендерного поведения, способности противостоять давлению чужой воли, негативным явлениям гендерной социализации, становления женской и мужской индивидуализации, овладения культурой взаимоотношений полов[5].

Все исследователи, с какой позиции они бы ни рассматривали детство, единодушны во мнении о том, что первые семь лет жизни – это сензитивный период, в котором формируются все базовые слои психики личности, существенно влияющие на последующее развитие ребенка. Мы придерживаемся мнения Д.И. Исаева, В.Е. Кагана, И.С. Кона, которые считают, что половая идентификация – первый этап процесса гендерного воспитания, в ходе которой ребенок начинает причислять себя к одному из полов [7,12]. В результате половой идентификации формируется половая идентичность. Поскольку половая идентичность – аспект личностной идентичности, то неверно говорить о половой идентичности раньше, чем ребенок овладевает категорией Я, то есть обычно в три года. До этого времени существует номинативный пол, совсем не обязательно совпадающий с будущей половой идентичностью. В динамике половых ролей и половой идентичности у дошкольников можно выделить три основных периода: половые различия, номинативный пол, полоролевая идентификация. Критические точки примерно приходятся на 3 года (первичная половая идентичность) и 5-6 лет (система половой идентичности). Поэтому до 5-6 лет, пока не сформировалась система половой идентичности, ее формированием легче управлять в ходе воспитания, определяющего самоотнесение ребенком себя с другими людьми, полоролевою типизацию

поведения и переживание. Но после 5-6 лет воспитательные воздействия на отдельные стороны системы половой идентичности уже гораздо менее эффективны. К 7 годам наступает гендерная константность ребенка. Он полностью понимает принадлежность к мужскому или женскому полу, и этот факт не изменить в зависимости от ситуации или личных желаний. Они понимают, что пол ребенка не зависит от одежды, которую он носит или от игрушек, в которые он любит играть. Начинает возрастать интерес к противоположному полу. Заслуживает внимания точка зрения И.С. Кона, который отмечает, что гендерная идентичность не дается ребенку с рождения автоматически, а вырабатывается в результате сложного взаимодействия его природных задатков с соответствующей социализацией, «типизацией», или «кодирования» [12]. Активным участником этого процесса является и сам субъект, который принимает или отвергает предлагаемые ему социальные роли и модели поведения. Возможны и случаи «перекодирования» или «переустановки» гендерной идентичности с мужской на женскую и наоборот; в просторечии это называется переменной или сменой пола. Вот почему так трудно бывает после этого возраста исправлять многие погрешности воспитания на предшествующих этапах развития [12].

Как отмечалось выше, гендерная идентичность – особый вид социальной идентичности, существующий в самосознании человека в единстве с представлениями о профессиональном, семейном, этическом, образовательном и др. статусом мужчины или женщины в обществе. Выделяется два уровня гендерной идентичности: внешний и внутренний. Внешний уровень маркируется через внешние атрибуты, такие, как стиль одежды или манера поведения (на этом уровне общество обнаруживает большую терпимость к проявлениям мужественной женственности, чем к женственной мужественности). А внутренний уровень ориентирован на принципиальные содержательные отличия стереотипов мужественности и женственности.

Н.К. Радина также рассматривает гендерную идентичность как базовую структуру социальной идентичности самосознания, которая характеризует человека с точки зрения его принадлежности к мужской или женской группе, при этом наиболее значимым является то, как сам человек себя категоризирует. Но структура самосознания – многокомплексное образование. Так, И.И. Чеснокова выделяет три взаимосвязанных компонента самосознания (или «Образ-Я»), отмечая, что «Образ-Я» не просто отражение в форме представления или понятия, а социальная установка, отношение личности к себе: 1) познавательный (знание себя); 2) эмоциональный (оценка своих качеств); 3) поведенческий (практическое отношение к себе). На основе выделения компонентов самосознания И.К. Кузнецова определила состав и своеобразие содержания структурных компонентов полового самосознания: 1) познание своего сходства и различий с представителями своего и противоположного пола (типизация и индивидуализация своего «Я»; 2) эмоциональная оценка себя как представителя определенного пола 3) самоутверждение самого «Я» в общении и деятельности [1,3,5].

Опираясь на анализ источников, можно выделить особенности гендерного развития ребенка дошкольного возраста. В дошкольном возрасте (Т.А. Репина) формируется система потребностей, интересов, ценностных ориентаций и определенных способов поведения, характерных для того или иного пола, а также намечаются различия у мальчиков и девочек в некоторых их личностных качествах. Репина Т.А. выделяет три этапа гендерного развития в дошкольном возрасте: 1 этап – осуществление гендерной идентификации (ребенок учится различать мужчину и женщину, девочку и мальчика и знать, какого рода поведение характеризует каждого из них, причисляет себя к мужскому или женскому полу, к мальчикам или девочкам); 2 этап – формирование гендерных предпочтений в различных сферах деятельности и жизни (этот этап связан с первым, так как для того, чтобы возникли первые гендерные предпочтения, ребенок должен знать, в чем заключаются различия в поведении людей разного пола); 3 этап –

овладение поведением в соответствии с полоролевыми стандартами и формирование некоторых психических половых способностей (второй и третий этапы могут сосуществовать вместе) [14].

Современные приоритеты в воспитании мальчиков и девочек заключаются не в закреплении жестких стандартов маскулинности и феминности, а в изучении потенциала партнерских взаимоотношений между мальчиками и девочками, воспитании человеческого в женщине и мужчине, вариативности в овладении гендерным репертуаром, искренности, взаимопонимании, взаимодополнимости. Несомненно, использование гендерного подхода в образовании поможет по-новому взглянуть на воспитание детей разного пола, поможет по-новому конструировать их жизненные сценарии, изживая подчас негативные гендерные стереотипы. Гендерный подход в образовании – это индивидуальный подход к проявлению ребенком своей идентичности, что дает в дальнейшем человеку большую свободу выбора и самореализации, помогает быть достаточно гибким и уметь использовать разные возможности поведения. Гендерный подход ориентирован на идею равенства независимо от половой принадлежности, что дает мужчинам и женщинам по-новому оценивать свои возможности и притязания, определять перспективы жизнедеятельности, активизировать личностные ресурсы для выбора субъективных стратегий самореализации и оптимизации межличностных отношений. То есть различия в поведении и воспитании мужчин и женщин определяются не столько их физиологическими, биологическими, анатомическими особенностями, сколько социально-культурными факторами. Такой подход предполагает изживание негативных гендерных стереотипов: раз они не врожденны, а сконструированы обществом, значит их можно изменить, меняя сознание общества [5,9]. Скрытая дискриминация - это наличие гендерных стереотипов в образовательных программах и других материалах, используемых в образовательном процессе (мужчина – начальник, женщина – подчиненная; назначение женщины – дом, хозяйство, воспитание детей,

мужчины – карьера, мужчину оценивают профессиональными успехами, женщину – наличием семьи и детей, представители мужского пола являются преимущественно активными персонажами, создают события, совершают поступки, являются более социально значимыми и т.д.). Сравнительная характеристика гендерного и полоролевого подходов в образовании представлена ниже [5].

**Таблица 5 – Характеристика гендерного и полоролевого подхода в образовании [5]**

Гендерный подход	Полоролевой подход
<ul style="list-style-type: none"> <li>– ориентация не на нейтрализацию и смягчение различий между полами;</li> <li>– воспитание в духе свободного выбора гендерной идентичности;</li> <li>– отсутствие ориентации на «особое предназначение» мужчины и женщины;</li> <li>– поощрение видов деятельности, соответствующих интересам личности;</li> <li>– выбор видов поведения исходя из конкретной ситуации;</li> <li>– обоснование нецелесообразности раздельного по полу обучения;</li> <li>– возможность отступлений от традиционных патриархальных моделей устройства общества</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ориентация на подчеркивание различий;</li> <li>– воспитание в духе жесткого выбора половой идентичности;</li> <li>– ориентация на «особое предназначение» мужчин и женщин;</li> <li>– поощрение видов деятельности, соответствующих полу;</li> <li>– выбор видов поведения исходя из половой принадлежности;</li> <li>– обоснование целесообразности раздельного по полу обучения;</li> <li>– осуждение отступлений от традиционных патриархальных моделей устройства общества</li> </ul>

Анализ показал, что гендерное воспитание предполагает целенаправленную педагогическую деятельность в контексте самой жизни ребенка, его общее развитие, его взаимоотношения со взрослыми и сверстниками как своего, так и противоположного пола, а педагог, осуществляющий гендерное воспитание детей, должен иметь стремление

изменить в лучшую сторону общее развитие, воспитанность мальчиков и девочек, развивать сущностные силы ребенка, его потенциал мужской или женской индивидуальности, направлять на овладение гендерными ролями и культурой взаимоотношений между полами, соответствующих ожиданиям общества, а также формировать стремление ребенка к гендерному самопознанию, самореализации и развитию своей неповторимой гендерной индивидуальности.

Рассмотрим особенности деятельности педагога, выступающего в роли значимого агента гендерной социализации. Если деятельность других агентов по осуществлению гендерной социализации детей, как правило, бывает стихийной и не отличается последовательностью и систематичностью, то перед педагогами стоит важная задача осуществления направленной гендерной социализации, **т.е. целенаправленного, компетентного педагогического сопровождения** процесса освоения мальчиками и девочками моделей нормативно заданного мужского и женского поведения [9,10].

Содержание педагогического сопровождения определяется тем значением категории «гендера», которое принято сообществом педагогов в конкретном временном и культурном контексте. Так, в соответствии с *анализом* понятие «гендер» в основном употребляется для обозначения принципиально различающихся гендерных ролей. А процесс социализации понимается как усвоение социально заданных и социально одобряемых форм поведения [9,10]. Традиционная социальная теория сходит из того, что система образования (детский сад, школа) рассматривается как средство рационального распределения индивидов в обществе. М. Макдональд пишет, что «образование переносит определенный генетический код, посредством которого закрепляется гендерная идентичность и гендерная роль индивида».

К концу раннего возраста ребенок усваивает свою принадлежность, но еще не знает, каким содержанием должны быть наполнены слова «мальчик», «девочка». Взрослые начинают сознательно или бессознательно обучать

ребенка его гендерной роли в соответствии с общепринятыми стереотипами, ориентируя его в том, что значит быть мальчиком или девочкой. С момента поступления в образовательное учреждение (детский сад, школа, университет) мальчики и девочки оказываются под влиянием новых воспитателей-педагогов. Их задачей является не только передача детям разнообразных знаний, умений, навыков, но и формирование мировоззрения детей, распределение обязанностей между мальчиками и девочками, контроль и оказание помощи в их осуществлении. Именно педагоги, работающие с детьми изо дня в день, являются основными «агентами» гендерной социализации.

Многочисленные исследования указывают на то, что педагоги по-разному поощряют и наказывают мальчиков и девочек. Вся система образования построена так, что невольно ориентируют мальчиков на технические науки, а девочек – на гуманитарные. Этому же способствует и отношение педагогов. Исследования, проведенные в школах разных стран, показали, что мальчикам уделяется в среднем на 20 % больше внимания и времени, чем девочкам; мальчиков чаще привлекают к демонстрации различных опытов в классе, а девочек к написанию протоколов; в случаях, когда не хватает учебных пособий или приборов, их чаще дают мальчикам; учителя ожидают от мальчиков более высоких результатов, особенно там, где требуется абстрактное мышление, и более высоко оценивают их работу. Бекер (Becker) выявила, что к мальчикам относится 70 % поощрительных замечаний учителя, а девочкам – 90 % неодобрительных высказываний. Мальчики получают больше внимания, вознаграждения, больше неформального общения [24].

Большой интерес представляет исследование О.А. Константиновой, которая сравнивала образы идеального мальчика и реального мальчика - ученика и девочки-ученицы в представлении педагогов. Её исследования выявило, что доминирующий в представлениях педагога тип ребенка негативно влияет на мальчиков, поскольку те качества, которые его

составляют, являются на 80 % женскими: вежливость, аккуратность, хозяйственность, отзывчивость, прилежание и т.д. И только 10 % качеств «идеального мальчика-ученика» относятся к традиционно мужским чертам характера: настойчивость, целеустремлённость, самостоятельность. Однако и на девочек отрицательно действует этот стереотип, которые «ориентирует их на отказ от карьеры и предполагает отсутствие у них способностей (вообще или к определенным предметам)» [13].

В зависимости от принимаемого педагогом подхода к решению гендерных проблем в образовании все педагоги подразделяются на несколько групп:

- приверженцы биодетерминизма (13 %) поддерживают точку зрения о том, что различия между полами определены биологически и выделяют совершенно разные качества при описании «идеального» ученика и ученицы;
- сторонники структурного функционализма (40 %) утверждают, что в мальчиках и девочках необходимо развивать разные качества, потому что в будущем они будут выполнять разные функции в обществе;
- 20 % педагогов полагают, что различий в обучении между мальчиками и девочками нет и быть не должно, что соответствует идеям советской педагогики, провозгласившей лозунг равенства в обучении;
- сторонники гендерной педагогики (19 %) не отрицают различий между детьми разного пола, но предпочитают индивидуальный подход к детям [17].

Все эти данные подтверждают факт активного участия педагогов в гендерном воспитании и говорят о безусловной важности гендерной компетенции в общей подготовке педагогов, однако большинство педагогов имеет мало представлений о гендерных исследованиях, гендерных особенностях или гендере вообще. Согласно исследованиями А.В. Смирновой только 10% педагогов принимали когда-либо участие в семинарах или посещали курсы повышения квалификации, где затрагивалась гендерная проблематика.  $\frac{3}{4}$  учителей никогда не слышали термина «гендер»

или затрудняются в его определении и только 15 % педагогов поддерживают идеи гендерного равенства [17].

Специальная подготовка педагога в этой области поможет доступно и грамотно ответить на возможные ответы детей. Какими словами педагог обращается к мальчикам и девочкам, какие поступки он поощряет, какие наказывает, на что ориентирует мальчиков, девочек. Судьба девочек обычно определяется терминами «когда ты выйдешь замуж», «когда у тебя будут свои дети» и т.д..., а мальчикам обычно говорят только в шутку. Для многих педагогов характерно повышенно бережное отношение к девочкам, которое способствует закреплению у детей убеждения, что «биология – это судьба». Л.В. Попова пишет, что в результате этой диспропорции «мальчики получают явное преимущество в попытках «найти себя»... в то время как девочки не находят для себя ролевых моделей [5].

Существование и глубокие корни гендерных стереотипов в системе образования привели некоторых педагогов к мысли, что для самореализации девочек и мальчиков полезнее раздельное обучение хотя бы по некоторым дисциплинам. Это могло бы помочь девочкам снять страх перед точными и естественными науками как чисто перед мужской сферой, а мальчикам продвинуться в иностранных языках и гуманитарных науках. Известно, что в женских школах СССР делались попытки приспособить программу воспитания девочек к специфической цели воспитания, там специально изучались биографии знаменитых женщин (С.Ковалевской и Н. Крупской).

Установки педагогов на то, какие социальные роли должны выполнять мальчики и девочки в обществе, как им следует вести в школе, университете, выступают основой для формирования определенного стиля взаимодействия с детьми. Эффективность воздействия преподавателей объясняется их властью и авторитетом. Власть педагога основывается на праве оценивать знания, поощрять и наказывать, а авторитет – на наличии больших знаний и опыта. В рамках решения этой проблемы педагог должен, прежде всего, осознать свое собственное отношение к мужскому или женскому полу.

Представления педагога о месте мужчины и женщины в обществе имеют большое значение, поскольку авторитет педагога способствует усвоению его позиции детьми. Некоторые ученые (Э.К. Хьюстон, Б.А. Фогот и др.) полагают, что мнение педагогов даже сильнее влияют на детей.

Основываясь на исследованиях Колесова Д.В., Кона И.С., Касаевской Т.В, Тумилович Л.Г., мы считаем, что чистота убеждений и установок – необходимое условие отношений между полами и обеспечить его можно снабжая ребенка с самого начала правдивой информацией. Дело не в том, чтобы обнажить перед ребенком всю истину, а в том, чтобы она была представлена доступно и понятно. Соккрытие, уклонение от правды или прямая ложь придают проблемам пола ложную и гипертрофированную притягательность. Любая получаемая ребенком информация вызывает эмоциональные реакции, поэтому очень важно педагогу как можно раньше научить ребенка естественно воспринимать какие либо факты (физиологическое строение тела, отличие внешнего вида и т.д.). Не следует выделять из программы определенные темы или организовывать специальные занятия, так как это придает нежелательную привлекательность. Растворение же вопросов пола в этом возрасте в других темах уравнивает их с иным материалом (чтение художественно литературы, организация дидактических, сюжетно-ролевых игр, слушание музыки, беседы, рассматривание произведений искусства, трудовая деятельность т.д.) [11,12].

Общение с педагогом является одним из важных компонентов гендерного воспитания, оно может строиться на основе сотрудничества (обе стороны являются субъектами общения) или на основе доминирования или превосходства со стороны педагога (педагог – субъект, а ребенок – объект педагогического воздействия). Важным критерием также выступает тип взаимоотношения педагога и детей разного пола: с учебной деятельностью и поведением. Большое влияние на характер взаимодействия оказывает образовательная область, которая изучается на данном занятии. Как показывают исследования отечественных и зарубежных ученых, на занятиях

по естественно-точным и точным дисциплинам педагоги больше ориентируются на мальчиков, а по гуманитарным - на девочек. То есть в общении с педагогами на занятиях дети усваивают в большинстве случаев доминирующие типы маскулинности-феминности, которые предполагают развитие разных качеств у мальчиков и девочек.

Мы поддерживаем мнение педагогов, психологов (Колесов Д.В., Кон И.С., Мухина В.С., Касаевская Т.В, Тумилович Л.Г., Клецина И.С. т.д.), которые указывают, что гендерные различия реально существуют, но они никак не учитываются педагогом при организации учебно-воспитательного процесса. Совершенно очевидно, что педагог должен знать в первую очередь свою гендерную доминанту (преобладание феминных или маскулинных качеств у данной личности, что не всегда совпадает с биологическим полом), а во-вторых, знать какая она у каждого из обучаемых. Например, К.Д. Ушинский долгие годы работал именно с женским коллективом и все свои основные педагогические труды он создал на основе опыта общения с феминной по гендеру аудиторией[5,11,12].

Многочисленные исследования позволяют утверждать, что работа в смешанных группах должна строиться с учетом этих различий. К примеру, в маскулинно-ориентированных группах необходимо делать упор на визуальную информацию, особенно важно добиваться понимания новой информации, обязательно делать обобщения и выводы в конце занятия. В феминно-ориентированных группах быстрее усваиваются конкретные письменные примеры, обучаемые обладают хорошо сложенной речью и способностью к долгому теоретическому изложению материала, желательно использование наглядного материала для лучшего усвоения информации. На занятиях по точным дисциплинам педагоги больше ориентируются на мальчиков, а по гуманитарным наукам - на девочек.

Педагогам важно знать и понимать, что анатомические и биологические особенности являются лишь предпосылками, потенциальными возможностями психических различий мальчиков и

девочек. Свободному развитию личности, становлению индивидуальности юношей и девушек мешают исторически сложившиеся гендерные стереотипы относительно норм мужественности и женственности в обществе, побуждающие их формировать такую модель поведения, при которой отношения между полами характеризуются напряженностью и несимметричностью. Эти нормативные идеалы по-прежнему воспроизводятся как в обществе в целом, так и в образовательных учреждениях, и зачастую становятся препятствием на пути развития индивидуальности и личностного потенциала, вступая в противоречие с реальными изменениями в общественной жизни. Несомненно, педагогическое сопровождение гендерного воспитания поможет педагогам по-новому взглянуть на воспитание детей разного пола, по-новому конструировать их жизненные сценарии, изживая подчас негативные гендерные стереотипы.

Таким образом, каждый педагог является источником информации, носителем определенного гендерного поведения; дети отличаются определенными гендерными особенностями, поэтому важнейшей задачей педагогов должна стать – создание атмосферы востребованности гендерной культуры, ситуаций успеха для развития благоприятных условия для самореализации детей разного пола, отвечающего современным требованиям мирового образовательного пространства.

#### **Библиографический список:**

1. Бендас, Т.В. Гендерная психология: учеб.пособие для вузов\*/авт.-СПб.и др.:Питер,2006.-430 с.
2. Бэм, С.Л. Линзы гендера. Трансформация взглядов на проблему неравенства полов. – М.: РОССПЭН, 2004. – 336с.
3. Введение в гендерные исследования: Учеб. пособие для студентов вузов / Костикова И.В. и др.; Под общ. ред. И.В. Костиковой. -2 изд., перераб. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2005. - 255с.

4. Воронина, О.А. Теоретико-методологические основы гендерных исследований. Курс лекций / Под общ. ред. О.А. Ворониной. – М.: МЦГИ-МВШСЭН-МФФ, 2001. С. 9-20
5. Гендерная психология. Практикум. 2-е изд. / Под ред. И.С. Клециной. – СПб.: Питер, 2009. – 496 с.
6. Иванова, О.И. Педагогическое сопровождение полоролевого развития детей старшего дошкольного возраста/Иванова, Оксана Игоревна. Дис. ... канд. пед. наук. – Великий Новгород, 2006
7. Исаев, Д.Н. Половое воспитание и психогигиена пола у детей/Каган В.Е.-Л.: Медицина, Ленингр. отд-ние, 1980.-183 с.
8. Киммель, М. Гендерное общество/Пер. с англ. – М.: РОССПЭН, 2006.
9. Клецина, И.С. Достижения и проблемы развития гендерного направления в отечественной психологии // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Педагогика и психология. Научный журнал. № 4 (3), Киров, 2010. С. 120-125.
10. Клецина, И.С. Формирование гендерной компетенции как задача гендерного образования // Гуманитарное образование и социальный контекст: гендерные проблемы: Материалы международной научно-практической конференции. СПб, 2007. С. 114-119.
11. Колесов, Д.В. Нравственность и пол: Психологические аспекты: Учеб.-метод. пособие-М.:Флинта,2000.-232 с.
12. Кон, И.С. Сексология: Учеб. пособие для вузов/ред.-М.:Академия,2004.-383 с.:ил.
13. Константинова, О.А. Гендерный подход к обучению школьников: Дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2005.
14. Репина, Л.П. Женщины и мужчины в истории: новая картина европейского прошлого: Очерки: Хрестоматия: Учеб. пособие для вузов.-М.:Росспэн,2002.-351 с.
15. Семенова Л.Э., Семенова В. Э. Воспитание современных девочек и мальчиков с позиций гендерного подхода// Гендерная

психология. Практикум. 2-е изд./ Под ред. И.С. Клециной. СПб.: Питер. 2009. с 211-235.

16. Словарь гендерных терминов/Под ред. А.А.Денисовой. М.: Информация-XXI век, 2002.

17. Смирнова, А.В. Гендерная социализация в общеобразовательной школе/ А.В. Смирнова. Дис. ... канд. соц. наук. – Н.Новгород, 2005.

18. Тартаковская И.Н. Гендерная социология. М.: ООО «Вариант», 2005.

19. Татаринцева, Н.Е. Полоролевое воспитание дошкольников в условиях ДОУ / Н.Е. Татаринцева. - 2011. 78 с.

20.Хрипкова А.Г. В семье сын и дочь: Кн.для учителя / Колесов Д.В.- М.:Просвещение,1985.-240 с.:ил.

21. Шелухина, И.П. Дифференцированный подход к воспитанию детей дошкольного возраста / И.П. Шелухиной. – 2010. 37 с.

22. Штылева Л.В. Фактор пола в образовании: гендерный подход и анализ. М. – М: ПЕРСЭ, 2008.

23.Штылева, Л.В. Методические аспекты гендерной экспертизы образовательных программ и пособий // Гендерный подход в дошкольной педагогике: теория и практика. Ч 2. – Мурманск, 2001 . С. 70-73.

24.Clifford, Н. A Comparison of Gender-related Attitudes Towards Mathematics Between Girls in Single-sex and Co-educational Schools / Н. Clifford // [webdoc.sub.gwdg.de/edoc/e/pome/clifford](http://webdoc.sub.gwdg.de/edoc/e/pome/clifford).

## **Глава восьмая. Гендерно-ориентированное сопровождение физического развития детей дошкольного возраста в условиях детского сада**

*А.А.Коузов*

В последнее время в дошкольном образовании происходят революционные изменения, которые коренным образом меняют содержание и формы функционирования детских садов в нашей стране. В первую очередь данные преобразования связаны с введением Федеральных государственных стандартов дошкольного образования, являющиеся стратегией развития дошкольного образования в РФ как исходной и самоценной ступенью российского образования.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования выделяет одну из образовательных областей как «Физическое развитие», уточняя ее задачи и содержание: **«Физическое развитие** включает приобретение опыта в следующих видах поведения детей: двигательном, в том числе связанном с выполнением упражнений, направленных на развитие таких физических качеств, как координация и гибкость; способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики обеих рук, а также с правильным, не наносящем ущерба организму, выполнением основных движений (ходьба, бег, мягкие прыжки, повороты в обе стороны), формирование начальных представлений о некоторых видах спорта, овладение подвижными играми с правилами; становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере; овладение элементарными нормами и правилами здорового образа жизни (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек и др.)». Все это свидетельствует о том, что самостоятельно ребенок дошкольного возраста не сможет справиться, ему нужна систематическая комплексная помощь и поддержка».

Одним из ведущих принципов дошкольного образования, согласно данному документу, – является принцип психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста в образовательном процессе. Обращение к проблеме психолого-педагогического сопровождения многими исследователями не случайно. Одни видят в ней технологию педагогической деятельности, другие – метод работы, третьи указывают на ее возможности в индивидуализации дошкольного образования. Вместе с тем большинство исследователей подчеркивают, что феномен психолого-педагогического сопровождения ребенка сегодня требует осознания в теории и практике дошкольного образования многомерной помощи дошкольнику: с позиций его личностного и социального развития, сохранения и укрепления здоровья, обеспечения безопасности, гендерных особенностей, семейного воспитания.

Нами определен тип психолого-педагогического сопровождения – гендерно-ориентированное сопровождение.

Актуальность исследования определяется тем, что заказ государства, отраженный в приказе Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2003 г. «Об освещении гендерных вопросов в системе образования», дает официальные рекомендации по внедрению гендерного подхода в систему образования. Вместе с тем анализ современной педагогической теории и практики показывает, что процесс физического развития ребенка дошкольного возраста строится без учета индивидуальных и гендерных особенностей:

- не учитывается состояние здоровья;
- не учитывается уровень физической подготовленности;
- не учитывается гендерная принадлежность ребенка.

Детям даются одни и те же упражнения, одна и та же нагрузка, и используется одна и та же методика физического развития дошкольника без учета гендерной принадлежности ребенка. Что отрицательно сказывается на социализации, сохранении и укреплении здоровья мальчиков и девочек.

Теоретический анализ работ и современных программ дошкольного образования позволяет сделать вывод о том, что в настоящее время ведутся исследования по проблемам гендерного воспитания ребенка дошкольного возраста (Т.Доронова, И.Е.Евтушенко, И.С. Клецина, Е.А. Конышева, Т.А. Репина, Л.В. Штылева и др.), но рассматриваемые вопросы гендерного воспитания нередко ограничены общими вопросами, гендерно-ориентированное сопровождение физического развития детей дошкольного возраста носит единичный характер.

Анализ исторических взглядов на данную проблему предполагает более подробное рассмотрение понятия «пол». «Пол» – понятие многогранное, оно по-разному рассматривается в разных науках. В Большом энциклопедическом словаре дается следующее определение: «Пол – совокупность морфологических и физиологических особенностей организма, обеспечивающая половое размножение, сущность которого сводится к оплодотворению».

У каждого народа существовали свои неповторимые системы воспитания подрастающего поколения. В связи с их различными ролевыми функциями в обществе почти всегда воспитание мальчиков и девочек было различно. Основываясь на исследованиях в областях истории дошкольной педагогики и истории физической культуры (Д.Элиум и Дж.Элиум; Е.В.Субботский; Л.Кун; В.М.Петров), проследим, как в разные исторические периоды происходило воспитание (и в частности физическое воспитание) мальчиков и девочек (таблица 6).

**Таблица 6 – Историография проблемы гендерного сопровождения ребенка**

Первобытное общество	Вместе со старшими и под их руководством дети приобретали необходимые навыки в добывании еды. В воспитании мальчиков и девочек было существенное различие. Мальчики участвовали вместе с мужчинами в охоте, рыбной ловле, их учили
----------------------	--

	<p>боротся, стрелять из лука, ездить верхом. Девочки помогали женщинам готовить еду, делать одежду, посуду. Всех детей приучали ухаживать за животными, заниматься земледелием, обучали ремеслам. Дети австралийцев с самых ранних лет тренировались в стрельбе. Как только мальчик начинал ходить, отец брал его на охоту. Мальчика обучали стрельбе по рыбам при помощи веревки, привязанной к стреле, чтоб не упустить пораженную добычу. Детей с рождения приучали к воде (одинаково мальчиков и девочек): их просто бросали в воду, таким образом, происходило естественное, принудительное обучение плаванию</p> <p>У некоторых племен Америки физическая подготовка начиналась с самого раннего возраста. Например, мальчики племени зуны проходили инициации (обряд посвящения в воины, сопровождающийся физическими испытаниями) уже в 5-летнем возрасте. Для народов Африки наиболее характерно было обучение грудных детей ходьбе. Маленьких бушменов в 6-7-месячном возрасте заставляли вставать на ноги, опираясь на палку, и делать шаги. Любимой игрой бушменских детей было катание на звериных шкурах с песчаных дюн и барханов. С 3-летнего возраста мальчикам давали маленькие луки с тупыми стрелами и обучали сложному поведению на охоте.</p>
<p><i>Древняя Греция</i></p> <p><i>Спартанское государство</i></p>	<p>Древняя Греция – страна, объединявшая множество рабовладельческих городов-государств. В истории Греции особое значение имели два государства – Афины и Спарта. В каждом из них сложились особые системы воспитания, своеобразие которых было обусловлено, с одной стороны, закономерностями рабовладельческого строя вообще, и, с другой, особенностями данной страны.</p> <p><i>Спартанское государство</i> было одним из самых ранних в Древней Греции. Основной целью спартанской государственной системы воспитания была подготовка стойких и закаленных воинов, будущих рабовладельцев. Спартанское общество в лице</p>

<i>Афины</i>	<p>коллегии эфоров, ведавшей всеми государственными делами, контролировало жизнь молодого спартиата с первых дней его существования. Каждый новорожденный представлялся матерью эфору, который осматривал ребенка и, если находил его слабым и нежизнеспособным, распорядился умертвить его. По преданию, слабых детей сбрасывали в пропасть со скалы Тайгета</p> <p>До семилетнего возраста ребенок оставался в своей семье и воспитывался под наблюдением матери, причем за это время все воспитание сводилось главным образом к его физической закалке. Мальчиков растили неприхотливыми к еде, приучали не бояться темноты, легко переносить голод, жажду, неудобства и трудности, возможные в будущих военных походах.</p> <p>С семилетнего возраста начиналось воспитание мальчика под присмотром государства. Мальчики забирались из дома и жили в общественных зданиях, где воспитывались под присмотром специального наставника (педонома). Наибольшее внимание уделялось военно-физической подготовке, обучению бегать, прыгать, бороться, метать диск и копье. Дети приучались беспрекословно подчиняться старшим, презирать рабов. Образование ограничивалось обучением письму и счету. Особое внимание уделялось развитию у мальчиков умения четко и кратко отвечать на вопросы.</p> <p>Девочки воспитывались дома, но и в их воспитании на первом месте было физическое развитие, военная подготовка, умение управлять рабами.</p> <p><i>Афины</i> представляли собой наиболее развитое рабовладельческое государство, в котором большое значение придавалось воспитанию и обучению детей. При этом афиняне стремились к сочетанию умственного, нравственного, эстетического и физического развития человека, поскольку считали идеальным того, кто прекрасен и в физическом и в нравственном отношениях. Общая направленность афинской воспитательной системы – презрение к физическому труду и рабам. Поэтому физическое развитие было ориентировано на совершенствование</p>
--------------	---

	<p>своего тела, без всякой привязанности к какому-либо ремеслу</p> <p>Первый этап воспитания ребенка в афинской системе, до 7 лет, протекал обычно в семейной обстановке под надзором матери, а чаще всего под надзором няньки или специально приставленного раба. Главная задача этого типа воспитания заключалась в физическом развитии ребенка. В процессе первоначального воспитания маленького афинянина большое внимание уделялось разнообразным играм, заполнявшим жизнь ребенка. С малых лет детей водили на общественные торжества и праздники, спортивные состязания.</p> <p>С семи лет мальчики посещали различные школы. В школе грамматиста они обучались чтению, письму, счету. Счету учили при помощи пальцев, использовали также и камешки, и специальную счетную доску, напоминающую счеты. В школе кифариста мальчики получали литературное образование, здесь специально занимались их эстетическим воспитанием – учили петь, декламировать, играть на музыкальных инструментах</p> <p>Жизнь афинских девочек была ограничена семейным кругом, их воспитанию не придавали особого значения, и жизнь проходила на женской половине дома.</p>
<p><i>Древний Рим</i></p>	<p>Хотя и в Риме, и в Греции главной задачей было воспитание воина, тем не менее, Рим подходил к решению этой задачи по-своему. Так, господство отцовского права в ранний период римской истории и отзвук этого господства, сохранившийся на протяжении всего периода существования Рима, сделали отца семейства главным воспитателем своего ребенка, а семью – основным учреждением, где проходило воспитание. До 4–5 лет мальчики и девочки в семье воспитывались вместе, затем их разделяли. Девочки находились под наблюдением матери, кормилицы, няни. Главным их занятием было рукоделие. Их также учили музыке, танцам, а в богатых семьях – греческому языку.</p> <p>Римский мальчик был в семье под надзором отца. Все время, находясь с ним, мальчик воспринимал от него навыки и знания,</p>

	<p>необходимые в повседневной жизни. Сопровождая отца в поле и в лесу, на сельскохозяйственных работах и на охоте, мальчик приучался к суровой и простой жизни и закалялся физически. Перенимая от отца практические хозяйственные секреты, проводя время в играх с разнообразными упражнениями в кругу своих сверстников, мальчик получал необходимые навыки и качества для будущей военной службы. Так, мальчики много упражнялись в беге, метании тяжестей, борьбе, занимались играми в мяч. Одним из любимейших видов развлечений римлян было упражнение в фехтовании, а для мальчиков из «всаднических» фамилий – верховая езда.</p> <p>Начальное образование дети небогатых свободнорожденных граждан получали в элементарных школах, которые были платными и частными, в них допускались и девочки. Детей знатных родителей учили, как правило, домашние учителя, и, прежде всего греческому языку и литературе.</p>
<p><i>Западная Европа</i> – эпоха <i>Средневековья</i></p>	<p>Сыновья феодалов овладевали лишь семью «рыцарскими добродетелями»: верховой ездой, плаванием, фехтованием, владением мечом, щитом и копьем, охотой, игрой в шахматы, слаганием и пением стихов. Уметь читать и писать было необязательно. Одной из важнейших «добродетелей» было фехтование. Обучение фехтованию начиналось в четырехлетнем возрасте и первоначально проходило с помощью деревянных и притуплённых мечей и копий.</p> <p>Следующий элемент подготовки – верховая езда. Обучение начиналось в пятилетнем возрасте. Мальчики, достигшие пажеского возраста (10 лет), уже с легкостью ездили верхом по двору сеньора.[43,с.32]</p> <p>Не входившей в семь рыцарских добродетелей, но весьма распространенной, была борьба, обучение которой начиналось с шести лет под руководством специально приглашенных мастеров борьбы.</p> <p>Дочери феодалов получали образование дома или в монастырях, где их воспитывали в религиозном духе, обучали</p>

	<p>чтению, письму и рукоделию.</p> <p>Как видно, в воспитании мальчиков феодалы отдавали предпочтение физическому развитию, в то время как девочки совершенствовались эстетически.</p>
<p>Эпоха Возрождения</p>	<p>Один из виднейших представителей эпохи Возрождения – чешский мыслитель-гуманист <b>Ян Амос Коменский</b> (1592—1670). Улучшение мира, его переделка, по Коменскому, возможна лишь путем всеобщего, равного для всех детей обоего пола образования и воспитания, вооружения подрастающего поколения реальными знаниями с помощью методов, облегчающих учение и делающих его радостным. Детям до шести лет предназначалась материнская школа. Там должны были закладываться основы физического, нравственного и умственного развития ребенка.</p>
<p>Эпоха Просвещения</p>	<p>Во многом идеи воспитания первого периода нового времени отразились в деятельности <b>Жан-Жака Руссо</b> (1712—1778). Мысли Руссо о воспитании девочек определялись его взглядами на природу женщины, на ее социальное назначение. Оно состоит, по мнению Руссо, в том, чтобы быть матерью, вести хозяйство, создавать семейный уют, нравиться и быть полезной мужу. Поэтому естественное воспитание девушки, считал он, коренным образом должно отличаться от воспитания юноши – в девушке нужно воспитывать повиновение и покорность, готовность усвоить чужие взгляды. Для того чтобы женщина могла рожать здоровых и крепких детей, чтобы она приобрела естественную красоту и грацию, необходимо соответствующее физическое воспитание. Серьезным умственным занятиям для девочек он не придавал значения.</p> <p>Таким образом, ставя цель воспитать из мальчика свободного самостоятельного гражданина, Руссо одновременно отказывал женщине в самостоятельности и возводил в идеал скромную, благонравную мать семейства, принадлежащую к третьему сословию, но с хорошим физическим и эстетическим</p>

	<p>воспитанием.</p> <p>Идеи французского Просвещения, связанные с воспитанием, впервые пытался осуществить на практике <b>Иоганн Генрих Песталоцци</b> (1746—1825). Он вступил на стезю педагогики под влиянием Руссо. Начало физического воспитания, по Песталоцци, закладывается еще в семье, когда мать помогает мальчику вставать, делать первые шаги, проводит с ним тем самым «естественную домашнюю гимнастику». Выработке у ребенка умения самостоятельно производить все движения суставов способствует также его участие в простейших видах домашнего труда. В то же время девочка по поручению матери укачивает младенца, помогает одеваться и обуваться сестренке или братику, при этом она развивается одновременно и в физическом, и в нравственном отношении.</p>
<p><b>Физическое воспитание детей древних славян и Киевской Руси</b></p>	<p>На Руси уже в трехлетнем возрасте ребенку предстоял первый серьезный ритуал – «постриг». Мальчика постригали и впервые сажали на коня. С 6 – 7 лет мальчики переходили из женских рук в мужские.</p> <p>Складывались свои традиции и в воспитании детей княжеской дружины. Если в воспитании простого народа приоритет отдавался трудовой направленности, то будущих дружинников Киевской Руси с ранних лет готовили к профессиональной военной карьере. Обряд пострига тоже проводился с воинским акцентом. Отец сажал трехлетнего малыша на коня.</p> <p>Важное место в подготовке воинов, помимо навыков в верховой езде, отводилось владению всеми видами холодного оружия.</p> <p>В качестве средств физической подготовки детей младшего возраста использовались бег, упражнения в лазании, элементы борьбы. В зимнее время среди детских забав были распространены катания на санках, коньках, лыжах, игры в снежки, «взятие снежных крепостей».</p>

<p><b>Физическое воспитание в эпоху царствования Романовых.</b></p>	<p>Из специфических мужских развлечений, имевших, несомненно, широкое распространение и большое значение в деле физического развития народа, следует отметить кулачные бои. По описаниям иностранцев самое непонятное в этой забаве было для них то, что «...бойцы, когда бьют разом руками и ногами, готовы, кажется, съесть друг друга, так свирепо выражение их лиц; а все-таки остаются лучшими друзьями, когда дело кончено». Бои имели три разновидности: один на один, стенка на стенку и слобода на слободу.</p> <p>Имелись и элементарные правила: лежачего не бить, заначку в рукавицы не класть, со спины не нападать и др. Чаще всего бои проводились на Масленицу, на льду замерзшего озера или реки, при этом бойцы обязательно раздевались по пояс. К подобным упражнениям мальчиков приучали с малых лет. Проводились отдельные бои между самыми маленькими (5—6 лет), а в возрасте 12—13 лет подростки уже могли участвовать в групповых боях наравне с взрослыми.</p>
<p><b>Эпоха екатерининских преобразований.</b></p>	<p>По вступлении Екатерины II на престол в Россию для исполнения обязанностей президента Академии художеств и директора кадетского корпуса был приглашен <b>И.И.Бецкой</b> (1704—1795). Одновременно с этим Екатерина II назначила его своим «чтецом» по вопросам образования и просвещения. И.И.Бецкой выдвинул проект о сословных закрытых учреждениях, который был одобрен и утвержден императрицей. В воспитательных домах для оставленных детей все воспитанники делились по трем возрастам: от 2 до 7 лет, от 7 до 11 лет, от 11 до 14 лет. До двух лет младенцы находились на руках кормилиц, после чего переводились в «общие покои», где воспитывались в играх и трудовых занятиях. «В сие же годы мальчики обучаются вязать чулки, колпаки, сети и прочее, таки привыкают к садовой работе; а девочки упражняются в пряже, в вязанье, в тканье лент и тесем, в плетенье кружев и прочего», также обучаются домоводству, шить, гладить, стряпать.</p>
<p>XIX век</p>	<p>В 60-е годы XIX века возникло широкое общественно-</p>

	<p>педагогическое движение, не имевшее себе равного в мире по размаху и идейному содержанию. Активным участником общественно-педагогического движения был выдающийся хирург <b>Н.И.Пирогов</b> (1810—1881). В статье «Вопросы жизни» Николай Иванович подверг резкой критике постановку женского воспитания в России, которое не отвечало, по мнению ученого, ни личным склонностям, ни общественному назначению женщины. Он стремился возвысить женщину в глазах общества.</p> <p>И только в XIX веке педагоги стали рассматривать возможность целенаправленного воспитания девочек. В дальнейшем девушек стали готовить не только на роль домохозяйки, но и учителя, медсестры, воспитательницы.</p>
--	--

Анализ философской, психолого-педагогической литературы позволяет представить исторические тенденции и подходы к физическому воспитанию мальчиков и девочек в разные исторические периоды. С древних времен существовало раздельное воспитание девочек и мальчиков с учетом их последующих ролей в обществе.

**В XX веке** совершенствование существующей системы физического воспитания обусловлено тенденциями ухудшения демографических показателей населения, ростом заболеваемости в дошкольном возрасте, увеличением числа лиц с дисгармоническим развитием и низкой физической подготовленностью (А.Г.Сухарев). Рядом исследователей (Э.С.Вильчковский, Овчинников, Фролов, Рунова) отмечается недостаточная двигательная активность в ДОУ в режиме дня, что снижает уровень физической подготовленности детей. Этому способствует малая физическая нагрузка на физкультурном занятии, утренней гимнастике, в подвижных играх. В неполной мере используются спортивные упражнения, походы, развлечения; низкий уровень сформированности физических качеств (Недригайлова, Урицкая), слабая тренированность сердечнососудистой системы к физическим нагрузкам, отсутствие интереса у детей к движению

(Э.Ю.Пээбо, Э.С.Вильчковский, Н.Н.Эфименко, Н.Бочарова). Одним из резервов повышения уровня физической подготовленности в процессе физического воспитания дошкольника является создание условий для развития, в которых его физические и духовные возможности раскроются полностью. Этому может способствовать **индивидуальный подход** к ребенку.

Н.Н.Эфименко предлагает с целью дифференцированного физического воспитания разрабатывать мальчишеские и «девчачьи» игры, которые можно было бы применять при работе по подгруппам с мальчиками и девочками.

На признак пола в физическом воспитании дошкольников впервые стали обращать внимание в 30-50-е гг. Было отмечено, что половое различие в динамике формирования основных движений, физических качеств и двигательной активности у детей до 7-ми лет есть, весь вопрос в его величине.

Одна из особенностей развития основных движений у детей дошкольного возраста связана с половым различием, ее исследованием занималась Е.Г.Леви-Гориневская (30-50-е гг.), которой были получены данные, свидетельствующие об отставании девочек от мальчиков в беге, прыжках и метании. Однако Е.Г.Леви-Гориневская утверждает, что основной причиной является плохо поставленная работа по физическому воспитанию и что при создании соответствующих педагогических условий различий в достижениях мальчиков и девочек не будет[12].

Другая группа ученых (О.Недригайлов, Ц.Какабадзе, В.Урицкая, И.Попов) в 60-70-е гг. пришли к выводу о превосходстве мальчиков в уровне развития основных движений и физических качеств над девочками и необходимости дифференцированного подхода к ним в процессе физического воспитания.

В.Г.Шалыгиной (1977 г.) выявлено меньшее расхождение в уровне развития движений, что, по мнению автора, зависит от условий жизни и воспитания.

В 80-е годы Э.С.Вильчковский проводил исследование, ценность которого в том, что прослеживалась динамика в изменении уровня физического развития одних и тех же детей. Э.С.Вильчковский утверждал, что различие между мальчиками и девочками определяются как половыми особенностями, так и их двигательной активностью в повседневной жизни, и интересом к физическим упражнениям. Он приходит к выводу о том, что эти различия не столь существенны до 7-ми лет, чтобы учитывать их при выборе средств физического воспитания [6].

В 1978 году исследованиями Т.П.Хризман было установлено, что у девочек и мальчиков дошкольного возраста «разная стратегия мозга», их эмоции имеют различную генетическую основу. Дальнейшие исследования зарубежных и отечественных психологов показали, что морфологическое созревание головного мозга, особенно его левого полушария, у девочек происходит быстрее, чем у мальчиков. Это является причиной того, что на ранних стадиях онтогенетического развития девочки в запоминании чисел и решении задач, в выполнении вербальных заданий доминируют над мальчиками, а после периода полового созревания картина меняется.

В своей работе В.Д.Еремеева и Т.П.Хризман отмечают, что девочки обычно после начала занятия быстро набирают оптимальный уровень работоспособности. Мальчики же долго «раскачиваются». Девочки лучше выполняют задачи уже не новые, типовые, шаблонные. Мальчики лучше выполняют поисковую деятельность. Мальчику лучше чуть-чуть недообъяснить, натолкнуть его на нахождение решения [11].

Существует различие и в реакции детей разного пола на оценку их деятельности. Для мальчиков очень важно, что конкретно оценивается в их деятельности, а для девочек – кто их оценивает и как. То есть мальчиков интересует суть оценки (какой момент их деятельности оценивается), а девочки более заинтересованы в эмоциональном общении с взрослыми, для них важно, какое они произвели впечатление [12].

Особенности развития движений у дошкольников в зависимости от пола одной из первых исследовала Е.Г.Леви-Гориневская. Ею были получены данные, свидетельствующие об отставании девочек от мальчиков по результатам большинства контрольных упражнений.

Последующие исследования показали, что средние результаты мальчиков в беге, прыжках и метании превышают средние результаты девочек. Девочки же выполняют лучше мальчиков упражнения на гибкость и равновесие. Это послужило основанием к тому, что в большинство учебно-методических пособий по физической культуре дошкольников были включены нормативы физической готовности, различные для девочек и мальчиков (Т.И.Осокина, В.Г.Фролов и Г.П.Юрко, Н.В.Алябьева, В.Н.Шебеко, В.А.Шишкина, Н.Н.Ермак) [18].

Двигательные способности начинают проявляться уже в дошкольном возрасте. Для детей младшего и среднего возраста наиболее значимы скоростно-силовые способности, для детей 6 лет – скоростные способности и выносливость, а для детей 7-го года жизни – скоростные и координационные способности.

Н.Б.Котелевская в своем исследовании приходит к выводу, что сензитивные периоды развития двигательных способностей для девочек и мальчиков не совпадают, и наиболее целесообразно организацию занятий физическими упражнениями у дошкольников проводить по следующей схеме, не совпадающей со схемой «мальчики-девочки»:

- для мальчиков старшей группы – на развитие выносливости;
- для девочек старшей группы – на комплексное развитие скоростно-силовых качеств и выносливости.

Г.П.Юрко указывала, что на протяжении всего дошкольного периода выявляется положительная связь морфологических показателей – роста, веса – с рядом показателей, отражающих скоростно-силовую подготовленность детей – прыжок в длину с места и бросок набивного мяча. При этом в 3–5 лет эта связь более выражена, а с возрастом уменьшается.

Эти факты требовали новых подходов к оценке двигательных способностей дошкольников.

Результаты двигательных тестов у дошкольников в большей степени зависят от типа их конституции.

Новые данные не позволяют сегодня относиться к оценке физической подготовленности дошкольников упрощенно: «мальчики опережают девочек в упражнениях на силу и скорость, а девочки лучше выполняют упражнения, требующие координации и гибкости». Результаты исследований В.Н.Шебеко, В.А.Шишкиной, Н.Н.Ермак и Н.В.Алябьевой по вопросам развития двигательных качеств у дошкольников показывают существенный прирост быстроты движений в дошкольном возрасте. Так, максимальная скорость в беге на дистанцию 30 м у мальчиков немного выше, чем у девочек, а результаты выполнения детьми скоростно-силовых упражнений свидетельствуют о некотором превосходстве мальчиков над девочками.

Развитие гибкости, более чем другого двигательного качества, обусловлено морфофункциональными особенностями ребенка и влиянием педагогической среды.

Большинство авторов отмечают преимущество девочек перед мальчиками в выполнении упражнений на гибкость и улучшение результатов у дошкольников с возрастом (В.Н.Шебеко, В.А.Шишкина, Н.Н.Ермак). В то же время Э.С.Вильчковский констатирует, что подвижность позвоночного столба (тест «наклон вперед») к пяти годам у мальчиков увеличивается с 5,79 см до 6,62 см, а у девочек было отмечено ухудшение с 7,04 см до 5,57 см. [6].

Гибкость в значительной степени зависит от типа конституции ребенка. Во все годы (с 3 до 6 лет) девочки показывают лучшие результаты, чем мальчики того же типа конституции. В то же время среди мальчиков лучшие результаты зафиксированы у представителей мышечного типа конституции. В 5 лет (7,5 см) – выше, чем девочки дигестивного типа (7,4) и в 6 лет (9,4 см) – так же, как девочки дигестивного типа (9,4 см).

Гибкость регрессирует с возрастом. Для её сохранения необходимы специальные физические упражнения (Б.А.Никитюк). В этой связи уровень организации физкультурной работы в дошкольном учреждении может оказать заметное влияние на эффективность развития данного качества. Разногласие в результатах может быть связано с усредненным подходом к девочкам и мальчикам, без учета типа их конституции [7].

Сила и выносливость у детей дошкольного возраста по-своему значительны и позволяют им длительное время находиться в движении, однако для окончательного оформления этих качеств необходима иная гормональная ситуация организма.

В 90-е годы понимание этой проблемы обогащается новыми данными, полученными в исследованиях В.А.Мануйлова и В.Н.Зуева (1991 г.), эти исследования посвящены возрастным особенностям точного восприятия движений детьми 5-7 лет. Проведенный ими эксперимент показал, что девочки лучше выполняют задания на пространственную точность на пятом и шестом годах жизни, а мальчики – на седьмом. Точность восприятия временного параметра движения у мальчиков пяти и шести лет выше, чем у девочек, а мальчики семи лет справляются с заданием хуже, чем их ровесницы. Точность воспроизведения динамической характеристики движения у девочек всех возрастных групп выше, чем у мальчиков.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам определить тенденцию развития и становления личности дошкольника, результатом которой является дробление и группировка детей по определенным признакам с целью одностороннего, но глубокого изучения исследования, использовать потенциал возможностей каждого ребенка, что сопрягается с выявлением и максимальным развитием их природных задатков и способностей.

В 2009 году в связи с введением Федеральных государственных требований к структуре основной образовательной программы дошкольного образования был впервые введен принцип учета гендерной специфики в

воспитании и развитии детей дошкольного возраста. Все примерные программы дошкольного образования начинают его реализовывать в образовательной деятельности дошкольника. Наибольших успехов, на наш взгляд, в это добилась программа «Успех».

В дошкольном возрасте (Т.А. Репина) формируется система потребностей, интересов, ценностных ориентаций и определенных способов поведения, характерных для того или иного пола, а также намечаются различия у мальчиков и девочек в некоторых их личностных качествах. Репина Т.А. выделяет три этапа гендерного развития в дошкольном возрасте: 1 этап – осуществление гендерной идентификации (ребенок учится различать мужчину и женщину, девочку и мальчика и знать, какого рода поведение характеризует каждого из них, причисляет себя к мужскому или женскому полу, к мальчикам или девочкам); 2 этап – формирование гендерных предпочтений в различных сферах деятельности и жизни (этот этап связан с первым, так как для того, чтобы возникли первые гендерные предпочтения, ребенок должен знать, в чем заключаются различия в поведении людей разного пола); 3 этап – овладение поведением в соответствии с полоролевыми стандартами и формирование некоторых психических половых способностей (второй и третий этапы могут сосуществовать вместе) [14].

По мнению И.Е.Евтушенко, с момента своего рождения ребенок становится объектом воздействия гендерной системы – в традиционных обществах совершаются символические родильные обряды, различающиеся в зависимости от того, какого пола родился ребенок; цвет одежды, колясок, набор игрушек новорожденного также определяются его полом. В процессе воспитания семья (в лице родителей и родственников), система образования (в лице педагогов), культура в целом внедряют в сознание детей гендерные стереотипы, формирующие определенные правила поведения и создают представления о том, кто есть «настоящий мужчина» и какой должны быть «настоящая женщина».

Анализ теории показал, что гендерно-ориентированное сопровождение физического развития личности ребенка дошкольного возраста предполагает целенаправленную педагогическую деятельность в контексте самой жизни ребенка, его общее развитие, его взаимоотношения со взрослыми и сверстниками как своего, так и противоположного пола, а педагог, осуществляющий физическое развитие детей, должен иметь стремление изменить в лучшую сторону общее развитие, воспитанность мальчиков и девочек, развивать сущностные силы ребенка, его потенциал мужской или женской индивидуальности, направлять на овладение гендерными ролями и культурой взаимоотношений между полами, соответствующих ожиданиям общества, а также формировать стремление ребенка к гендерному самопознанию, самореализации и развитию своей неповторимой гендерной индивидуальности. При этом под гендерно-ориентированном сопровождении физического развития детей дошкольного возраста», понимаемое как тип педагогической деятельности со стороны инструктора по физической культуре, воспитателя, медицинского работника, направленной на индивидуальную помощь ребенку дошкольного возраста, учитывающую физическое состояние, здоровье, гендерную специфику мальчиков и девочек в освоении физической культуры и формирующие у них мужественности и женственности для гармонического освоения будущих социальных ролей.

#### **Педагогические условия гендерно-ориентированного сопровождения физического развития детей дошкольного возраста**

Гипотетически нами выявлены педагогические условия гендерно-ориентированного сопровождения ребенка дошкольного возраста в физическом развитии:

– интеграция образовательных областей (Физическое развитие, Социально-коммуникативное развитие, Художественно-эстетическое развитие), обеспечивающая формирование мужественности и женственности у детей дошкольного возраста для гармонического освоения будущих социальных ролей;

– учет половой идентификация детей при повышении уровня развития скоростно-силовых качеств старших дошкольников;

Рассмотрим каждое из условий. *Первое условие – интеграция образовательных областей (Физическое развитие, Социально-коммуникативное развитие, Художественно-эстетическое развитие), обеспечивающая формирование мужественности и женственности у детей дошкольного возраста для гармонического освоения ими будущих социальных ролей* – предполагает включение в учебное занятие по физической культуре другие виды деятельности: музыку, анализ литературных и изобразительных произведений, эмоционально усиливающих представления об идеальном образе мужчины или женщины.

По мнению Л.В.Трубайчук, интеграция образовательного процесса обеспечивается за счет системообразующих факторов. Она выделяет *системообразующий фактор интеграции* как «рабочей единицы», которым может быть любой компонент содержания образования или процесса, качественные характеристики его участников. *Таким системообразующим фактором в дошкольном образовании выступают образовательные области.* ФГТ выделяет 5 образовательных областей, которые не должны реализовываться в образовательной деятельности ДОО в чистом виде, их реализация предполагает гармоничное взаимопроникновение и взаимодополнение: «Физическая развитие», «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Социально-коммуникативное развитие», «Художественно-эстетическое развитие» [17].

*Вторым системообразующим фактором, по исследованию Л.В.Трубайчук, является интеграция образовательных областей на основе календарно-тематического планирования:* выбор определенной темы определяет и подбор к ней образовательных областей, которые всесторонне раскроют ребенку ее содержание. Каждая примерная программа предлагает свою тематику планирования с учетом знаменательных дат и сезонных событий, образовательная организация вносит свои коррективы в выбор

тематики, опираясь на определенные климатические и этнокультурные условия.

*Первое условие* – реальные события, происходящие в окружающем мире и вызывающие интерес детей (яркие природные явления и общественные события, праздники).

*Второе условие* – воображаемые события, описываемые в художественном произведении, которое воспитатель читает детям. Это мощный темообразующий фактор, как и реальные события.

*Третье условие* – события, специально «смоделированные» воспитателем (исходя из развивающих задач). Это внесение в группу предметов, ранее неизвестных детям, с необычным эффектом или назначением, вызывающих неподдельный интерес и исследовательскую активность (Что это такое? Что с этим делать? Как это действует?).

*Четвертое условие* – события, происходящие в жизни возрастной группы, «заражающие» детей и приводящие к удерживающимся какое-то время интересам, корни которых лежат, как правило, в средствах массовой коммуникации и игрушечной индустрии (например увлечение динозаврами, и т. п.)

*Все эти условия, могут использоваться воспитателем для гибкого проектирования целостного образовательного процесса.* При этом каждая тема может реализовываться от 1-2 дней до 1-2 недель.

*Третьим системообразующим фактором, с точки зрения Л.В.Трубайчук, является интеграция основных видов деятельности детей дошкольного возраста: познавательно-исследовательской, трудовой, художественно-творческой, коммуникативной, двигательной. Деятельность как психологическая основа интеграции способна объединять внутри себя разрозненные компоненты и быть интегратором всех других деятельностей. Физкультурная и спортивная деятельность дошкольника также является интегратором других видов деятельности: музыкальной, речевой, хореографической, трудовой. В результате освоения интегративной*

деятельности у ребенка формируются целостные социальные и психологические образования, такие, как интегрированные способы деятельности, легко переносимые из одной сферы в другую, индивидуальный стиль физической деятельности [17].

*Четвертым фактором можно выделить формирование интегральных качеств личности*, которые предусмотрены ФГОС как конечный результат образовательной деятельности ДОО. По своей сути личность целостна, системна. Человек в процессе личностного становления постепенно обретает самостоятельность как способность к автономному существованию и социальную активность как способность создавать и поддерживать свои отношения со средой. Интегральная индивидуальность каждой личности складывается в процессе воспитания, развития и обучения. ФГОС четко выделяет линии воспитания: духовно-нравственное, гражданское, патриотическое, гендерное воспитание, а также воспитание здорового безопасного образа жизни. Федеральный документ выделяют единые воспитательные процессы, ориентированные на воспитание гражданина, любящего свой народ, свой край и свою Родину, толерантно относящийся к культуре, традициям и обычаям других народов. Несомненно, интеграция образовательной деятельности должна и учитывать, и обеспечивать процессы воспитания и развития, формирование таких качеств, как сила, ловкость, выносливость, сила воли (для мальчиков), гармоничность, женственность (для девочек).

*Пятым системообразующим фактором* интеграции выступает объединение форм обучения и воспитания дошкольников. Чтобы качественно реализовать принцип интеграции в дошкольном образовательном образовании необходимо выделить формы интеграции, которые в течение одного дня (или нескольких дней) будут обеспечивать и синтез образовательных областей, и взаимосвязь разных видов деятельности, и формирование интегральных качеств личности дошкольника в процессе воспитания, развития на основе календарно-тематического планирования.

Формы интегративного процесса характеризуют конечный продукт, приобретающий новые функции и новые взаимоотношения педагога и воспитанника, и даже родителей в течение одного дня, недели. Такими интегративными формами в ДОО могут выступать совместные творческие проекты, праздники, эксперименты, путешествия, экскурсии, сюжетно-ролевые игры. Особенность организации интегрированного процесса в дошкольном образовательном учреждении такова, что все перечисленные формы не могут существовать в чистом виде, выбор определенной темы предполагает также их интеграцию. Так, чтение стихотворения С. Михалкова «Дядя Степа – милиционер» помогает дошкольникам усвоить необходимость формирования у мальчиков таких физических качеств, как сила, ловкость, атлетическое здоровье, выносливость. А анализ картины М. Врубеля «Царевна-лебедь» способствует закреплению представлений о женской красоте, о таких феминных качествах, как грациозность, плавность, пластичность, нежность, которые не появляются у женщины ниоткуда, а могут сформироваться танцами, гимнастикой. Все качества, свойства личности дошкольника не только проявляются, но и формируются в активной деятельности, в тех ее различных видах детской деятельности, которые составляют жизнь личности ребенка, ее общественное бытие.

По мнению С.В.Проняевой, главным интегратором детской деятельности является игра. «Игра – сильнейшее средство социализации ребенка, включающее в себя как социально контролируемые процессы целенаправленного воздействия на становление личности, усвоение детьми знаний, духовных ценностей и норм, присущих обществу или группе сверстников, так и стихийные, спонтанные процессы, влияющие на развитие ребенка» Интегративный характер игр как отмечает О.М. Кузнецовой выражается, в том, что ребенок, участвуя в игре, выполняет три взаимосвязанные функции:

– *во-первых*, ребенок в игре выступает действенным, «работающим» интегратором, активность которого обусловлена позитивным принятием игры, готовности к выполнению правил игры, умением вживаться в игру;

– *во-вторых*, личность ребенка в игре является системообразующим фактором, который объединяет когнитивный, поведенческий и эмоциональный компоненты игры;

– *в-третьих*, изменения в развитии ребенка, качественные характеристики его «роста» являются целью и результатом игры.

Игровой опыт, с точки зрения С.В.Проняева, входит в систему формирующегося социального личного опыта ребенка. Это позволяет предположить, что ему присущи основные компоненты социального опыта:

– аксиологический – человек рассматривается как высшая ценность, ребенок стремится проявить по отношению к нему гуманные чувства и оказать помощь, соответственно в игре выбирает сюжеты гуманистической направленности;

– когнитивный – ребенок стремится к изучению другого человека, интересуется его желаниями, интересами, пытается понять его особенности, адекватно их определяет у сверстников; ребенок понимает символическое значение различных социальных ролей, может менять ролевое поведение в зависимости от изменения действий и поведения партнера;

– поведенческий – ребенок подбирает и использует во взаимодействии со сверстниками адекватные способы, умеет вступать в деятельность, вовремя скорректировать свое поведение, считаться с желаниями других; в выборе ролей не настаивает на главных, способен учесть желания товарища, договориться, исправиться, позитивно разрешать конфликты;

– коммуникативный – ребенок владеет способами общения согласно особенностям коммуникативной ситуации, требований партнера, владеет этикетными формулами общения, средствами невербальной коммуникации; использует разнообразные ролевые диалоги, в речи поясняет смысл своих действий.

Спортивные и подвижные игры обеспечивают полноценное формирование физических качеств, таких, как ловкость, выносливость, силу, плавность, грациозность, которые влияют на осознание девочками и мальчиками идеальных мужских и женских образов.

Одним из условий интеграции образовательного процесса дошкольного учреждения является создание полиигрового пространства, представляющего собой комплекс различных видов игр, направленных на социальное познание и социальную практику. Содержательную основу полиигрового пространства дошкольного учреждения и семьи, как отмечает С.Л. Новоселова [17], составляют игры:

- самодеятельные (сюжетно-ролевые, театрализованные, режиссерские, игры-экспериментирования), отражающие субкультурный личный игровой опыт детей;

- игры, специально привносимые в игровой опыт взрослыми в целях детского развития (дидактические, развивающие, психогимнастические, досуговые, тренинговые, подвижные, спортивные);

- разнообразные народные игры, которые вводят детей в национальную игровую культуру.

Данная классификация в полной мере реализуется при интеграции образовательных областей с целью формирования мужественности и женственности мальчиков и девочек средствами физической культуры.

В зависимости от того, что ребенок делает (т.е. каково содержание его деятельности), как делает (способы деятельности), от организации этой деятельности и от того, какие отношения и взаимосвязи с другими (сверстниками и взрослыми) эта деятельность формирует, развиваются определенные склонности, способности дошкольника, закрепляются знания. Интеграция различных физической деятельности обеспечивает активное проявление мужественности и женственности уже в дошкольном возрасте.

**Нормирование физической нагрузки** должно основываться на индивидуальных особенностях детей: состоянии здоровья, физической

подготовленности, типе конституции. В этой повышать физическую нагрузку следует постепенно. В то же время требования гендерного предполагают формирование у детей установки на то, что мужчина должен быть сильным, чтобы защищать слабых, уметь брать на себя ответственность. В этих условиях руководитель физического воспитания должен так сконструировать занятия, чтобы, постоянно акцентируя внимание детей на том, что мальчики выполняют более трудные упражнения, тем не менее, не нанести вред здоровью детей.

Этого можно добиться разными требованиями к выполнению заданий, как в группе мальчиков, так и в группе девочек. Например, упражнение «поднимание туловища в сед из положения, лежа» значительно усложняется, если руки ребенка не «помогают», а находятся за головой. Педагог громко объявляет, что девочки выполняют это упражнение 8 раз, а мальчики, так как они будущие мужчины, – 10 раз. А потом, не привлекая внимание детей, предлагает физически неподготовленным мальчикам выполнять поднимание с махом рук, а девочкам, для которых это упражнение не представляет сложности, – в положении «руки за головой».

Учитывая уровень физической подготовленности детей, не следует забывать и о половых отличиях, проявляющихся в реакции организма дошкольников на физическую нагрузку.

В этой связи руководитель физического воспитания должен помнить, что упражнения, требующие проявления силы, должны очень осторожно использоваться в физическом воспитании дошкольников вообще, и особенно у девочек [18].

**Методика обучения сложным двигательным действиям.** Как отмечалось ранее, существует ряд упражнений, которыми мальчики овладевают легко, в то время как у девочек они вызывают значительные трудности и требуют большего времени для овладения ими (например, метания на дальность и в цель). И наоборот, есть упражнения, легкие для овладения девочками, и требующие много времени и усилий у мальчиков

(например, прыжки на скакалке). Это требует от руководителя физического воспитания иных методических подходов, что приводит к необходимости построения различных «технологических схем» овладения данными видами движений мальчиками и девочками (разное число повторений, выбор подводящих и подготовительных упражнений, использование вспомогательного оборудования и т. п.) [15].

### **Педагогическое руководство двигательной деятельностью детей.**

Педагог, организуя двигательную деятельность дошкольников, должен помнить, что ее успешность во многом зависит от учета половых особенностей девочек и мальчиков. Так, для мальчиков старшего дошкольного возраста наиболее благоприятен режим большой двигательной активности, в то время как для девочек этого возраста оптимален режим средней двигательной активности. В связи с этим педагог должен определить, когда в режиме дня детям с повышенной потребностью в движениях (в основном мальчикам) следует предоставить возможность для дополнительных занятий физическими упражнениями и чем в это время будут заняты остальные дети. Частично эту проблему можно решить рациональным размещением зоны двигательной активности в группе и через систему занятий в секциях. Кроме того, для нормального развития мальчикам требуется освоение большого пространства. Поэтому при отсутствии в дошкольном учреждении физкультурного зала необходимо чаще планировать занятия на улице [13].

Следует помнить, что девочки в большей степени нуждаются в побуждении к двигательной деятельности. Именно на них следует обращать больше внимания при организации подвижных игр. Мальчики, как правило, либо сами находят развлечения большой двигательной активности, либо сразу присоединяются к организованной двигательной деятельности.

Педагогу на физкультурных занятиях следует учитывать различия эмоциональности детей. Девочки очень эмоционально реагируют на все оценки – и на положительные, и на отрицательные, – мальчики реагируют

избирательно и только на значимые для них опенки. Известно, что мальчики больше подвержены стрессу, например, вследствие разрыва с семьей (положили в больницу, ушел из семьи отец, отдали в круглосуточный детский сад и т.д.). Адаптация к новой ситуации для мальчиков проходит сложнее. В то же время физические упражнения (особенно подвижные игры) служат эффективным средством преодоления стрессового состояния.

Для феминных мальчиков очень важно, чтобы взрослый показывал веру в их силы и возможности. Нужно помнить, что мальчики чаще задают взрослым вопросы ради получения какой-то информации, поэтому и ответ педагога должен быть очень конкретным, а девочки задают вопросы для установления контакта с взрослым, и поэтому в общении с ними педагогу следует больше обращать внимание на дружелюбный тон [3].

**Двигательные предпочтения детей.** Дети предпочитают те упражнения, которые у них лучше получаются. Мальчики любят спортивные игры. Например, при предоставлении детям свободы выбора двигательной деятельности они берут мяч, пытаются играть в футбол но, как правило, это проявляется в сильных ударах по мячу. Наблюдения показывают, что девочки практически никогда так не поступают. Если им в руки попал мяч, чаще всего они начинают повторять упражнения из «школы мяча». Ленты, скакалки, обручи – предметы девочек. Так как центр тяжести у девочек находится ниже, они легче справляются с упражнениями на равновесие. Если в зале есть бревно, можно наблюдать, как по-разному относятся к этому снаряду девочки и мальчики. Мальчики быстро пробегают и соскакивают с него, в то время как девочки идут по бревну медленно, с приседаниями и поворотами, получая от этого явное удовольствие, любуясь собой. Мальчикам же лучше в это время полазать по гимнастической стенке.

В то же время это усредненный подход к двигательным предпочтениям мальчиков и девочек. Как справедливо отмечает Н.В.Бочарова, необходимо учитывать не только половые, но и индивидуальные особенности, склонности и интересы детей, так как иногда девочки проявляют

способности к упражнениям с видимой «мальчишеской» направленностью, и наоборот. Поэтому педагог не должен подавлять стремление детей заниматься определенным видом движений (если только это не вредит здоровью). Половая принадлежность не должна использоваться в качестве довода против какой-либо двигательной деятельности. Однако стойкий интерес детей к несвойственной двигательной деятельности должен стать поводом для размышлений педагогов и родителей [3].

**Взаимодействие детей в процессе выполнения физических упражнений.** В процессе занятий физическими упражнениями педагогу периодически необходимо делить детей на группы, подгруппы, пары. Часто при делении на команды используется методический прием, когда капитаны сами выбирают себе партнеров. С одной стороны, этот прием эффективен, когда моделируется воспитательная ситуация – дети не хотят выбирать тех, кто не умеет играть в команде, нарушает дисциплину и т.п. С другой стороны, в группе «нежелательных» партнеров часто оказываются дети, по разным причинам, чувствующие себя некомфортно на физкультурных занятиях. В этом случае использование такого приема только еще больше усугубит сложившееся положение. Следует помнить, что в игре мальчиков больше интересует результат, поэтому в выборе они чаще ориентируются на физические качества партнера, его умения («С Сережкой мы обязательно победим, знаете, как он быстро бегает?»). Девочек же в выборе больше интересуют отношения с партнерами («Я выбираю Алену, потому что она моя подруга, а ее мама подруга моей мамы»).

У дошкольников преобладают игровые объединения, однородные в отношении пола входящих в них детей, поэтому при стихийном образовании команд они чаще всего бывают однополыми. Однако бывают исключения. Девочкам маскулинного типа больше нравится общество мальчишек. Феминные мальчики избегают контактов со сверстниками своего пола, а также маскулинными девочками. Поэтому при распределении в пары нецелесообразно ставить феминного мальчика и маскулинную девочку.

Феминная девочка, так же как и феминный мальчик, обычно не берет на себя инициативу, и взаимодействия может не получиться. Поэтому для феминного мальчика в паре больше всего подойдет андрогинная девочка. [45]

**Система поощрений и наказаний.** Поощряя или наказывая дошкольников, необходимо учитывать различие в реакции детей разного пола на оценку их деятельности. Для мальчиков очень важно, что конкретно оценивается в их деятельности, а для девочек – кто их оценивает и как. Для мальчика важно знать, хорошо ли он выполнил задание, и не очень важно, как оценивается взрослым его поведение. Для девочки важнее понравилась ли она. Однако и для мальчиков, и для девочек важно, чтобы сначала педагог похвалил за старание, тогда ребенок готов обсуждать свой даже неудачный результат. Недовольство действиями мальчика следует выражать в нотации короткой, но емкой по смыслу. Положительную оценку деятельности мальчика и девочки следует давать разными словами. Для мальчика более значимо слово «молодец», а у девочки оно не вызывает такого эмоционального отклика. Девочку лучше оценивать другими словами, например «умница» и т.п. [15]

**Требование к качеству выполнения заданий.** Девочкам и мальчикам должны предъявляться разные требования к выполнению одних и тех же движений; четкости, ритмичности, затраты дополнительных усилий (для мальчиков); пластичности, выразительности, грациозности (для девочек). Неодинаковая эффективность овладения мальчиками и девочками отдельными движениями предполагает, что требования к их результативности должны быть разными. Например, в прыжках на скакалке для мальчиков хорошим результатом можно считать безостановочные прыжки, в то время как для девочек хороший результат – усложненные варианты прыжков (прыжки с вращением скакалки назад, прыжки ноги скрестно, прыжки руки скрестно, прыжки вдвоем и т.д.) [15].

**Инвентарь и оборудование.** Инвентарь и оборудование физкультурного зала должно предусматривать удовлетворение потребности ребенка в

движении, обусловленное его полом. В зале должны быть предметы, которые дети могут выбрать для самостоятельных занятий, а также атрибуты для тематических игр, проводимых отдельно с мальчиками и девочками.

Методика обучения ряду упражнений предусматривает разные условия для мальчиков и девочек. Например, для детей 6 лет при метании в цель оптимальным расстоянием для девочек будет 2,5 м, а для мальчиков – 3,0 м; для детей 7 лет расстояние до цели для девочек – 3,0 м, для мальчиков – 3,5 м. Этим требованиям должна соответствовать разметка в зале [16].

**Расстановка и уборка снарядов.** Действия детей по расстановке и уборке снарядов должны носить выраженный дифференцированный по полу характер. Независимо от уровня физической подготовленности детей (даже если занимается смешанная группа детей разных возрастов), девочки всегда расставляют и убирают только мелкий легкий инвентарь (обручи, мячи, палки, кегли и т.п.), а мальчики группой в несколько человек – тяжелое оборудование (гимнастические скамейки, гимнастические маты и т.п.). Педагогу следует постоянно акцентировать внимание детей на различиях в функциях мальчиков и девочек.

Дошкольный возраст – наиболее благоприятный период для формирования полоролевого поведения ребенка. Большинство исследователей, изучавших вопросы дифференцированного подхода к воспитанию девочек и мальчиков, справедливо отмечают, что если педагогический процесс в этом направлении начинается с опозданием, то это уже перевоспитание, которое не может в полной мере компенсировать проблемы, допущенные на предыдущих этапах [15].

Реализация второго педагогического условия – *учет половой идентификация детей при повышении уровня развития скоростно-силовых качеств дошкольников* – определяет другое построение занятий физической культуры. Это вызвано в первую очередь различиями в развитии скоростно-силовых качеств у мальчиков и девочек. Особенности развития движений у дошкольников в зависимости от пола одной из первых исследовала Е.Г.Левин-

Гориневская [12]. Ею были получены данные, свидетельствующие об отставании девочек от мальчиков по результатам большинства контрольных упражнений.

Последующие исследования показали, что средние результаты мальчиков в беге, прыжках и метании превышают средние результаты девочек. Девочки же выполняют лучше мальчиков упражнения на гибкость и равновесие. Это послужило основанием к тому, что в большинство учебно-методических пособий по физической культуре дошкольников были включены нормативы физической готовности, различные для девочек и мальчиков (Т.И.Осокина, В.Г.Фролов и Г.П.Юрко, Н.В.Алябьева, В.Н.Шебеко, В.А.Шишкина, Н.Н.Ермак) [7].

Двигательные способности начинают проявляться уже в дошкольном возрасте. Для детей младшего и среднего возраста наиболее значимы скоростно-силовые способности, для детей 6 лет – скоростные способности и выносливость, а для детей 7-го года жизни – скоростные и координационные способности.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам определить тенденцию физического развития дошкольника, результатом которой является дробление и группировка детей по гендерным признакам с целью использования потенциальных возможностей каждого ребенка, что сопрягается с выявлением и максимальным развитием их природных задатков и способностей. Девочкам и мальчикам должны предъявляться разные требования к выполнению одних и тех же движений; четкости, ритмичности, затраты дополнительных усилий (для мальчиков); пластичности, выразительности, грациозности (для девочек). Неодинаковая эффективность овладения мальчиками и девочками отдельными движениями предполагает, что требования к их результативности должны быть разными. Например, в прыжках на скакалке для мальчиков хорошим результатом можно считать безостановочные прыжки, в то время как для девочек хороший результат – усложненные варианты прыжков (прыжки с вращением

скакалки назад, прыжки ноги скрестно, прыжки руки скрестно, прыжки вдвоем и т.д.)[5].

Рассмотрим особенности формирование мужественности и женственности через систему упражнений для мальчиков и девочек, которые можно разделить на две большие группы.

Педагог, организуя двигательную деятельность дошкольников, должен помнить, что ее успешность во многом зависит от учета половых особенностей девочек и мальчиков. Так, для мальчиков старшего дошкольного возраста наиболее благоприятен режим большой двигательной активности, в то время как для девочек этого возраста оптимален режим средней двигательной активности. В связи с этим педагог должен определить, когда в режиме дня детям с повышенной потребностью в движениях (в основном мальчикам) следует предоставить возможность для дополнительных занятий физическими упражнениями и чем в это время будут заняты остальные дети. Частично эту проблему можно решить рациональным размещением зоны двигательной активности в группе и через систему занятий в секциях. Кроме того, для нормального развития мальчикам требуется освоение большого пространства. Поэтому при отсутствии в дошкольном учреждении физкультурного зала необходимо чаще планировать занятия на улице.

Выявленные нами педагогические условия гендерно-ориентированного сопровождения физического развития ребенка дошкольного возраста взаимодополняемы и взаимообусловлены, представляют систему организационных мер по формированию мужественности и женственности средствами физической культуры.

#### **Библиографический список:**

1. Безруких, Н.Н. Новые подходы к уроку физкультуры / Н.Н. Безруких// Народное образование. – 1999. – № 9, 10. – С. 183–189.
2. Бондаревская, С.Я. Проблемы совершенствования физического воспитания дошкольников / С.Я. Бондаревская. – М., 1998. – 168 с.

3. Бочарова, Н. В. Некоторые вопросы дифференцированного подхода в физическом воспитании мальчиков и девочек / Н.Бочарова // Дошкольное воспитание. – 1997. – № 12. – С. 72–75.
4. Буцинская, П.П. Общеразвивающие упражнения в детском саду / П.П. Буцинская. – М., 1990. – 203 с.
5. Вавилова, Е.Н. Развивайте у дошкольников силу, ловкость, выносливость: учебное пособие для воспитателей детского сада/ Е.Н. Вавилова – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
6. Вильчковский, Э.С. Развитие двигательной функции у детей/ Э.С. Вильчковский. – Киев: Здоровья, 1983. – 208 с.
7. Глазырина, Л.Д. Методика физического воспитания детей дошкольного возраста [Текст]: пособие для педагогов дошкольных учреждений/ Л.Д. Глазырина, В.А. Овсянкин. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 176 с.
8. Голощапов, Б.Р. История физической культуры и спорта [Текст]: учебное пособие для вузов/ Б.Р. Голощапов – М., 2001. – 176 с.
9. Дворкина, Н.И. Взаимосвязь силовых и психических качеств дошкольников 3-6 лет [Текст] / Н.И. Дворкина // Физическая культура. – 2002. – № 3. – С. 7–11.
10. Евтушенко, И.Н. Гендерное воспитание детей дошкольного возраста: диссер. ... канд. пед. наук. – Челябинск: ЧГПУ, 2008. – 201с.
11. Еремеева, В.Д. Мальчики и девочки – два разных мира. Нейропсихология – учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам [Текст] / В.Д. Еремеев, Т.П. Хризман. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1998. – 184 с.
12. Леви-Гориневская, Е.Г. Развитие основных движений у детей дошкольного возраста [Текст] / Е.Г. Леви-Гориневская. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1955. – 168 с.
13. Осокина, Т.И. Физическая культура в детском саду /Т.И. Осокина. – М.: Просвещение, 1986. – 127 с.

14. Репина, Т.А. Мальчики и девочки: две половинки? / Т.А. Репина // Обруч. – 1998. – № 6. – С. 3-5.

15. Рунова, М.А. Дифференцированные занятия по физической культуре с детьми 5 – 7 лет (с учетом уровня двигательной активности) [Текст]: пособие для воспитателей и инструкторов физкультуры / М.А. Рунова. – М.: Просвещение, 2005. – 141 с.

16. Терехова, Н.Т. Индивидуально-дифференцированный подход в процессе физического воспитания детей дошкольного возраста [Текст]/ Н.Т. Терехова // Сборник научных трудов. – М: Издательство АПН СССР, 1989. – С. 142-143.

17. Трубайчук, Л.В. Педагогическая стратегия и тактика организации интегрированного процесса в дошкольном образовании/ Л.В.Трубайчук, С.В. Проняева. – М.:Книжная палата. – 173 с.

18. Шебеко, В.Н. Методика физического воспитания в дошкольных учреждениях / В.Н. Шебеко, В.А. Шишкина, Н.Н. Ермак. – М., 1998. – 184 с.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Организуя в дошкольном образовательном учреждении психолого-педагогическое сопровождение развития дошкольника, уже в дошкольном возрасте можно помочь ребенку в осознании своих личностных качеств, повлиять на представления об оценках его качеств окружающими, что непременно отразится на поведении дошкольника и предупредит многие проблемы, связанные с периодом возрастного кризиса.

Особую важность в современных условиях развития российского общества приобретает психолого-педагогическое сопровождение формирования самостоятельности дошкольника. Для формирования у детей этого компонента самостоятельной деятельности педагогу необходимо создать ряд условий: сформировать у ребёнка арсенал знаний, умений и навыков, на основе которых он сможет развернуть практическую деятельность; организовать предметно-пространственную развивающую среду с наличием материальных объектов для организации разных видов деятельности. И последний компонент структуры самостоятельной деятельности – это *результат* деятельности. Причём для ребёнка – это результат его деятельности, для педагога – это своего рода *диагностический показатель* сформированности самостоятельности как качества личности ребёнка.

Психолого-педагогическое сопровождение познавательного развития дошкольников заключается в создании условий, помогающих детям овладеть средствами и способами познания окружающей действительности. Их базисными средствами являются сенсорные эталоны, нравственные эталоны, модели, речь и др. К способам познания относятся наблюдение, обследование, сравнение, сопоставление, классификация и сериация, силлогизмы (умозаключения) и моделирование. В качестве основного принципа организации познавательной деятельности дошкольников предлагаем интеграцию, сущность которой, по мнению педагогов,

заключается в обеспечении взаимосвязи жизненного опыта ребенка с изучением теории различных наук; организации всех сфер окружающей действительности (естественно-научная, эстетическая, социальная, логико-математическая). Процесс формирования субъектной позиции ребенка в познании наиболее эффективно происходит в партнерской (совместной) деятельности воспитателя с дошкольниками. Организация предметно-развивающей среды дает возможность соединить содержание непосредственно-образовательной деятельности с самостоятельной свободной деятельностью дошкольников.

Психолого-педагогическое сопровождение развития личности должно учитывать механизмы полоролевой *идентификации*, сущность которых заключается в отождествлении ребенком себя с представителями определенного пола, ориентации на идеал, образ полоролевого поведения, отвечающий системе представлений о наиболее положительных чертах представителей пола через отца или мать. Механизм *социальной оценки* поведения проявляется в реакции окружающих на полоролевые проявления ребенка. В процессе воспитания ребенка дошкольного возраста дошкольная образовательная организация вместе с семьей формирует определенные правила и создает представление о том, каким должен быть настоящий мужчина, какой должна быть женщина.

Нами определена тенденция физического развития дошкольника, результатом которой является дробление и группировка детей по гендерным признакам с целью использования потенциальных возможностей каждого ребенка, что сопрягается с выявлением и максимальным развитием их природных задатков и способностей. Девочкам и мальчикам должны предъявляться разные требования к выполнению одних и тех же движений; четкости, ритмичности, затраты дополнительных усилий (для мальчиков); пластичности, выразительности, грациозности (для девочек).

Мы придаем большое значение психолого-педагогическому сопровождению одаренного ребенка, которое предполагает индивидуально

ориентированную помощь детям в развитии как общих, так и специальных способностей, создание условий для максимально свободной реализации заданных природой физических, интеллектуальных, творческих способностей и возможностей, характерных именно для этого индивида. Психолого-педагогическое сопровождение развития одаренности детей дошкольного возраста предполагает целенаправленное обеспечение максимально свободной реализации креативности, нравственной основы жизнедеятельности, самостоятельности и воли в исследовательской, творческой, игровой деятельности, как базовых для раскрытия и развития одаренности, и тех индивидуальных природных потенциалов и качеств личности, которые обусловлены фенотипом: физический, познавательный, морально-нравственный, творческий, коммуникативный, эстетический, аксиологический, духовный и др..

В современном обществе необходимо организовать психолого-педагогическое сопровождение, направленное на приобретение представителями этнических общностей знаний об обычаях, нормах, ценностях, стереотипах поведения другого народа, а также выработку социально-психологических навыков налаживания и поддержания позитивных межэтнических контактов. Психолого-педагогическое сопровождение должно создавать условия, содействующие воспитанию самостоятельно развивающегося человека, способного жить в духе миролюбия, толерантности и взаимопонимания. С позиции современности толерантная личность должна рассматриваться как цель психолого-педагогического сопровождения.

Вслед за И.А. Липским под психолого-педагогическим сопровождением мы понимаем циклическое непосредственное и опосредованное взаимодействие педагога и воспитанника в условиях социума с целью гармонизации отношений индивидов, участвующих во взаимодействии между собой и с социумом в определенном пространстве и во времени.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение (Трубайчук Л.В.).....	4
Глава первая. Методологические основы психолого-педагогического сопровождения ребенка дошкольного возраста (Трубайчук Л.В.).....	10
Глава вторая. Педагогическое сопровождение самостоятельной деятельности дошкольников в образовательном процессе детского сада (Кириенко С.Д.).....	32
Глава третья. Педагогическое сопровождение познавательного развития детей дошкольного возраста (Микерина А.С.).....	53
Глава четвертая. Педагогическое сопровождение развития одаренности ребенка дошкольного возраста (Емельянова И.Е.).....	73
Глава пятая. Психолого-педагогическое сопровождение развития толерантности детей дошкольного возраста в условиях полиэтнической образовательной среды (Подивилова О.Н.).....	102
Глава шестая. Психолого-педагогическое сопровождение полового дошкольников (Сибилёва Л.В.).....	123
1.1 Половая социализация и половое самосознание ребенка.....	123
1.2 Компетентностный подход в организации сопровождения полоролевого развития дошкольников.....	127
1.3 Психолого-педагогическое сопровождение полоролевого развития ребенка.....	133
1.4 Особенности психологической диагностики в процессе сопровождения полоролевого развития дошкольников.....	136
Глава седьмая. Педагогическое сопровождение гендерного воспитания детей дошкольного возраста (Евтушенко И.Н.).....	146
Глава восьмая. Гендерно-ориентированное сопровождение физического развития детей дошкольного возраста в условиях детского сада (Коузов А.А.).....	164
Заключение.....	200

## Сведения об авторах

**Трубайчук Людмила Владимировна** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии детства ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет».

**Кириенко Светлана Дмитриевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет».

**Сибилева Людмила Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет».

**Емельянова Ирина Евгеньевна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии детства ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет».

**Евтушенко Ирина Николаевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет».

**Подвилова Ольга Николаевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет».

**Микерина Алена Сергеевна** – кандидат педагогических наук, ассистент кафедры педагогики и психологии детства ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет».

**Коузов Александр Андреевич** – аспирант кафедры педагогики и психологии детства ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет».