

South Ural State Humanitarian Pedagogical University
South Ural Scientific Center
Russian Academy of Education (RAE)

O. G. Filippova, M. N. Tereshchenko, I. Yu. Ivanova,
M. Yu. Buslaeva, I. N. Yevtushenko, L. K. Pikuleva

CHILDHOOD AS A VALUE IN THE MODERN WORLD AND
EDUCATION

Monograph

Chelyabinsk

2022

Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет
Южно-Уральский научный центр
Российской академии образования (РАО)

О. Г. Филиппова, М. Н. Терещенко, И. Ю. Иванова,
М. Ю. Буслаева, И. Н. Евтушенко, Л. К. Пикулева

ДЕТСТВО КАК ЦЕННОСТЬ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ
И ОБРАЗОВАНИИ

Монография

Челябинск
2022

УДК 371
ББК 74.00
Д38

Рецензенты:

д-р пед. наук, профессор Е. А. Шумилова;
д-р пед. наук, профессор Е. Ю. Волчегорская;
д-р пед. наук, доцент Н. В. Бутенко

Филиппова, Оксана Геннадьевна

Д 38 Детство как ценность в современном мире и образовании : монография / О. Г. Филиппова, М. Н. Терещенко, И. Ю. Иванова, М. Ю. Буслаева, И. Н. Евтушенко, Л. К. Пикулева ; Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – [Челябинск] : Южно-Уральский научный центр РАО, 2022. – 219 с.
ISBN 978-5-907538-33-7

Монография посвящена проблеме разработки и реализации ценностно-ориентационного компонента образовательных технологий становления индивидуальности развивающейся личности дошкольника в период детства и методико-технологические инструменты для проектирования образовательного процесса. Представлена историография и сделан анализ современного состояния проблем современного детства; обозначен уровень разработанности ценностных оснований проблем детства; исследованы психолого-педагогические условия формирования у детей дошкольного возраста ценностных ориентаций и степень эффективности их применения в дошкольных образовательных организациях. Настоящая монография имеет значение для дальнейшего изучения методико-технологических основ реализации аксиологического подхода к проблемам дошкольного детства. Монография предназначена для магистрантов, аспирантов, преподавателей вузов и ссузов.

УДК 371
ББК 74.00

ISBN 978-5-907538-33-7

© Филиппова О. Г., Терещенко М. Н.,
Иванова И. Ю., Буслаева М. Ю., Евту-
шенко И. Н., Пикулева Л. К., 2022
© Оформление. Южно-Уральский науч-
ный центр РАО, 2022

Содержание

<i>Введение</i>	7
.....	
<i>1 Теоретические основы ценностных оснований проблем детства</i>	9
.....	
<i>1.1</i> Нравственное воспитание ребенка в период дошкольного детства.....	9
.....	
<i>1.2</i> Социально-личностное развитие в дошкольном детстве.....	41
.....	
<i>2. Методологические аспекты реализации ценностно-ориентационного компонента формирования у детей дошкольного возраста ценностных ориентаций</i>	77
.....	
<i>2.1</i> Проблема насилия над ребенком в контексте ценностного подхода к детству в современном мире и образовании.....	77
.....	
<i>2.2</i> Воспитание у детей старшего дошкольного возраста ценности здорового образа жизни средствами детского туризма	108
.....	

3. Проектирование методико-технологических инструментов реализации аксиологического подхода в период детства	141
3.1 Ценность раннего детства: условия успешной адаптации детей раннего возраста.....	141
.....
3.2 Язык как ценность: условия билингвального образования детей дошкольного возраста	182
.....
Заключение	217
.....

Введение

Детство – это период активного социального развития растущего человека и освоения социокультурных достижений общества, период самоопределения в социальном и социокультурном пространстве человеческого мира, которое происходит в постоянно расширяющихся и усложняющихся контактах ребенка с взрослыми и другими детьми.

Анализ современных исследований детства позволяет выделить два основных аспекта, наиболее емко и концептуально аккумулирующих основные проблемы, связанные с отношением мира взрослых к детству в процессе обеспечения многогранного и многоаспектного процесса социализации подрастающего поколения.

В развитии общества и человека все более остро вырисовывается задача углубления познания Детства, причем не только и не столько его отдельных особенностей, индивидуальных и общих аспектов поведения. По словам Д. Н. Фельдштейна, «главным становится раскрытие закономерностей, характера, содержания и структуры самого процесса развития ребенка в Детстве и Детства в обществе, выявление скрытых возможностей этого развития в саморазвитии растущих индивидов, возможностей такого саморазвития на каждом этапе Детства и установление особенностей его движения к Взрослому Миру».

Являясь сложным, самостоятельным организмом, Детство представляет неотъемлемую часть общества, выступая как особый обобщенный субъект многоплановых, разнохарактерных «отношений, в которых оно объективно ставит задачи и цели

взаимодействия со взрослыми, определяя направления их деятельности с ним, развивает свой общественно значимый мир».

Актуальность монографии объясняется тем, что организация современного образовательного процесса должна строиться на принципе ценностной направленности, ориентированной на человека как целостности и на возникновение у обучающихся определенных личностных ценностей, а также формирование у них представлений о ценностном мире, включая ценностное отношение к себе, миру, культуре, здоровью, семье, природе, человеку, нравственности, Отечеству, обществу, языку, труду, познанию и многому другому, когда всё многообразие природного и социального мира расценивается человеком как значимое для жизни и приобретает личностный смысл.

В монографии представлена историография и сделан анализ современного состояния проблем современного детства; обозначен уровень разработанности ценностных оснований проблем детства; исследованы психолого-педагогические условия формирования у детей дошкольного возраста ценностных ориентаций и степень эффективности их применения в дошкольных образовательных организациях.

Формирование ценностного отношения к феномену детства способствует становлению личностного самосознания и предполагает освоение национально-культурной ценности через осознание исторических взаимосвязей в структуре и содержании дошкольного образования. Аксиологический подход способствует духовно-нравственному развитию дошкольников, формирует стремление к саморазвитию, способность к самореализации через систему ценностей. Другими словами, ценности, выступающие в качестве оснований образования, должны стать личностными ценностями дошкольников, что может быть достигнуто только через воспитание.

1 Теоретические основы ценностных оснований проблем детства

1.1 Нравственное воспитание ребенка в период дошкольного детства

Аннотация: Представлен теоретический анализ проблемы нравственного воспитания детей дошкольного возраста, обозначена важность формирования нравственных качеств личности именно в период дошкольного детства. Проведен анализ задач нравственного воспитания в современных программах дошкольного воспитания и обозначены методы их реализации. Описаны методы и средства нравственного воспитания детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: нравственность, нравственное воспитание, нравственная воспитанность, нравственные качества.

Социально-экономические и политические изменения в нашей стране повлекли за собой изменения и в сфере морально-нравственных ценностей и норм поведения в обществе. В нравственном воспитании современных детей появились негативные тенденции, в настоящее время смещены нравственные ориентиры, подрастающее поколение можно обвинять в бездуховности, эмоциональной глухоте, агрессивности. Поэтому актуальность проблемы нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста связана, по крайней мере, с четырьмя положениями:

Во-первых, наше общество нуждается в подготовке широко образованных, высоко нравственных людей, обладающих

не только знаниями, но и прекрасными чертами личности. Законодательное обоснование проблемы отражено в следующих нормативных документах: Закон РФ «Об образовании», ст. 18; Конституция РФ. ст. 55 п. 3; Об основных гарантиях прав ребенка в РФ. ст. 5 п. 1; Конвенция о правах ребёнка.

Во-вторых, в современном мире маленький человек живет и развивается, окруженный множеством разнообразных источников сильного воздействия на него как позитивного, так и негативного характера, которые ежедневно обрушиваются на неокрепший интеллект и чувства ребенка, на еще только формирующуюся сферу нравственности.

В-третьих, само по себе образование не гарантирует высокого уровня нравственной воспитанности, ибо воспитанность — это качество личности, определяющее в повседневном поведении человека его отношение к другим людям на основе уважения и доброжелательности к каждому человеку. К. Д. Ушинский писал: «Влияние нравственное составляет главную задачу воспитания».

В-четвертых, вооружение нравственными знаниями важно и потому, что они не только информируют старшего дошкольника о нормах поведения, утверждаемых в современном обществе, но и дают представления о последствиях нарушения норм или последствиях данного поступка для окружающих людей.

Таким образом, перед воспитателями ставится задача подготовки ответственного гражданина, способного самостоятельно оценивать происходящее и строить свою деятельность в соответствии с интересами окружающих его людей. Решение этой задачи связано с формированием устойчивых нравственных свойств личности детей старшего дошкольного возраста.

Государственные документы последних лет тесно связывают стратегические цели образования с решением проблем раз-

вития российского общества, включая преодоление нравственного кризиса; требуют переосмысления задач воспитания как первостепенного приоритета в образовании; к важнейшим задачам воспитания относят формирование высокой нравственности наряду с формированием гражданской ответственности, правового самосознания, культуры, самостоятельности и др. В них все чаще подчеркивается значимость нравственного воспитания как воспитания, призванного решить задачи консолидации общества, сохранения единого социокультурного пространства страны, преодоления этнонациональной напряженности и социальных конфликтов (Таблица 1).

Таблица 1 — Нормативно-правовые документы, освещающие вопросы нравственного развития

Название документа	Глава раздела	Основное содержание документа
1	2	3
1 Закон «Об образовании»	Глава II. Статья 18. Дошкольное образование	Родители являются первыми педагогами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка в раннем детском возрасте.
2 Конституция РФ	ст. 55 п. 3	Права и свободы человека и гражданина могут быть ограничены федеральным законом только в той мере, в какой это необходимо в целях защиты основ конституционного строя, нравственности, здоровья, прав и за-

Продолжение таблицы 1

1	2	3
		конных интересов других лиц, обеспечения обороны страны и безопасности государства.
3 Декларация прав и свобод человека и гражданина	ст. 13 п.2 ст. 2 п.2	Каждый имеет право искать, получать и свободно распространять информацию. Ограничения этого права могут устанавливаться законом только в целях охраны личной, семейной, профессиональной, коммерческой и государственной тайны, а также нравственности Права и свободы человека и гражданина могут быть ограничены законом только в той мере, в какой это необходимо в целях защиты конституционного строя, нравственности, здоровья, законных прав и интересов других людей в демократическом обществе.
4 Об основных гарантиях прав ребёнка в РФ	ст. 5 п.1	К полномочиям органов государственной власти Российской Федерации на осуществление гарантий прав ребенка в Российской Федерации относятся: выбор при-

Продолжение таблицы 1

1	2	3
	ст. 14 п.3	оритетных направлений деятельности по обеспечению прав и законных интересов ребенка, охраны его здоровья и нравственности. Защита ребенка от информации, пропаганды и агитации, наносящих вред его здоровью, нравственному и духовному развитию

Вопросы нравственного воспитания детей исследовали такие ученые как Божович Л. И., Выготский Л. С., Запорожец А. В, Неверович Я. З. считали периодом зарождения этических инстанций, норм нравственности и морали является именно дошкольный возраст. Среди современных исследователей, которые занимались вопросами нравственного воспитания можно выделить Богданова О. С., Болотина Л. Р., Логинова В. И., Попова В. В, Романова Л. И. Нравственное воспитание предполагает усвоение человеком общественных норм. В большей степени это уровень обыденного сознания, дети просто воспринимают, запоминают с помощью воспитателя моральные нормы, присваивая их, тем самым, переводя в область субъективно-индивидуальной нравственности. Этические же знания, исходя из определения этики предполагают теоретический уровень осмысления, обоснование абсолютного и всеобщего характера моральных законов.

Систематизируем взгляды ученых, трактующих понятие нравственность. Даль В. И. считал: «Нравственный — противо-

положительный телесному, плотскому, духовный, душевный. Нравственный быт человека важнее быта вещественного.» «Относящийся к одной половине духовного быта, противоположный умственному, но сопоставляющий общее с ним духовное начало, к умственному относится истина и ложь, к нравственному – добро и зло. Добронравный, добродетельный, благонравный, согласный с совестью, с законами правды, с достоинством человека с долгом честного и чистого сердцем гражданина. Это человек нравственный, чистой, безукоризненной нравственности. Всякое самоотвержение есть поступок нравственный, доброй нравственности, доблести». Ожегов С. И определил нравственность — как внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы, правила поведения, определяемые этими качествами». Сухомлинский В. А. считал, что «незыблемая основа нравственного убеждения закладывается в детстве и раннем отрочестве, когда добро и зло, честь и бесчестье, справедливость и несправедливость доступны пониманию ребенка лишь при условии яркой наглядности, очевидности морального смысла того, что он видит, делает, наблюдает».

Детский сад является основным звеном в системе воспитания подрастающего поколения. На каждом этапе обучения ребенка доминирует своя сторона воспитания. В воспитании старших дошкольников, считает Бабанский Ю. К., такой стороной будет нравственное воспитание: дети овладевают простыми нормами нравственности, научатся следовать им в различных ситуациях. Игровой процесс тесно связан с нравственным воспитанием. В условиях современного детского сада, когда содержание образования увеличилось в объеме и усложнилось по своей внутренней структуре, в нравственном воспитании возрастает роль игровой деятельности. Содержательная сторона

моральных понятий обусловлена знаниями, которые дети получают во время игр. Сами нравственные знания имеют не меньшее значение для общего развития дошкольников.

Болдырев Н. И. отмечает, что специфической особенностью нравственного воспитания является то, что его нельзя обособить в какой-то специальный воспитательный процесс. Формирование морального облика протекает в процессе все многогранной деятельности детей (играх, учебе), в тех разнообразных отношениях, в которые они вступают в различных ситуациях со своими сверстниками, с детьми моложе себя и с взрослыми. Тем не менее, нравственное воспитание является целенаправленным процессом, предполагающим определенную систему содержания, форм, методов и приемов педагогических действий.

Рассматривая систему нравственного воспитания, Н. Е. Ковалев, Б. Ф. Райский, Н. А. Сорокин различают несколько аспектов:

Во-первых, осуществление согласованных воспитательных влияний воспитателя и детей в решении определенных педагогических задач, а внутри группы – единство действий всех воспитуемых.

Во-вторых, использование приемов формирования игровой деятельности нравственным воспитанием.

В-третьих, под системой нравственного воспитания понимается также взаимосвязь и взаимовлияние воспитываемых в данный момент моральных качеств у детей.

В-четвертых, систему нравственного воспитания следует усматривать и в последовательности развития тех или иных качеств личности по мере роста и умственного созревания детей [1].

В формировании личности старшего дошкольника, с точки зрения Рубинштейна С. Л., особое место занимает вопрос развития нравственных качеств, составляющих основу поведения.

В этом возрасте ребенок не только познает сущность нравственных категорий, но и учится оценивать их знание в поступках и действиях окружающих, собственных поступках.

На определение роли планирования, как в игровой деятельности, так и в нравственном поведении детей старшего дошкольного возраста было направлено внимание таких ученых как Матвеева Л. А., Регуш Л. А.

В своих исследованиях они обращаются к формированию нравственных мотивов поведения, оценки и самооценки нравственного поведения.

Процесс воспитания в детском саду строится на принципе единства сознания и деятельности, исходя из которого формирование и развитие устойчивых свойств личности возможно при ее деятельном участии в деятельности.

«Практически любая деятельность имеет нравственную окраску», считает Дробницкий О. Г., в том числе и игровая, которая, «обладает большими воспитательными возможностями». Последний автор представляет игровую деятельность старшего дошкольника ведущей. В этом возрасте она в большей степени влияет на развитие дошкольника, определяет появление многих новообразований. В ней развиваются не только умственные способности, но и нравственная сфера личности. [5].

В результате регламентированного характера процесса, обязательного систематического выполнения поручений у старшего дошкольника складываются нравственные знания и нравственные отношения, указывает Харламов И. Ф.

Игровая деятельность, являясь в старшем дошкольном возрасте ведущей, обеспечивает усвоение знаний в определенной системе, создает возможности для овладения детьми приемами, способами решения различных умственных и нравственных задач.

Педагогу принадлежит приоритетная роль в воспитании и обучении дошкольников, в подготовке их к жизни и обществен-

ному труду. Воспитатель всегда является для учащихся примером нравственности и преданного отношения к труду. Проблемы нравственности дошкольников на сегодняшнем этапе развития общества особенно актуальны [3].

Специфической особенностью процесса нравственного воспитания следует считать то, что он длителен и непрерывен, а результаты его отсрочены во времени. Поэтому мы говорим о развитии нравственного потенциала. Существенным признаком процесса нравственного воспитания является его концентрическое построение: решение воспитательных задач начинается с элементарного уровня и заканчивается более высоким. Для достижения целей используются все усложняющиеся виды деятельности. Этот принцип реализуется с учетом возрастных особенностей детей [6]. Процесс нравственного воспитания динамичный и творческий: воспитатели постоянно вносят в него свои коррективы, направленные на его совершенствование.

Все факторы, обуславливающие нравственное становление и развитие личности дошкольника, Марьенко И. С. разделяет на три группы: природные (биологические), социальные и педагогические. Во взаимодействии со средой и целенаправленными влияниями дошкольник социализируется, приобретает необходимый опыт нравственного поведения.

На нравственное формирование личности оказывают воздействие многие социальные условия и биологические факторы, но решающую роль в этом процессе играют педагогические, как наиболее управляемые, направленные на выработку определенного рода отношений.

Одна из задач воспитания – правильно организовать деятельность ребенка. В деятельности формируются нравственные качества, а возникающие отношения могут влиять на изменение целей и мотивов деятельности, что в свою очередь влияет на

усвоение нравственных норм и ценностей организаций. Деятельность человека выступает и как критерий его нравственного развития.

Развитие морального сознания ребенка происходит через восприятие и осознание содержания воздействий, которые поступают и от родителей и педагогов, окружающих людей через переработку этих воздействий в связи с нравственным опытом индивида, его взглядами и ценностными ориентациями. В сознании ребенка внешнее воздействие приобретает индивидуальное значение, таким образом, формирует субъективное отношение к нему. В связи с этим, формируются мотивы поведения, принятия решения и нравственный выбор ребенком собственных поступков. Направленность дошкольного воспитания и реальные поступки детей могут быть неадекватными, но смысл воспитания состоит в том, чтобы достигнуть соответствия между требованиями должного поведения и внутренней готовности к этому.

Необходимое звено в процессе нравственного воспитания – моральное просвещение, цель которого – сообщить ребенку совокупность знаний о моральных принципах и нормах общества, которыми он должен овладеть. Осознание и переживание моральных принципов и норм прямо связано с осознанием образцов нравственного поведения и способствует формированию моральных оценок и поступков [12].

По Харламову И. Ф. содержание нравственности заключается в следующем:

В отношении к Родине (патриотизм) – любовь к своей стране, истории, обычаям, языку, желание стать на ее защиту, если это потребуется.

В отношении к труду (трудолюбие) – предполагает наличие потребности в созидательной трудовой деятельности и ее,

понимание пользы труда для себя и общества, наличие трудовых умений и навыков и потребность в их совершенствовании.

В отношении к обществу (коллективизм) – умение согласовывать свои желания с желаниями других, умение координировать свои усилия с усилиями других, умение подчиняться и умение руководить.

В отношении к себе – уважение себя при уважении других, высокое сознание общественного долга, честность и правдивость, нравственная чистота, скромность.

Результатом нравственного воспитания является нравственная воспитанность. Она материализуется в общественно ценных свойствах и качествах личности, проявляется в отношениях, деятельности, общении. О нравственной воспитанности свидетельствует глубина нравственного чувства, способность к эмоциональному переживанию, мучениям совести, страданию, стыду и сочувствию. Она характеризуется зрелостью нравственного сознания: моральной образованностью, способностью анализировать, судить о явлениях жизни с позиций нравственного идеала, давать им самостоятельную оценку [6].

«Нравственная воспитанность – это устойчивость положительных привычек и привычных норм поведения, культура отношений и общения в условиях здорового детского коллектива» [7].

Нравственным следует считать такого человека, для которого нормы, правила и требования выступают как его собственные взгляды и убеждения, как привычные формы поведения.

Культура поведения старших дошкольников в значительной мере формируется под влиянием личного примера воспитателей, родителей, а также традиций, сложившихся в детском саду и семье.

Со стороны психологии гуманистическая теория видит развитие личности под углом зрения нравственного самосовершенствования человека, расширение его внутренней свободы и

повышения творческого потенциала. Этот подход можно показать на примере теории Колберга Л. Главная задача, которая здесь решается, состоит в том, чтобы выяснить, как происходит усвоение детьми тех или иных нравственных ценностей на разных этапах индивидуального развития в зависимости от складывающихся социальных условий.

Во время бесед Колберг Л. предлагал детям решать моральные задачи, где человек должен выбрать между добром и злом, смелостью и трусостью, верностью и предательством.

Для того, чтобы ребенок совершил нравственный поступок в сложной жизненной ситуации необходимы три условия:

1. Возникновение перед человеком сложной жизненной ситуации, требующей морального выбора.

2. Возникающая ситуация должна быть лично значимой для данного человека.

3. Человек оказавшийся в ситуации морального выбора быть способен к морально – волевой саморегуляции.

Далее проанализируем задачи нравственного воспитания в современных программах дошкольного воспитания и методы их реализации.

Несмотря на разнообразие альтернативных программ, большинство детских садов до сих пор пользуется базисной типовой программой детского сада. Нравственное воспитание входит в число основных задач данной программы, хотя занимает в ней далеко не ведущее место и по своей детализации уступает задачам умственного и познавательного развития.

Содержанием нравственного воспитания является формирование таких нравственных качеств дошкольника, как: уважение к старшим, дружеские отношения со сверстниками, умение соответственно отзываться на горе и радость других людей, до-

бываться действенного проявления гуманных чувств и отношений, их общественной направленности, воспитание начал ответственности.

Методы реализации этих задач в типовой программе ограничены двумя направлениями: создание условий для практического опыта и формирование правильных моральных оценок.

К методам, обеспечивающим создание у детей практического опыта общественного поведения, относятся:

1. Воспитание нравственных привычек;
2. Пример взрослого или других детей;
3. Целенаправленные наблюдения за трудом взрослых или игрой детей;
4. Организация совместной деятельности;
5. Совместная игра.

Нравственное воспитание детей предлагается осуществлять в самых разных условиях: в бытовой и повседневной деятельности, в игре и в процессе образовательной деятельности.

Во вторую группу методов, направленных на формирование нравственных представлений, суждений и оценок, входят: беседа воспитателя на этические темы; чтение художественной литературы; рассматривание и обсуждение картин; метод убеждения, а также метод поощрений и наказаний.

Итак, главный акцент в этой программе делается на формирование коллективистской направленности детей. Задача заключается не в воспитании сопереживания и сочувствия другому, а в формировании чувства своей связи с группой и осознания себя частью коллектива. При таком подходе человеческая личность (как своя, так и другого) не выделяется, а, наоборот, стирается и растворяется в коллективе.

Хотя в задачах и провозглашается развитие гуманных чувств и положительных взаимоотношений, предлагаемые ме-

тоды направлены либо на формирование правильного поведения (воспроизведение положительных образцов, формирование положительных привычек), либо на формирование представлений, оценок и суждений.

Настоящее время характеризуется чрезвычайной вариативностью и разнообразием программ дошкольного образования. Можно отметить наиболее популярные программы, утвержденные в РФ: «Развитие», «Радуга», «Детство», «Истоки». Анализируя их, уделим особое внимание направленности той или иной программы на нравственное воспитание ребенка, попытаемся, прежде всего, очертить цели и задачи, связанные с нравственным воспитанием детей, и те методы их решения, которые предлагают авторы.

В настоящее время достаточно широкое распространение получила программа «Развитие», разработанная Венгером Л. А. и его учениками. В ее основу легли два теоретических положения: теория Запорожца В. А. о самооценности дошкольного периода развития и концепция самого Венгера Л. А. о развитии способностей. Соответственно, целями данной программы является развитие умственных и художественных способностей, а также специфически дошкольных видов деятельности.

Авторами программы не ставятся специальные задачи нравственного воспитания детей по причине того, что оно достигается «общей организацией жизни группы, эмоционально привлекательными для детей видами деятельности, вниманием со стороны взрослых к каждому ребенку и к взаимоотношениям детей между собой». Несмотря на это, в программе заложены предпосылки развития нравственных отношений через игру, изобразительную деятельность и ознакомление с художественной литературой. Однако вопрос о том, действительно ли нравственное развитие достигается данными средствами, остается

открытым. Поэтому судить о степени эффективности данной программы для нравственного развития достаточно сложно.

Достаточно большой популярностью пользуется программа «Радуга». Это комплексная программа воспитания, образования и развития детей. Она направлена на решение трех основных задач: укрепление здоровья, полноценное психическое развитие каждого ребенка и обеспечение радостной и содержательной жизни в детском саду. Среди целей воспитания выделяются, в частности, развитие дружелюбия и терпимости по отношению к сверстникам. Это достигается путем формирования моральных норм: ритуалов приветствия и прощания, ритуалов празднования дней рождений, помощи детям в конфликтных ситуациях, нейтрализации агрессивных проявлений, а также демонстрации детям норм справедливости и их равных прав. Другой важной целью воспитания является формирование эмоциональной отзывчивости к переживаниям и проблемам других детей. Решать эту задачу предлагается путем побуждения детей откликаться на боль и переживания взрослых и сверстников, демонстрации примеров чуткого отношения к живым существам, а также акцентом на сходство чувств всех людей (боль, страх).

Однако программа страдает недостаточной разработанностью практических средств для решения тех целей и задач, которые в ней поставлены, нет описания конкретных педагогических методов и приемов их достижения.

В последнее время широкое распространение получила комплексная образовательная программа «Детство», разработанная коллективом кафедры дошкольной педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена.

В отличие от других программ в ней нравственное развитие ребенка и формирование гуманных отношений с другими

детьми является одной из центральных задач. Девиз программы: «Чувствовать—Познавать—Творить». Соответственно, проблема эмоционального развития дошкольника, обеспечение эмоционально-комфортного состояния ребенка в общении со взрослым и сверстниками и гармонии ребенка с предметным миром решается в разделе «Чувства», в задачи которого входит развитие «эмоциональной отзывчивости, способности к сопереживанию, готовности к проявлению гуманного отношения в детской деятельности, поведении и поступках».

Основным средством решения поставленных задач авторы считают «усвоение детьми идеи единства всего живого». Воспитатель посредством бесед и обсуждений проблемных ситуаций знакомит детей с эмоциональными переживаниями, состояниями, проблемами и поступками людей, доступными для понимания в данном возрасте. Благодаря этому, по мнению авторов, дети сами начинают понимать, какие действия и поступки приводят к одним и тем же переживаниям, у детей формируется понятие о гуманном и негуманном поведении.

Еще одним важным средством развития эмоциональной отзывчивости дошкольников в программе «Детство», как и во многих других, является приобщение к искусству: музыке, литературе, народной культуре.

Во многих детских садах широко используется программа «Дружные ребята», разработанная авторским коллективом под руководством Р. С. Буре [10]. Данная программа, в отличие от многих других, направлена непосредственно на воспитание гуманистической направленности, а именно на формирование гуманных чувств и дружеских отношений дошкольников. Формирование гуманных чувств, по замыслу авторов, достигается путем осознания ценности доброжелательного отношения к дру-

гим и через обучение эмоциональному предвосхищению последствий своих поступков.

Гуманистическая направленность поведения понимается как обобщенная характеристика поведения ребенка, которая отражает его умение ориентироваться в возникшей социальной ситуации, осознавать суть происходящего, проявлять эмоциональную чувствительность к состоянию сверстников. Авторы предлагают следующие методы и средства воспитания гуманных чувств и дружеских отношений дошкольников:

- рассматривание картин, отражающих знакомые для ребенка жизненные ситуации и переживания;
- чтение художественных произведений с описанием типичных моральных ситуаций и последующее обсуждение поступков героев;
- игры-упражнения, в которых детям предлагается решить знакомые им моральные проблемы;
- положительная оценка реальных проявлений гуманистической направленности поведения, пояснение смысла собственного поступка и поступка сверстника.

Отзывчивость характеризуется в программе как умение замечать ситуации, в которых его сверстник испытывает неблагополучие, и находить действенные способы, помогающие сверстнику восстановить эмоциональный комфорт. В качестве основных методов воспитания отзывчивости авторы предлагают учить детей обращать внимание на эмоциональное неблагополучие сверстников и преодолевать свое и чужое эмоциональное неблагополучие. Так накапливается опыт практических действий, направленных на оказание помощи другому; дети побуждаются к проявлению отзывчивости и доброжелательности.

Итак, можно отметить, что в рассмотренных программах наблюдается существенное расхождение между целями нравственного воспитания и методами их практической реализации.

При сравнении задач и методов их решения обнаруживается, что, несмотря на многообразие и новизну целей инновационных программ, многие из них привлекают старые средства, которые использовались еще в типовой программе. Несмотря на то, что главной задачей воспитания в большинстве программ является развитие нравственных чувств и гуманных отношений между детьми, основными методами во всех программах остаются, с одной стороны, формирование коммуникативных навыков, с другой – правильных оценок и моральных суждений. Предполагается, что и формирование навыков поведения, и знание нравственных норм является залогом нравственного развития. Однако это не так.

Формирование коммуникативных навыков и «нравственных привычек» предполагает автоматическое воспроизведение правила или образца поведения в известной ситуации. Это достигается, с одной стороны, подражанием модели (образцу), а с другой – через поощрение правильных и осуждение неправильных действий (т.е. научение). В результате формируется нечто вроде морального стереотипа (или навыка), который ребенок научается автоматически использовать в соответствующих обстоятельствах. Такое действие происходит помимо сознания ребенка, что приводит к тому, что он не различает правильные и неправильные действия. По-видимому, для морального развития такое различие необходимо.

Другой метод воспитания – формирование моральных оценок и суждений: представлений о добре и зле, о нормах морального поведения, о правильных и неправильных поступках. Этот метод предполагает допущение, что морально-нравственные представления перерастают в мотивы собственных действий ребенка и становятся залогом и источником его альтруистического поведения. Данный метод является наиболее понятным и

привлекательным с педагогической точки зрения, поскольку он предполагает традиционные и доступные педагогические средства: «объяснение», чтение литературы, приведение положительных примеров и пр. По-видимому, в силу этого данная стратегия остается наиболее распространенной. Общепринятым и очевидным является представление о том, что для формирования морального поведения необходимым условием является осознание моральных норм.

Итак, в результате рассмотрения существующих методов воспитания привычек нравственного поведения мы видим, что эти методы довольно однообразны и недостаточно конкретны.

Ребёнок не рождается злым или добрым, нравственные качества ему предстоит приобрести. В возрасте от 3 до 7 лет у ребёнка интенсивно начинают формироваться первые понятия и представления о том, «что такое хорошо» и «что такое плохо». У него возникают первые нравственные чувства – симпатия и сочувствие к окружающим людям, любовь к матери и отцу и т.д.

На протяжении дошкольного возраста в него закладываются основы самых глубоких, сложных и важных человеческих чувств: честности, правдивости, чувства долга, интернационализма, любви и уважения к труду. Первые проявления этих чувств ещё очень наивны: чувство интернационализма, например, сначала выражается в форме симпатии к людям других национальностей. Формирование нравственных чувств чаще всего начинается с привычки. Воспитание нравственных привычек можно начать очень рано, когда ребёнку ещё не исполнилось года и когда он ещё не в состоянии понять объяснения взрослых. В таком возрасте его просто приучают быть добрым.

Когда ребёнок совершает в определённой ситуации поступки, ставшие привычными, то он испытывает радостные чув-

ства. Когда же что-либо препятствует выполнению этих поступков, ребёнок переживает беспокойство, которое в дальнейшем развивается в чувство стыда. Нравственные привычки, приобретённые ребёнком, лежат в основе нравственного поведения.

Нравственное поведение – это поведение глубоко социальное, основанное на принятых человеком моральных принципов, на его мировоззрении. Привычка нравственно поступать в соответствии с нравственными правилами вырабатывается у ребёнка только в том случае, если требования со стороны взрослых в семье, в детском саду будут предъявляться ребёнку постоянно. Таким образом, в привычных поступках, отвечающих принятым в нашем обществе моральным нормам, формируется характер будущего гражданина.

Поскольку нравственное воспитание ведётся с расчётом на будущее, с расчётом на того человека, которым ребёнок станет, повзрослев, надо уметь видеть за малым большое, уметь различать перспективу. Поэтому необходимо обратиться к вопросу, что мы понимаем под словами «честность», «правдивость». Честность и правдивость являются для маленького ребёнка как бы «врождёнными». В возрасте 3-4 лет в силу своей непосредственности он не умеет ни скрывать свои чувства, ни утаивать возникшие мысли. Поэтому главная задача взрослых – развить это качество, постепенно переводя его, конечно, в более взрослые рамки.

Также этот возраст характеризуется тем, что в данный период происходит развитие моральных эмоций и формируется устойчивая структура мотивов; зарождаются новые социальные потребности: появляется потребность поступать в соответствии с установленными правилами. Ребёнок усваивает определённую систему нравственных норм и правил поведения в обществе.

Авдулова Т. П. выделяет в сфере нравственного развития в дошкольном возрасте 3 составляющие: нравственное сознание

(оценка, суждение); нравственное поведение (добровольное следование нормам в отсутствии внешнего контроля); нравственное переживание (стыд, сопереживание) [1].

В дошкольном возрасте развитие нравственных оценок по-прежнему неразрывно связано с оценками взрослого.

Влияние взрослого на ребёнка осуществляется главным образом в процессе деятельности, в деятельности значения приобретают личностный смысл. В процессе нравственного развития нормы постепенно превращаются из внешних требований во внутренние мотивы поведения. Когда ребёнок начинает применять по отношению к себе те формы поведения, которые обычно применяют взрослые по отношению к нему, появляется нравственная мотивация поведения, нравственность «интериорируется».

Решающее значение для формирования нравственного сознания в дошкольном возрасте играет появление произвольного поведения, соподчинение мотивов. Способность действовать по социально-принятому намерению, является основополагающей для нравственного поступка. Так как дошкольный возраст – это возраст существенного изменения человека во всех отношениях, то в связи с этим многие авторы по-разному относятся к этому периоду, как к периоду становления нравственной основы личности. В этом периоде они выделяют несколько этапов, которые характеризуются каждый по-своему. В этом периоде выделяют несколько стадий, по которым осуществляется становление нравственной основы личности. Во-первых, это «вне-нравственный период», т.к. в 3-4 года дитя не есть нравственное существо. Здесь ребёнок только приобретает разные привычки, приучается к исполнению приказаний. Во-вторых, это донравственный период, который характеризуется развитием у детей симпатических чувствований.

Развитие симпатии совершается сначала в пределах семьи, тех лиц и отношений, которые встречаются в семье, а затем, с течением времени, с возрастом ребёнка, симпатия переходит границы семьи. В донравственном периоде выделяют также такое явления как выполнение маленьких обязанностей, т.е. приучение детей к соблюдению определённого порядка в их жизни и деятельности. В семье детей приучают вставать вовремя, вести себя надлежащим образом, приучают детей к сдержанности и т.д. Это выполнение маленьких обязанностей может прямо побуждать детей к борьбе со своими недостатками. Таким образом, вненравственный и донравственный периоды являются зачатками в становлении нравственной личности. Лихачёв в своей философии воспитания даёт иное развитие нравственных основ личности в дошкольном возрасте. Так, он выделяет 3 периода: первый период характеризуется господством естественного эгоизма. Ребёнок рождается не нравственным существом (это сближает его с Лебедевым) и некоторое время ребёнок находится по ту сторону добра и зла. Это период постепенного накопления опыта социальных отношений. Здесь происходит подготовка сознания к восприятию и усвоению норм, требований морали, перехода от вне моральности в мир осуществлённой морали. В обыденном воспитании естественный эгоизм ребёнка вызывал стихийную реакцию взрослого: систему запретительных воздействий и наказаний. Педагогическим фундаментом этого является авторитет воспитателя, любовь, интерес уважение к нему со стороны детей. Второй период – это социализация ребёнка, его нравственное воспитание, введение в систему норм общественной морали. Они поддерживаются силой общественного мнения [9].

Здесь наступает прозрение, что аморальные поступки осуждает общественное мнение, а противоправные покарает закон.

Система общественного нравственного воспитания представляет собой свободно-принудительное приобщение детей к общественным нормам отношений, обеспечивающим цивилизованное удовлетворение потребностей. Традиционными путями и способами нравственного воспитания стали методы формирования нравственного сознания. С их помощью детей знакомят с нравственными нормами и какое значение представляют они для общества. Третий период – есть период свободного интеллектуально-нравственного саморазвития.

Это та стадия, на которой человек способен духовно автономизироваться на основе внутренне-принятых общественно ценных идеалов и принципов, в нём образуется собственное нравственное начало как высший закон повседневного поведения и деятельности. Человек становится принципиальной, критически мыслящей, ответственной, внутренне раскрепощённой личностью.

Таким образом, можно сделать вывод, что дошкольный возраст является самой лучшей почвой для формирования нравственных качеств, т.к. в этот период в ребёнке происходит те значительные изменения, на которые можно повлиять с положительной позиции. Именно в этом возрасте от 3 до 7 лет у ребёнка начинают закладываться: нравственное поведение, нравственное сознание и нравственное переживание, которые могут повлиять на характер человека и на его дальнейшую жизнь.

Проблема нравственного воспитания в широком смысле слова относится к числу проблем, поставленных всем ходом развития человечества. Любая эпоха в соответствии со специфическими для нее задачами социально-экономического и культурного развития, диктует необходимость нравственного воспитания и формирования культуры поведения. Быть культурным, воспитанным не является достоянием избранного круга людей.

Стать гармоничной личностью, уметь достойно вести себя в любой обстановке – право и обязанность каждого человека. С правилами хорошего тона необходимо знакомить детей с раннего возраста и продолжать на протяжении всего детства.

Опираясь на ранее усвоенные детьми навыки культурного поведения (в виде проявлений вежливости, внимания и симпатии к сверстникам и взрослым, элементарных навыков оказания помощи, приветливых форм общения и т.п.), нужно научить понимать смысл и значение тех или иных правил этического поведения человека, и в доступной форме раскрывать их. Это реализуется на специальных занятиях в среднем дошкольном возрасте, включенных в программы детского сада.

Психологи установили, что старший дошкольный возраст характеризуется также повышенной восприимчивостью к усвоению нравственных правил и норм. Стержнем воспитания, определяющим нравственное развитие личности в старшем дошкольном возрасте, является формирование гуманистического отношения и взаимоотношения детей, опора на чувства, эмоциональную отзывчивость [10].

На пороге школьной жизни возникает новый уровень самосознания детей, наиболее точно выражаемый словосочетанием «внутренняя позиция». Факт становления такой позиции внутренне проявляется в том, что в сознании ребенка выделяется система нравственных норм, которым он следует или старается следовать всегда и везде, независимо от обстоятельств.

Пиаже Ж. установил, что в период 5-7 лет представления ребенка о нравственности меняются от нравственного реализма к нравственному релятивизму. Нравственный реализм, в понимании Пиаже Ж., – это твердое, непоколебимое и однозначное понимание добра и зла, разделяющее все существующее только

на две категории – хорошее и плохое – и не усматривающее никаких полутеней в нравственных оценках.

Реалист мыслит категориями авторитета и полагает, что законы нравственности установлены властью и незыблемы, что они абсолютны и не имеют исключений, что их нельзя менять. В период нравственного реализма дети судят о действиях людей по их следствиям, а не по намерениям. Для них любой поступок, приведший к отрицательному результату, является плохим независимо от того, совершен он случайно или намерено, из плохих или хороших побуждений. Однако при явных отрицательных следствиях поступков они способны в определенной степени принимать в расчет намерения человека, давая нравственную оценку его действиям [11].

Важную роль в нравственном развитии ребенка играет эмпатия – способность человека эмоционально отзываться на переживания другого. Эмпатия как свойство личности выступает мотивом различных форм поведения.

Сочувствие – устойчивое свойство, оно побуждает человека к альтруистическому поведению, так как в его основе лежит нравственная потребность в благополучии других людей, на его основе формируется представление о ценности другого [5].

С возрастом способность ребенка переживать за другого развивается и переключается с реакции на физический ущерб человека на реакцию на его чувства и далее – на реакцию на жизненную ситуацию в целом. В старшем дошкольном возрасте наряду с развивающимся чувством «Я» у ребенка складывается представление о «Я» других людей, отличном от собственного. В этот период важно научить ребенка учитывать интересы других, их потребности, представленные переживаниях. Для развития эмпатии очень важно учитывать, что в этом возрасте ребенок особенно восприимчив к воздействиям взрослого. Но для этого нужно,

чтобы сам воспитатель был эмоционально отзывчив на переживания ребенка, умел вовремя прийти ему на помощь.

Через эмпатию при перевоспитании ребенка возможно формирование произвольной нравственной мотивации. Если ребенок совершает нравственный поступок из потребности в самоутверждении, то его все равно необходимо похвалить. Видя радость человека, которому он помог, он переживает удовлетворение. В результате повторения таких ситуаций произойдет сдвиг мотива: он будет стремиться удовлетворить потребности других людей ради их благополучия [5].

Нравственное воспитание старших дошкольников отличается заметным своеобразием. В их моральном сознании преобладают императивные (повелительные) элементы, обуславливаемые указаниями, советами и требованиями воспитателя. Оно фактически функционирует в форме этих требований, причем при оценке поведения дети исходят, главным образом, из того, что не надо делать. Именно поэтому они замечают малейшие отклонения от установленных норм поведения и немедленно стремятся доложить о них воспитателю. С этим же связана и другая черта. Остро реагируя на недочеты в поведении своих товарищей, дети зачастую не замечают собственных недочетов и некритически относятся к себе.

В нравственном воспитании старших дошкольников следует учитывать, что дети начинают активно, самостоятельно разбираться в различных жизненных ситуациях, но при этом их оценка событий, поступков часто носит ситуативный характер. Стремление самим во всем разобраться поддерживается воспитателем, он помогает детям в выборе правильной нравственной оценки.

Психическая зрелость детей к началу школьного обучения не может быть высокой, но она – важный показатель определенного психического развития ребенка, готовности сдерживать

свои желания, общаться на деловой основе, соблюдать дистанцию в беседе с окружающим людьми, подчиняться правилам общения в зависимости от обстановки и ситуации, делая выбор на основе своих нравственных представлений.

Основой воспитания, определяющей нравственное развитие, является формирование гуманистических отношений детей, не зависимо от содержания, методов, форм воспитательной работы. Процесс воспитания, направленный на развитие всех детей, должен быть построен так, чтобы обеспечить оптимальное развитие каждого ребенка, исходя из его индивидуальности.

Знание моральных норм есть предпосылка нравственного поведения, но одних знаний недостаточно. Критерием нравственного воспитания могут быть только реальные поступки детей, их побудительные мотивы. Желание, готовность и способность сознательно соблюдать нормы морали могут быть воспитаны только упражняясь в нравственных поступках.

Непосредственное влияние на приобретение нравственных ценностей лежит на воспитателе. Результат этого процесса зависит от того, как педагог преподносит его ребенку. Слово воспитателя – своего рода инструмент воздействия на воспитание личности ребенка. Именно через беседы с воспитателем, духовное развитие ребенка, самообразование, радость достижения целей, благородный труд открывают человеку глаза на самого себя. Мы призываем своих воспитанников, быть правдивыми и откровенными с самим собой, ставить такую цель в жизни, для достижения которой надо было решить задачи, которые соответствуют правилам морали.

Нравственное воспитание является основой всех основ, в зависимости от того, что вложил воспитатель в душу ребенка в этом возрасте, будет зависеть, что возведет он сам в дальнейшем, как будет строить свои отношения с окружающими.

Включаясь в деятельность, старшие дошкольники учатся действовать целенаправленно и при определении способов своего поведения. Их действия приобретают осознанный характер.

Работая над проблемами нравственной воспитанности старших дошкольников, надо учитывать их возрастные и психологические особенности, о которых говорилось выше.

Систематизируем качества нравственной личности дошкольника в основных направлениях развития нравственного потенциала: коллективизм (умение согласовывать свои желания с желаниями других, умение координировать свои усилия с усилиями других, умение подчиняться и умение руководить), патриотизм (любовь к своей стране, истории, обычаям, языку, желание стать на ее защиту, если это потребуется), сопереживание (уподобление эмоционального состояния субъекта состоянию другой личности или социальной группы), совесть (способность личности осуществлять нравственный самоконтроль, самостоятельно формулировать для себя нравственные обязанности, требовать от себя их выполнения и производить оценку совершаемых поступков; одно из выражений нравственного самосознания личности), самосознание (осознание человеком своих качеств, способностей, возможностей, знаний, интересов, идеалов, мотивов поведения, целостная оценка самого себя как чувствующего и мыслящего существа, как деятеля), саморазвитие личности (сознательная деятельность человека, направленная на возможно более полную реализацию себя как личности, саморазвитие предполагает наличие ясно осознанных целей деятельности, идеалов и личностных установок), дисциплинированность (являясь составной частью нравственности, дисциплина основана на личной ответственности и сознательности, она готовит старшего дошкольника к социальной деятельности).

На основании изложенного, мы приходим к выводу о необходимости формулирования определения нравственной личности.

Под нравственной личностью мы понимаем субъект нравственной деятельности, свободно и ответственно определяющий свою позицию среди людей, направленную на совершенствование нравственной жизни общества.

Формирование нравственности происходит на протяжении всего времени посещения ребенка детского сада. Воспитывает не только содержание, методы и организация обучения, воспитатель, его личность, знания, убеждения, но и та атмосфера, которая складывается на занятиях, стиль отношений педагога и детей, детей между собой. Воспитывает себя и сам ребенок, превращаясь из объекта в субъект воспитания. Развивающая активность дошкольника, сознательность, инициативность в процессе любой деятельности и есть овладение собственным поведением.

Для нравственного воспитания важно организовать игровое пространство как коллективную деятельность, пронизанную высоконравственными отношениями. Влияние коллектива на личность оптимально тогда, когда каждый ребенок занимает в коллективе адекватное своим возможностям место, становится незаменимой личностью. Это приводит к развитию чувства собственного достоинства, которое заставляет ребенка без внешнего побуждения действовать согласно установленным нравственным нормам и принципам. Воспитание в коллективе ставит дошкольника перед необходимостью элементарного самовоспитания и самообразования, без которых вообще невозможно развитие, в том числе и нравственное.

Щукина Г. И. выделяет три группы методов нравственного воспитания:

1) методы формирования сознания (рассказ, объяснение, разъяснение, лекция, этическая беседа, увещание, внушение, диспут, доклад, пример);

2) методы организации деятельности и формирования опыта поведения (упражнение, поручение, воспитывающие ситуации);

3) методы стимулирования (соревнование, поощрение, наказание).

В процессе нравственного воспитания применяются и такие вспомогательные методы, как поощрение и наказание. Они служат для одобрения положительных и осуждения отрицательных поступков и действий. Основными методами нравственного воспитания детей дошкольного возраста являются: метод приучения, упражнения, стимулирования, торможения, самовоспитания, руководства, объяснительно-репродуктивный и проблемно-ситуативный метод. Актуальными являются применение таких форм работы нравственного воспитания, как фронтальные, групповые и индивидуальные.

Выделяют следующие средства нравственного воспитания детей. Карпинская Н. С. в своих исследованиях выделила группу художественных средств, к которым относится художественная литература, изобразительное искусство, музыка, кино, диафильмы, мультфильмы, способствующие повышению познаваемых моральных явлений. Художественные средства наиболее эффективны при формировании у детей моральных представлений и воспитании чувств. Николаева С. Н. выделила природу как средство нравственного воспитания. Воздействие природы на нравственную сферу детей 5–7 лет дает возможность вызывать у дошкольников гуманные чувства, желание заботиться о тех, кто слабее, кто нуждается в помощи, защищать их, проявить эмпатию. По мнению, Крохиной С. Ю., средством нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста является собственная деятельность – игра, труд, учение, художественная деятельность. Каждый вид деятельности имеет

свою специфику, выполняя функцию средства нравственного воспитания. Лисина М. И. в качестве средства нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста выделила общение и окружение (семья, педагоги, сверстники), которое оказывает огромное влияние на формирование моральных установок ребенка. Окружающая обстановка становится средством воспитания чувств, представлений, поведения, т. е. она активизирует весь механизм нравственного воспитания и влияет на формирование определенных нравственных качеств.

Дошкольное детство – важнейший период в развитии ребёнка. Именно в этот период ребёнок приобщается к миру общественных ценностей, погружается в мир социальных отношений. Именно в дошкольном возрасте закладывается основа системы духовно-нравственных ценностей, которая будет определять отношение взрослого человека к миру и его проявлениям во всем его многообразии. У дошкольника формируются основы отношения к себе, к близкому окружению и к обществу в целом. В процессе духовно-нравственного воспитания углубляются и расширяются понятия о родных людях в семье, прививаются навыки доброжелательного общения со сверстниками, даются представления о непосредственном (дом, двор, улица, город) и далеком окружении (край, страна).

Нравственное воспитание дошкольника – это целенаправленное педагогическое воздействие по ознакомлению ребенка с нравственными нормами поведения в процессе различной деятельности, в процессе взаимодействия с окружающей действительностью. Именно дошкольное детство является основополагающим периодом для нравственного воспитания личности.

Литература

1. **Архангельский, Н. В.** Нравственное воспитание / Н. В. Архангельский. – М. : Просвещение, 2019. – 301 с. – Текст : непосредственный.
2. **Белякова, Е. Г.** Нравственное развитие ребенка : Психологический аспект / Е. Г. Белякова. – Тюмень : Издательство ТГУ, 2018. – 151 с. – Текст : непосредственный.
3. **Богданова, О. С.** О нравственном воспитании детей / О. С. Богданова, Л. И. Катаева. – М. : Просвещение, 2017. – 213 с. – Текст : непосредственный.
4. **Буре, Р.С.,** Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников: книга для воспитателей дошкольных учреждений / Р. С. Буре – М. : Мозаика-Синтез, 2017. – 96 с. – Текст : непосредственный.
5. **Виноградова, А. М.** Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников / А. М. Виноградова – Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. – 2017. – № 4. – С. 33-35.
6. **Володева, А. А.** Особенности нравственного воспитания детей дошкольного возраста / А. А. Володева – Текст : непосредственный // Педагогические науки : журнал. – 2017. – № 6. – С. 27-29.
7. **Кузнецова, Л. В.** Формирование нравственного здоровья дошкольников: занятия, игры, упражнения / Л. В. Кузнецова, М. А. Панфилова. – М. : Сфера, 2018. – 120 с. – Текст : непосредственный.
8. **Куликовская, И. Э.** Духовно-нравственное воспитание ребенка / И. Э. Куликовская. – Текст : непосредственный // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2017. – № 2. – С. 92–101.
10. **Ломбина, Т. Н.** Развитие нравственного чувства у дошкольников / Т. Н. Ломбина – Текст : непосредственный // Психолог в детском саду. – 2020. – №2. – С. 68-88.

11. **Маркушева, М. Е.** Нравственное развитие детей дошкольного возраста / М. Е. Маркушева – Текст : непосредственный // Дошкольная педагогика. – 2020. – № 3. – С. 20-23.

12. **Рахимов, А. З.** Роль нравственного воспитания в формировании личности / А.З. Рахимов – Текст : непосредственный // Классный руководитель. – 2019. – № 6. – С. 11-18.

13. **Широких, О. Б.** К вопросу о формировании нравственных ценностных ориентаций у дошкольников / О. Б. Широких, Н. В. Космачева – Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. – 2018. – № 4. – С. 42-46.

1.2 Социально-личностное развитие в дошкольном детстве

Аннотация. Рассмотрен круг вопросов, связанных с процессом социально-личностного развития детей дошкольного возраста, способами повышения его эффективности, построения среды социально-личностного развития детей, обеспечивающей освоение ими социального опыта.

Ключевые слова: социализация, индивидуализация, социально-личностное развитие, социальное поведение, социальная компетентность, мотивы социального поведения.

Выражением государственной политики в области образования стали сформулированные в Законе РФ «Об образовании» принципы гуманистического характера образования как условия воспитания культуры личности, предполагающей культуру деятельности и поведения. Основная цель и задачи российского образования ориентированы на моделирование воспитательного пространства как среды обеспечения самоопределения личности, её самореализации; взаимодействия всех субъектов воспитатель-

ного процесса для становления личностных, нравственных качеств и ценностей культуры ребёнка. В Конвенции о правах ребёнка зафиксировано его право на свободу и на личностное развитие. Государство, родители и педагоги обязаны обеспечить по Конституции условия для удовлетворения запросов и потребностей ребёнка в личностном становлении, учитывая его достоинства и возрастные, индивидуальные возможности.

Основными целями дошкольного образования согласно ФГОС ДО является обеспечение готовности выпускников ДОО к обучению в школе и взаимодействию их с социумом в соответствии с возрастными особенностями. В структуру основной образовательной программы дошкольного образования любой образовательной организации должна быть включена образовательная область «Социально-коммуникативное развитие», которая ориентирована на развитие личностных качеств дошкольников, позволяющих вступать в общение со взрослыми и сверстниками.

Дошкольное детство – ответственный период психического развития ребенка. По мнению А. Н. Леонтьева – это возраст «первоначального складывания личности». Особенность этого возраста заключается в том, что дети свободны от обязательной социально-значимой деятельности. Кроме того, дошкольный возраст – период формирования базовых качеств личности, обеспечивающих социальное развитие и поведение.

В связи с этим важным для науки и образовательной практики является вопрос «Каким должно быть социально-педагогическое воздействие на детей, обеспечивающее эффективное решение выше обозначенных задач. и какая роль в этом детского дошкольного учреждения?»

Характеристика социально-личностного развития

Еще в младенческом возрасте дитя устанавливает первые контакты с окружающим его миром. Со временем учится налаживать контакты с взрослыми и доверять им, управлять своим

телом и поступками, строить свою речь и оформлять ее словами. Для формирования гармоничного социального развития ребенка надо уделять ему и его любопытству максимум времени и внимания. Это общение, объяснения, чтение, игры, словом, вооружение максимумом информации о человеческой среде, правилах и нормах общения, поведения.

Ребенок на разных стадиях детства – это субъект растущий, обладающий потенциальными возможностями будущих достижений развивающейся личности.

Проблема детского развития всегда была связана с вопросом: может ли ребенок стать самим собой, самостоятельной уникальной личностью, создать свою собственную жизнь как неповторимое своеобразное явление, обладать собственным духовным миром и реализовать свой личностный потенциал? Или под воздействием социума он теряет врожденную способность человека к саморазвитию и самореализации?

Как в современных условиях образования обеспечить в максимально возможной степени гармонию двух изначально противоположных механизмов развития личности – социализацию и индивидуализацию?

Асмолов А. Г. считает, что человек, даже самый маленький, удовлетворяет свои потребности, реализуя свои индивидуальные смыслы, стремится быть принятым и понятым обществом и разделить его ведущие ценности. Социализация по мнению А. Г. Асмолова – становление личности в определенной культуре, в той или иной социальной системе. Причем социум в процессе своего воздействия на личность стремится к ее нивелированию, стандартизированию, создавая тем самым возможность управлять человеком [3].

Индивидуализация – разворачивание собственной внутренней программы развития, заданной природой человека. Раз-

витие человека предусматривает собой переплетение этих двух процессов – социализации и индивидуализации.

Но, несмотря на обозначенный изначально конфликт между личностью и обществом в реальности индивидуализация и социализация выступают между собой в единстве.

В современных психолого-педагогических исследованиях подчеркивается, что индивидуализирующие и социализирующие процессы протекают различно в разных социокультурных ситуациях, и могут меняться от эпохи к эпохе в соответствии с общественным и индивидуальным сознанием, с образовательными парадигмами и подходами к воспитанию и обучению человека. Если в XX веке наука о человеке стояла на признании социума как наивысшей ценности, а личность рассматривала в качестве средства общественного развития, то в XXI веке, в связи с принятием гуманистических принципов, наука признает наивысшей ценностью личность, а общество рассматривает как условие, обеспечивающее саморазвитие и реализацию внутреннего духовного потенциала личности. Психолого-педагогические исследования направлены не на «личностное» и «социальное» развитие, а на «социально-личностное» развитие, актуализируя тем самым взаимосвязь процессов индивидуализации и социализации.

Таким образом, в широком смысле социально-личностное развитие с точки зрения гуманной педагогики понимается, как способность личности гармонично вписываться в социальную жизнь, создавая собственный внутренний мир. Самоценность индивидуальности формируется в соотнесении, как с внутренним, так и с внешним миром, при условии создания определенных для этого обстоятельств как процесс внутренней логики становления духовного мира человека путем присвоения социальной культуры.

В более узком смысле социально-личностное развитие, по мнению М. С. Гусельцевой – это процесс накопления социально необходимых свойств и качеств человека как субъекта. Социально-личностное развитие, свойственное человеку в более поздний период жизни, в раннем возрасте оценивается как психосоциальное развитие, поскольку социальный опыт ребенка в раннем возрасте очень ограничен то его развитие и характер больше обуславливаются выражением эмоциональных реакций и моделями элементарного поведения в сравнительно ограниченной социальной структуре [8].

Бондаревская Е. В. считает основной задачей воспитания развитие социальных сил ребенка, его влечение к общению, взаимодействию с взрослыми, которые присущи ему с самого начала существования [6].

Вопросы психосоциального развития ребенка рассматривались разными учеными на протяжении ряда лет. Ретроспективный анализ исследований по данной проблеме свидетельствует о разноаспектном ее изучении. Л. И. Божович, Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин рассматривали психосоциальное развитие как составную часть адаптационных процессов, утверждая, что индивид стремится не только приспособиться к среде, но и активно трансформировать ее для своих потребностей [5].

Ребенок – сложное биосоциальное существо, в развитии которого значимы биологические и социальные начала, сопровождающие человека в течение всего времени его существования, «помогающие стремиться к интеграции личности и общества, к синтезу и гармонии индивидуальной и социальной жизни». Психосоциальное развитие понимается как развитие единства свойств личности и социальных навыков, которое с возрастом ребенка дифференцируется в социальную и психиче-

скую сферу развития. К психосоциальному развитию причисляются модели индивидуального поведения, эмоциональные реакции, т.е. как человек принимает, понимает социальную среду и каким образом на это реагирует.

Психосоциальное развитие ребенка начинается с момента его зачатия и весь этот период до рождения младенца является этапом интенсивного развития и подготовки к жизни в обществе.

В биологической природе ребенка существуют предпосылки социального развития. Е. В. Бондаревская указывает, что врожденные биологические свойства ребенка не являются психическими, однако они являются предпосылкой для появления психических свойств, а сложные психические функции появляются только при преемстве социального опыта человечества. У родившегося ребенка нет свойственных взрослому человеку форм деятельности и поведения, его существование обуславливают рефлексы новорожденности и уровень функционирования сенсорных систем, который, быстро изменяясь, интегрирует получаемую из внешнего мира информацию и таким образом позволяют ребенку адекватно реагировать на окружающую его среду [6].

Неполноценность эмоциональных связей в раннем возрасте может предопределить дисфункцию всего развития ребенка. Чаще всего она характерна для воспитуемых в учреждениях опеки или детей из социальных семей, у которых нет возможности достаточно общаться со взрослыми, привязаться к одному лицу. Ранняя эмоциональная депривация, недостаточность материнской любви, является важнейшим фактором, определяющим нарушенную структуру личности. Нарушения психосоциального развития в раннем возрасте определяются с трудом, проблемы, связанные с поведением ребенка в обществе, проявляются намного позже, но именно младенчество и ранний воз-

раст являются почвой становления дальнейших социально-личностных качеств.

Психосоциальное развитие ребенка неразрывно связано с его психическим здоровьем. В своих исследованиях В. В. Ковалева отметила, что психическое здоровье человека – это гармоничное строение многих биологических и социальных факторов. И одним из его существенных компонентов является полноценное психосоциальное развитие.

Расширение психосоциального развития в раннем возрасте является основой укрепления психического здоровья, т.к. первичный эмоциональный опыт, опыт общения с любящими взрослыми, эмоциональное благополучие, т.е. чувство уверенности и защищенности это в свою очередь способствует дальнейшему расширению психосоциального развития.

Психосоциальное развитие обеспечивает ребенку возможность взаимодействия с окружающим миром, с близкими ему людьми, круг которых постоянно увеличивается.

Общая характеристика психосоциального развития в младенческом и раннем возрасте

В психосоциальном развитии все компоненты: эмоциональный, коммуникативный, поведенческий находятся в тесной взаимосвязи. В этом проявляется специфика младенчества и раннего возраста.

Психосоциальное развитие может осуществляться только в процессе общения со взрослыми. Потребность в общении со взрослым складывается в период новорожденности под влиянием активных обращений и воздействий взрослого. Мать с самого начала относится к ребенку как к полноценной личности, наделяя его действия и движения определенным человеческим смыслом. Она строит сигнальную связь и общение с ним. В результате материнской активности в конце третьей недели жизни

у младенца появляются зрительное сосредоточение на лице матери и коммуникативная улыбка, адресованная ей.

Первое полугодие жизни является периодом непосредственно-эмоционального или ситуативно-личностного общения младенца со взрослым. Начиная со 2-го месяца жизни, младенец овладевает средствами общения со взрослым и бурно реагирует на его обращения. Картина радостного оживления младенца при встрече со взрослым была названа комплексом оживления. В состав комплекса оживления входят улыбка, замирание и зрительное сосредоточение, двигательное оживление и вокализации. От 2 с половиной до 4 месяцев интенсивность комплекса оживления нарастает, после чего он начинает распадаться по компонентам. Комплекс оживления имеет реактивную (ответную) и активную функцию в общении со взрослым, в стремлении ребенка привлечь к себе внимание. Реактивная функция выражается эмоциональным отношением при восприятии новых впечатлений в ответ на предъявляемые стимулы. Преобладание активной функции комплекса оживления над реактивной можно рассматривать как доказательство того, что младенец, начиная со 2-го месяца жизни овладевает способностью к общению со взрослым, и это общение становится ведущей деятельностью в первом полугодии жизни.

Эмоциональное общение со взрослым определяет психическое развитие младенца первого полугодия жизни. Ситуативно-личностное общение со взрослым побуждается потребностью младенца во внимании взрослого и личностными мотивами общения и осуществляется с помощью экспрессивно-мимических средств. Ситуативно-личностное общение оказывает огромное влияние на психическое развитие младенца.

Во-первых, благодаря субъектному, личностному отношению взрослого младенец начинает выделять самого себя как от-

дельного субъекта общения; у него складывается положительное самоощущение, которое является первичной формой самосознания.

Во-вторых, к концу первого полугодия формируются аффективно-личностные связи с близкими взрослыми, которые становятся основой дальнейшего развития ребенка.

В-третьих, эмоциональное общение со взрослым стимулирует познавательную активность младенца, направленную на окружающие предметы, и способствует становлению действий, направленных на схватывание и удержание предмета (акта хватания). Появление этих действий и интереса к предметам знаменует окончание первой половины младенчества и переход к новому этапу психического развития ребенка.

Во втором полугодии меняются отношения ребенка со взрослыми. Во-первых, младенец начинает по-разному реагировать на отрицательные и положительные воздействия взрослого. Во-вторых, дети демонстрируют качественно различное отношение к близким и посторонним взрослым: по отношению к близким взрослым устанавливаются и ярко проявляются аффективно-личностные связи, к посторонним взрослым ребенок испытывает недоверие и страх. И, в-третьих, отношение к взрослому определяется удовлетворением потребности ребенка в практическом сотрудничестве.

Во втором полугодии можно наблюдать и отдельные элементы самосознания, при действиях с зеркалом.

В раннем возрасте по исследованиям Я. Л. Коломинского изменяются социальная ситуация развития и ведущая деятельность ребенка. Ситуативно-деловое общение со взрослым становится формой и средством организации предметной деятельности ребенка. Взрослый выступает не просто источником

предметов и помощником в манипуляциях ребенка, но участником его деятельности и образцом для подражания. Под влиянием личностно-адресованного общения со взрослым у ребенка складывается ощущение своей важности для другого, эмоционально-положительное с отношении к себе; интерес и инициативность к окружающим [11].

Взаимоотношения взрослого с ребенком усложняются. Продолжая относиться к малышу заботливо и нежно, взрослый действует совместно с ребенком, оценивает его достижения в области действий с предметами. У преддошкольника возникает новое отношение к взрослому. Он сравнивает свой результат с результатом другого человека. Носителем образца выступает взрослый. Теперь малыш относится к взрослому как к образцу для подражания.

Отношение малыша к самому себе зависит от того, насколько успешно протекает его деятельность. Достиг результата – значит хороший. Не достиг – значит плохой. Поэтому дети в раннем возрасте так бурно переживают свои неудачи. Под влиянием оценки взрослого ребенок начинает осознавать критерии успешности или неуспешности своей деятельности. Дифференцируется общее положительное отношение к малышу и отношение, опосредованное результатом деятельности. Ребенок же всегда оценивает себя положительно и недифференцированно: «Я хороший».

Лисина М. И. указывает, что отделение себя от своих действий связано с усложнением видов деятельности, которые выполняет ребенок. Он впервые «открывает» материальную проекцию своего «я» в достигнутом результате – нарисовал, вылепил, построил, причесался, оделся. Он понимает, что действия совершает именно он, и это приводит к изменениям в предметах. Каждый результат деятельности становится для ребенка

утверждением своего «я», для него очень важно, чтобы его достижения кто-либо увидел и оценил. Таким ценителем выступает взрослый. Одобрение и похвала взрослого рождает у малыша чувство гордости, собственного достоинства. Отсутствие таких ведет к переживанию огорчений, стыда. Предметный мир становится не только сферой познания, но и сферой саморегуляции, утверждения своего «я», сферой достижений. Ребенок, действуя с предметами, пробует свои силы [12].

Освоение способов употребления предметов по мнению Д. Б. Эльконина приводит к тому, что в возрасте около 2 лет у ребенка начинает развиваться подлинная самостоятельность, показателями которой являются «личные желания» малыша. Младенец может ставить элементарные цели и стремится их достичь. Например, искать спрятанную игрушку. В раннем детстве ребенок может ставить цель, достижение которой приводит к получению социально значимого результата, социально ожидаемого эффекта в действии с предметом. Так, малыш настаивает на самостоятельности в приеме пищи, стремясь сам действовать ложкой. Подчеркнем, что в начале 3-го года жизни возникает лишь намерение, когда ребенок ставит перед собой задачу, а исполнение ее в решающей степени зависит от взрослого. Он помогает ребенку удержать цель, выполнить действие, контролирует и оценивает его деятельность [18].

Не добившись результата, ребенок бурно переживает неудачу. Нередко он не доводит дело до конца под влиянием посторонних раздражителей. Поэтому самостоятельность в этом возрасте существует только на уровне целеполагания. На 3-м году жизни способность ребенка удерживать в памяти поставленную цель вырастает, что позволяет ему определенным образом организовать свои действия для ее достижения.

Важные изменения в сфере самостоятельности происходят к трем годам. Под влиянием делового сотрудничества со взрослым у ребенка формируется целеустремленность, способность с помощью старших соотносить полученный результат с исходным намерением, сравнить то, что получил, с тем, что хотел получить. Еще один важный компонент самостоятельности – самооценка, в основе которой лежит умение соотносить предполагаемый и реальный результат, формируется за пределами раннего возраста.

В развитии самосознания особую роль играет собственное имя ребенка. Уже в 6 мес. младенец реагирует на свое и чужое имя по-разному. В раннем детстве имя для ребенка является показателем его индивидуальности, отличает от другого человека. В то же время имя выступает средством идентификации с другими людьми, подчеркивая принадлежность малыша к полу, семье, национальности. Обращение к ребенку по имени придает личную адресованность воздействиям взрослого, употребление его ласковых форм демонстрирует малышу положительное отношение к нему.

В раннем возрасте изменяются отношения ребенка к людям, предметам, самому себе. В ряде случаев поступки детей не связаны ни с ситуативным мгновенным желанием, ни с конкретной ситуацией, их мотивом является стремление ребенка к самостоятельности, проявлению его личности. Ребёнок стремится быть большим, немедленно выполнять все действия, присущие взрослому. Возникает личное действие и сознание «Я сам». Личное действие – это такое действие, к которому ребенок относится как к своему, им самим производимому: «Я буду рисовать. Я буду гулять. Я буду умываться».

Если взрослый не перестроит свое отношение к ребенку, не организует деловое сотрудничество, если он демонстрирует

свое превосходство, то возникает негативное поведение, характерное для кризиса 3 лет. Его симптомы описал Л. С. Выготский и назвал кризисом отношений. К ним относятся:

- негативизм – такие проявления в поведении ребенка, когда он не хочет чего-нибудь сделать только потому, что это предложил кто-то из взрослых, т.е. реакция не на содержание действия, а на само предложение взрослых;

- упрямство – это реакция ребенка, когда он настаивает на своем требовании не потому, что ему этого сильно хочется, а потому, что он это потребовал;

- строптивость – реакция ребенка, направленная против установленных для него норм воспитания, против образа жизни;

- своеволие, или своеобразие, заключается в тенденции ребенка к самостоятельности, когда он все хочет сделать сам;

- протест – бунт, когда все в поведении ребенка начинает носить протестующий характер;

- симптом обесценивания взрослого, его дискредитация;

- стремление к деспотизму – желание проявлять деспотическую власть по отношению к окружающим;

- ревность по отношению к младшим и старшим, если в семье еще есть дети;

- реакции невротического или психопатического характера (страхи, беспокойный сон, ночной энурез, резкие затруднения в речи и т.д.).

Детям раннего возраста интересно общение и с детьми, со своими сверстниками. Развитие потребности в общении со сверстником, согласно исследованиям М. И. Лисиной, проходит ряд этапов. На втором году жизни у детей наблюдаются внимание и интерес друг к другу; к концу второго года жизни – стремление привлечь к себе внимание сверстника и продемонстрировать ему свои успехи; на третьем году жизни появляется чувствительность

детей к отношению сверстника, что приводит к окончательному формированию потребности общения с ним [13].

Общение детей друг с другом в раннем возрасте имеет форму эмоционально-практического взаимодействия, характерными особенностями которого являются:

- непосредственность, отсутствие предметного содержания;
- раскованность, эмоциональная насыщенность;
- ненормированность и нестандартность коммуникативных средств;
- зеркальное отражение действий и движений партнера.

Дети демонстрируют и воспроизводят друг перед другом эмоционально-окрашенные игровые действия; общность действий и эмоциональных экспрессии дает им уверенность в себе и приносит яркие эмоциональные переживания. Через сверстника ребенок выделяет себя, осознает свои индивидуальные особенности.

К концу раннего возраста ребенок приобретает очень важные новообразования, характеризующие его психосоциальное развитие.

Ребенок психологически отделяется от близких взрослых, с которыми раньше был неразрывно связан, противопоставляется им во всем. Собственное Я ребенка эмансипируется от взрослых и становится предметом его переживаний. Появляется чувство «Я сам», «Я хочу», «Я могу», «Я делаю». Характерно, что именно в этот период многие дети начинают использовать местоимение Я (до этого они говорили о себе в третьем лице: «Саша играет», «Катя хочет»). Д. Б. Эльконин определяет новообразование кризиса трех лет как личное действие и сознание «Я сам». Но собственное Я ребенка может выделяться и осознаваться, только отталкиваясь и противопоставляясь другому Я, отличному от его собственного. Отделение (и отдаление) себя

от взрослого приводит к тому, что ребенок начинает по-другому видеть и воспринимать взрослого.

С отделением себя от своего действия и от взрослого, происходит новое открытие себя и взрослого. Взрослые с их отношением к ребенку как бы впервые возникают во внутреннем мире детской жизни. Из мира, ограниченного предметами, ребенок переходит в мир взрослых людей, где его «Я» занимает новое место. Отделившись от взрослого, он вступает с ним в новые отношения.

Божович Л. И. связывает новообразования кризиса трех лет с появлением системы Я, в которой доминирует потребность в реализации и утверждении собственного Я. Как следствие возникновения системы Я появляются другие новообразования, самым значительным из которых является самооценка и связанное с ней стремление «быть хорошим». Появление этого стремления к концу третьего года жизни приводит к существенному усложнению внутренней жизни ребенка: с одной стороны, он хочет действовать по своему усмотрению, с другой – соответствовать требованиям значимых взрослых. Это усиливает амбивалентные тенденции в поведении, формируются новые отношения со взрослым.

В ходе наблюдений за детьми трехлетнего возраста отчетливо проявляется весьма своеобразный комплекс поведения. Во-первых, стремление к достижению результата своей деятельности: дети не просто манипулируют предметами, но настойчиво ищут нужный способ решения задачи. Неудача, как правило, не приводит к отказу от задуманного – дети, не меняют своих намерений и конечной цели.

Во-вторых, достигнув желаемого, они стремятся тут же продемонстрировать свои успехи взрослому, без одобрения ко-

того эти успехи в значительной степени теряют свою ценность. Отрицательное или безразличное отношение взрослого к их результату вызывает аффективные переживания.

В-третьих, у детей наблюдается обостренное чувство собственного достоинства, которое выражается в повышенной обидчивости и чувствительности к признанию их достижений, эмоциональных вспышках по пустякам, бахвальстве и преувеличении собственных успехов.

Материалы данного исследования показали, что в 3-летнем возрасте для детей становится значимой результативная сторона деятельности, а фиксация их успехов взрослым – необходимым моментом ее исполнения. Соответственно этому возрастает и субъективная ценность собственных достижений, что вызывает новые, аффективные формы поведения, преувеличение своих достоинств, попытки обесценить свои неудачи. Возрастает и активность детей в поиске оценки взрослого. В период кризиса трех лет возникает личностное новообразование, проявляющее себя в форме гордости за достижения.

В своих исследованиях Е. О. Смирнова изучает, как у ребенка появляется новое видение мира и себя в нем. Новое видение себя состоит в том, что ребенок впервые открывает материальную проекцию своего Я, которое теперь может быть воплощено вовне, а его мерой могут служить собственные конкретные возможности и достижения. Предметный мир становится для ребенка не только миром практического действия и познания, но сферой, где он пробует свои возможности, реализует и утверждает себя. Поэтому каждый результат деятельности является и утверждением своего Я, которое должно быть оценено не вообще, а через его конкретное, материальное воплощение, т.е. через его достижения в предметной деятельности. Главный источник такой оценки – взрослый. Поэтому малыш начинает с

особым пристрастием воспринимать отношение взрослого, искать и требовать признания своих достижений и тем самым утверждать себя. Одобрение и похвала взрослого рождает чувство гордости и собственного достоинства [16].

Признание окружающих перестраивает чувства ребенка, испытываемые при достижении результата: из радости или огорчения оттого, что что-то получилось или не получилось, эти чувства превращаются в переживания успеха или неуспеха. Он сам начинает смотреть на себя глазами другого – взрослого. Ведь успех (или неуспех) – это всегда результат, замеченный и оцененный кем-то, это признание или непризнание в чьих-то глазах, перед лицом кого-то другого. Когда ребенок переживает успех, он представляет, как его достижения будут оценены другими. Переживание таких чувств, как гордость, стыд, уверенность или неуверенность в себе, свидетельствует о том, что ребенок присвоил (интериоризировал) отношение других людей к себе. Это «чужое» отношение стало его собственным достоянием и собственным отношением к себе.

Новое видение Я через призму своих достижений кладет начало бурному развитию детского самосознания. Я ребенка, «опредмечиваясь» в результате деятельности, предстает перед ним как объект, не совпадающий с ним. А это значит, что ребенок уже способен осуществить элементарную рефлексия, которая разворачивается не во внутреннем, идеальном плане как акт самоанализа, но имеет развернутый вовне характер оценки своего достижения и сопоставления своей оценки с оценкой окружающих, а тем самым себя с другими людьми.

Становление такой системы Я, где точкой отсчета является достижение, оцененное окружающими, знаменует собой переход к дошкольному детству.

Таким образом, в психосоциальном развитии ребенка с рождения и до 3-х лет происходят такие глобальные качественные изменения, которые из маленького беспомощного существа превращают его в человека, субъекта своей деятельности.

Общая характеристика социально-личностного развития в дошкольном возрасте

Социальное развитие ребенка в дошкольном детстве рассматривается в психолого-педагогических исследованиях как процесс усвоения традиций общества, культуры, в среде которой ребенок растет, а также как процесс формирования его социально-личностной компетентности (ценностей, моральных инстанций, способности к коммуникации и др.).

Освоенный социальный опыт позволяет ему постичь мир человеческих отношений, законы взаимодействия между людьми, что способствует в конечном итоге формированию правильного социального поведения, позволяющему ребенку комфортно жить в социуме, коллективе сверстников, с близкими людьми.

Этот опыт представлен в структуре личности неповторимым сочетанием находящихся в тесной взаимозависимости четырех компонентов:

– культурные навыки – представляют собой совокупность специфических навыков, вменяемых обществом человеку в различных ситуациях как обязательные;

– специфические знания – представления, полученные человеком в индивидуальном опыте освоения окружающего мира и несущие на себе отпечатки его взаимодействия с действительностью в виде индивидуальных пристрастий, интересов, системы ценностей, и отличающиеся тесной смысловой и эмоциональной взаимосвязью между собой;

– социальные качества, которые можно объединить в следующие комплексные характеристики: сотрудничество и забота об окружающих, соперничество и инициативность, самостоятельность и независимость, социальная адаптированность, открытость и социальная гибкость;

– ролевое поведение – поведение в конкретных ситуациях, обусловленных природной и социокультурной средой. Именно ролевое поведение отражает знакомство ребенка с нормами, обычаями, правилами, регулирует его поведение в тех или иных ситуациях, определяющиеся его социальной компетентностью. Даже в дошкольном детстве у ребенка уже много ролей: он – сын или дочь, воспитанник детского сада, чей-то друг. Недаром маленький ребенок дома ведет себя иначе, чем в детском саду, а с приятелями общается не так, как с незнакомыми взрослыми. Каждая социальная роль имеет собственные правила, которые могут меняться и различны для каждой субкультуры, принятых в данном обществе системы ценностей, норм, традиций. Но если взрослый человек свободно и осознанно принимает ту или иную роль, понимает возможные последствия своих действий и осознает ответственность за результаты своего поведения, то ребенку только предстоит этому научиться.

Все компоненты социального развития находятся в тесной взаимосвязи. Поэтому изменения в одной из них неизбежно влекут за собой изменения в остальных трех компонентах.

Социально-педагогическая деятельность в условиях ДОО – это та работа, которая включает педагогическую и психологическую деятельность, направленную на помощь ребенку, педагогу и родителю в развитии собственной индивидуальности, организации себя, своего психологического состояния; помощь в решении возникающих проблем и их преодолении в общении; а также помощь в становлении маленького человека в обществе.

Все отклонения в социальном развитии ребенка дошкольного возраста – результат неправильного поведения окружающих взрослых. Они просто не понимают, что их поведение создает в жизни ребенка ситуации, с которыми он не может справиться, поэтому его поведение начинает носить асоциальный характер.

Процесс социального развития представляет собой сложное явление, в ходе которого происходит присвоение ребенком объективно заданных норм человеческого общежития и постоянное открытие, утверждение себя как социального субъекта.

Содержание социального развития определяется, с одной стороны, всей совокупностью социальных влияний мирового уровня культуры, общечеловеческих ценностей, с другой – отношением к этому самого индивида, актуализацией собственного Я, раскрытием творческих потенциалов личности.

Как способствовать социальному развитию ребенка дошкольного возраста? Существуют многочисленные технологии и тактики взаимодействия воспитателя с детьми с целью формирования социально-приемлемых форм поведения, описанные в исследованиях Л. В. Коломийченко. В качестве примера можно привести следующие:

- чаще обсуждать последствия действий ребенка или взрослого на чувства другого человека;
- подчеркивать сходство между разными людьми;
- предлагать детям игры и ситуации, в которых необходимо сотрудничество и взаимопомощь;
- вовлекать детей в обсуждение межличностных конфликтов, возникающих на моральной почве;
- последовательно игнорируйте случаи отрицательного поведения, обращайтесь внимание на ребенка, который ведет себя хорошо;

– не повторяйте без конца одни и те же требования, запреты и наказания;

– ясно формулируйте правила поведения.

– объясняйте, почему следует поступать так, а не иначе [10].

Социальный опыт, к которому приобщается ребенок с первых лет своей жизни, аккумулируется и проявляется в социальной среде. Усвоение социальных ценностей, их преобразование, способствующие общественному процессу, является одной из фундаментальных задач образования.

Применительно к содержанию дошкольного образования в аспекте социально-личностного развития речь может идти о следующих направлениях организации педагогического процесса в аспекте культурологического подхода:

– культура общения, включенная в содержание нравственного воспитания;

– психосексуальная культура, содержание которой отражено в разделе полового воспитания;

– национальная культура, реализуемая в процессе патриотического воспитания и религиозно-просветительского просвещения;

– этническая культура, включенная в содержание интернационального воспитания;

– правовая культура, содержание которой представлено в разделе основ правового сознания.

Такой подход, возможно, несколько ограничивает содержание социально-личностного развития, исключая разделы экологического, умственного, трудового, валеологического, эстетического, физического, экономического воспитания.

Однако процесс социально-личностного развития предполагает реализацию комплексного подхода, правомерность условного выделения этих разделов из целостного педагогиче-

ского процесса подтверждается одним из существенных оснований, связанных с социальной идентификацией ребенка в дошкольном возрасте: видовой (ребенок – человек), родовой (ребенок – член семьи), половой (ребенок – носитель половой сущности), национальной (ребенок – носитель национальных особенностей), этнической (ребенок – представитель народа), правовой (ребенок – представитель правового государства).

Педагогические условия социально-личностного развития

Существенную роль в формировании личности ребенка играет потребность в общении со сверстниками, в кругу которых он находится с первых лет жизни. Поэтому очень важно, чтобы малыш с самого начала пребывания в дошкольном учреждении приобретал положительный опыт сотрудничества. Взаимопонимание между детьми возникает в основном на основе их действия с предметами, игрушками. Эти действия приобретают совместный, взаимозависимый характер. К старшему дошкольному возрасту дети уже осваивают следующие формы сотрудничества: чередуют и согласовывают действия; совместно выполняют одну операцию; контролируют действия партнера, исправляют его ошибки; помогают партнеру, выполняют часть его работы; принимают замечания партнера, исправляют свои ошибки. В процессе совместной деятельности они приобретают опыт руководства другими детьми, а также опыт подчинения. Стремление к руководству у дошкольника определяется эмоциональным отношением к самой деятельности, а не к позиции руководителя. У дошкольников нет еще осознанной борьбы за руководство. В дошкольном возрасте продолжают развиваться способы общения.

Социально-личностное развитие осуществляется в деятельности. В ней растущий человек проходит путь от саморазличе-

ния, самовосприятия через самоутверждение к самоопределению, социально ответственному поведению и самореализации.

Генетически наиболее ранней формой общения является подражание. На протяжении дошкольного возраста у ребенка меняется характер подражания. Если в младшем дошкольном возрасте он подражает отдельным формам поведения взрослых и сверстников, то в среднем дошкольном возрасте ребенок уже не слепо подражает, а сознательно усваивает образцы норм поведения. Деятельность дошкольника разнообразна: игра, рисование, конструирование, элементы труда и учения, и в этом проявляется активность ребенка.

Ведущим видом деятельности дошкольника является ролевая игра. Сущность игры как ведущей деятельности состоит в том, что дети отражают в игре различные стороны жизни, особенности деятельности и взаимоотношений взрослых, приобретают и уточняют свои знания об окружающей действительности, осваивают позицию объекта деятельности, от которого она зависит. В игровом коллективе у них появляется потребность регулировать взаимоотношения со сверстниками, складываются нормы нравственного поведения, проявляются нравственные чувства. В игре дети активны, творчески преобразуют то, что ими было воспринято ранее, свободнее и лучше управляют своим поведением. У них формируется поведение, опосредованное образом другого человека. В результате постоянного сравнения своего поведения с поведением другого человека у ребенка появляется возможность лучшего осознания самого себя, своего Я. Таким образом, ролевая игра ребенка оказывает большое влияние на формирование его личности [2].

В силу специфики развития психических процессов и функций идентификация дошкольника возможна на уровне эмпатийного переживания, возникающего в ходе отождествления себя с другими людьми.

Эффективность социально-личностного развития как результата социализации – индивидуализации обусловлена действием различных факторов. В аспекте педагогического исследования важнейшим из них является образование, цель которого – приобщение к культуре, ее воспроизведение, присвоение и сотворение. Современные исследования личностного развития ребенка (в частности, авторского коллектива по разработке примерной образовательной программы «От рождения до школы») позволяют дополнить, конкретизировать обозначенный перечень и отнести к универсальным человеческим способностям ряд базисных характеристик личности, становление которых осуществимо в процессе социального развития: компетентность, креативность, инициативность, произвольность, самостоятельность, ответственность, безопасность, свобода поведения, самосознание личности, способность к самооценке [14].

Чумичева Р. М. подчеркивает, что на протяжении дошкольного возраста ребенок проходит огромный путь развития – от отделения себя от взрослого («Я сам») до открытия своей внутренней жизни, до самосознания. При этом решающее значение имеет характер мотивов, побуждающих личность к удовлетворению потребностей в общении, в определенной форме поведения [17].

Показательно, что к шести годам у детей отчетливо проявляется способность ставить себя на место другого человека и видеть вещи с его позиции, учитывая не только свою, но и чужую точку зрения. У шестилетнего ребенка появляется ориентация на общественные функции людей, нормы их поведения и смыслы деятельности, что при одновременном развитии воображения и символики обостряет его потребность в познании объектов внешнего мира, значимых в обществе, и вновь, на новом уровне, выдвигает, на первый план позицию «Я в обществе». У шестилетних детей появляется более широкое понима-

ние социальных связей, вырабатывается умение оценивать поведение других детей и взрослых. Шестилетний человек осознает свою принадлежность к детскому коллективу, начинает понимать важность общественно полезных дел.

Центральными новообразованиями дошкольного возраста являются соподчинение мотивов (преобладание мотива «Я должен» над «Я хочу») развитие самооценки; усвоение этических норм поведения. Мотивы поведения изменяются на всем протяжении дошкольного детства; меняется их содержание, появляются их новые виды, складывается их иерархия – одни мотивы приобретают более сложное значение, чем другие. Соподчинение мотивов является самым главным новообразованием возраста потому, что возникающая, иерархия мотивов ложится в основу всего поведения ребенка, позволяет ему самостоятельно выстраивать свое поведение в соответствии с задачами и управлять им.

По сравнению с младшим дошкольником, старший дошкольник лучше осознает свои поступки, зачем и почему он их совершает, осознает и свое отношение к окружающему миру. У него появляются новые мотивы. Это, прежде всего, мотивы, связанные с интересом детей к миру взрослых, со стремлением быть похожим на них. Дети интересуются новыми для них видами деятельности – играми по правилам, конструирование, трудом и др.

Еще одна важная группа мотивов – установление и сохранение положительных взаимоотношений со взрослыми в семье и садике. Это делает ребенка особенно чувствительным к оценкам воспитателя, родителей, вызывает желание выполнять их требования, правила, устанавливаемые ими. Кроме того, дети стремятся завоевать благосклонность, симпатию других детей, которые им нравятся и пользуются авторитетом в группе.

Мотивом деятельности детей нередко выступают и мотивы личных достижений, самолюбие, самоуважение. Они проявляются в притязаниях ребенка на главные роли в играх, в обидах ребенка или его радости при достижении успеха в нелегком деле, признании его достоинства, а порой и в приписывании себе положительных качеств, в капризах. На основании стремления к самоутверждению у детей возникают и соревновательный мотив – выиграть, победить, быть лучше других. Познавательная активность ребенка связана с мотивом любознательности, интереса к знанию.

Требования и оценка поступков создают мотив делать правильно. Часто от шестилеток можно слышать просьбы: посмотрите, я правильно вырезал, у меня так получается? Они делают замечания товарищам и даже жалуются на них, добиваясь, чтобы и те делали правильно. Этот мотив создает ориентацию на оценку и служит важным показателем готовности к обучению в школе. Наряду с развитием многообразия мотивов важнейшим достижением личностного развития дошкольника является их структурирование, соподчинение.

Иерархию мотивов А. Н. Леонтьев называл «узелком личности». Ребенок в 5-6 лет способен ради чего – то важного, приятного потерпеть неприятное, неинтересное, отвлечься от неважного, расстаться с игрушкой или картинкой, чтобы его не считали жадной, сдерживать слезы, чтобы не дразнили. Соподчинение мотивов – важнейший механизм саморегуляции поведения. Можно предложить научиться вести себя хорошо ради того, чтобы устроить дальнюю прогулку. Это задача на самоконтроль, и она уже по силам дошкольнику.

Таким образом, в дошкольном возрасте появляются основные мотивы человеческой деятельности: стремление к знанию,

к самоутверждению, к признанию и, что особенно важно, стремление делать правильно. Мотивы еще не всегда устойчивы, не вполне осознанны, но уже складывается соподчинение, иерархия мотивов и главным из них становится стремление делать правильно.

Социальный опыт, к которому приобщается ребенок с первых лет своей жизни, аккумулируется и проявляется в социальной культуре. Усвоение культурных ценностей, их преобразование, способствующие общественному процессу, является одной из фундаментальных задач образования. Содержание социально-личностного развития дошкольников определяется различными основаниями социальной идентификации, доминирующими в том или ином возрасте: младший дошкольный возраст – видовая и родовая идентификация; средний дошкольный возраст – видовая, родовая, половая идентификация; старший дошкольный возраст – видовая, родовая, половая, национальная, этническая, правовая идентификация;

Огромное значение в процессе освоения социального опыта и в становлении универсальных социальных способностей имеет механизм подражания как один из путей проникновения в смысловые структуры человеческой деятельности. Первоначально, подражая окружающим людям, ребенок овладевает общепринятыми способами поведения, вне зависимости от особенностей коммуникативной ситуации. Взаимодействие с другими людьми не дифференцировано по видовым, родовым, половым, национальным признакам.

По мере актуализации интеллектуальной активности, обогащения смыслового социального спектра взаимодействия происходит осознание ценности каждого правила, нормы; их применение начинает ассоциироваться с конкретной ситуацией. Действия, освоенные прежде на уровне механического подражания, приобретают новый, социально наполненный смысл.

Осознание ценности социально направленных действий означает зарождение нового механизма социального развития – нормативной регуляции, влияние которого в дошкольном возрасте непереоценимо.

Реализация задач социального развития детей дошкольного возраста наиболее эффективна при наличии целостной педагогической системы, построенной в соответствии с основными подходами общенаучного уровня методологии педагогики.

Аксиологический подход позволяет определить совокупность приоритетных ценностей в образовании, воспитании и саморазвитии человека. Применительно к социально-личностному развитию дошкольников в качестве таковых могут выступать ценности коммуникативной, психосексуальной, национальной, этнической, правовой культуры.

Культурологический подход позволяет принимать во внимание все условия места и времени, в которых родился и живет человек, специфику его ближайшего окружения и исторического прошлого своей страны, города, основные ценностные ориентации представителей своего народа, этноса. Диалог культур, являющийся одной из доминантных парадигм современной системы образования, невозможен без приобщения к ценностям своей культуры.

Гуманистический подход предполагает признание личностного начала в ребенке, ориентацию на его субъективные потребности и интересы, признание его прав и свобод, самоценности детства как основы психического развития, культуротворческой функции детства как одного из важнейших аспектов социального развития, психологического комфорта и блага ребенка приоритетными критериями в оценке деятельности социальных институтов.

Антропологический подход позволяет повысить статус психолого-педагогической диагностики в определении динамики социального развития дошкольников, учитывать различные (возрастные, половые, национальные) особенности личностного развития в процессе нравственного, полового, патриотического, интернационального, правового воспитания.

Синергетический подход позволяет рассматривать каждый субъект педагогического процесса (дети, воспитатели, родители) как саморазвивающиеся подсистемы, осуществляющие переход от развития к саморазвитию. В аспекте социального развития детей данный подход предусматривает, к примеру, постепенную смену общих ориентаций педагога в становлении основных видов деятельности (от восприятия — к воспроизведению по образцу — к самостоятельному воспроизведению — к творчеству).

Полисубъектный подход предполагает необходимость учета влияния всех факторов социального развития (микрофакторы: семья, сверстники, детский сад, школа и др.; мезофакторы: этнокультурные условия, климат; макрофакторы: общество, государство, планета, космос).

Системно-структурный подход предполагает организацию работы по социальному развитию дошкольников в соответствии с целостной педагогической системой взаимосвязанных и взаимообусловленных целей, задач, содержания, средств, методов, форм организации, условий и результатов взаимодействия педагогов с детьми.

Комплексный подход предполагает взаимосвязь всех структурных компонентов педагогической системы применительно ко всем звеньям и участникам педагогического процесса. В содержание социального развития включается ориентировка ребенка в явлениях общественной и собственной жизни, в самом себе.

Деятельностный подход позволяет определить доминанту взаимоотношений ребенка с окружающим миром в процессе совместной деятельности, актуализировать реализацию потребностей в осознании себя субъектом деятельности. Социально-личностное развитие осуществляется в процессе значимых, мотивированных видов деятельности, особое место среди которых занимает игра, как самоценная деятельность, обеспечивающая ощущение свободы, подвластности вещей, действий, отношений, позволяющая наиболее полно реализовать себя «здесь и теперь», достичь состояния эмоционального комфорта, стать участником детского общества, построенному на свободном общении равных.

Средовой подход позволяет решить задачу организации образовательного пространства как средства социального развития личности. Среда представляет собой совокупность ниш и стихий, среди которых и во взаимодействии с которыми протекает жизнь детей. Ю.С. Мануйлов рассматривает нишу как определенное пространство возможностей, позволяющее детям удовлетворить свои потребности. Условно их можно разделить на природные, социальные, культурные. Применительно к задачам социального развития организация образовательного пространства требует создания предметно-развивающей среды, обеспечивающей наиболее эффективное приобщение детей к эталонам культуры (общечеловеческой, традиционной, региональной). Стихия представляет собой ничем не сдерживаемую силу, действующую в природной и общественной среде в виде различных социальных движений, проявляющихся в настроениях, потребностях, установках. В отношении плана социального развития стихия будет обнаружена во взаимодействии детей и взрослых, в доминанте ценностных ориентаций, иерархии

целевых установок по отношению к ранжированию воспитательных задач.

Роль семьи в социально-личностном развитии ребенка

Социальный опыт приобретается ребенком в общении и зависит от разнообразия социальных отношений, которые ему предоставляются ближайшим окружением. Развивающая среда без активной позиции взрослого, направленной на трансляцию культурных форм взаимоотношений в человеческом обществе, социального опыта не несет. Усвоение ребенком общечеловеческого опыта, накопленного предшествующими поколениями, происходит только в совместной деятельности и общении с другими людьми. Именно так ребенок овладевает речью, новыми знаниями и умениями; у него формируются собственные убеждения, духовные ценности и потребности, закладывается характер.

Всех взрослых, которые общаются с ребенком и влияют на его социальное развитие, можно разделить на четыре уровня приближенности, характеризующиеся различными сочетаниями трех факторов:

- частотой контактов с ребенком;
- эмоциональной насыщенностью контактов;
- информативностью.

На первом уровне находятся родители – все три показателя имеют максимальное значение.

Второй уровень занимают воспитатели ДОО – максимальное значение информативности, эмоциональная насыщенность.

Третий уровень – взрослые, имеющие с ребенком ситуативные контакты, или те, которых дети могут наблюдать на улице, в поликлинике, в транспорте и т.д.

Четвертый уровень – люди, о существовании которых ребенок может знать, но с которыми он никогда не встретится: жители других городов, стран и т.д.

Ближайшее окружение ребенка – первый и второй уровень приближенности – в силу эмоциональной насыщенности контактов с ребенком не только влияют на его развитие, но и сами меняются под воздействием этих отношений. Для успешности социального развития ребенка необходимо чтобы его общение с ближайшим взрослым окружением было диалогично и свободно от директивности. Однако даже непосредственное общение людей на самом деле является сложным и многогранным процессом. В нем осуществляется коммуникативное взаимодействие, происходит обмен информацией.

Основными средствами общения людей являются речь, жесты, мимика, пантомима. Еще не владея разговорной речью, ребенок точно реагирует на улыбку, тон и интонацию голоса. Общение предполагает понимание людьми друг друга. Но маленькие дети эгоцентричны. Они считают, что другие думают, чувствуют, видят ситуацию так же, как они, поэтому им трудно войти в положение другого человека, поставить себя на его место. Именно недостаточное взаимопонимание между людьми чаще всего является причиной конфликтов. Этим объясняются и частые ссоры, споры и даже драки между детьми.

Социальная компетентность достигается благодаря продуктивному общению ребенка со взрослыми и сверстниками. У большинства детей данный уровень развития общения может быть достигнут только в образовательном процессе.

Н. А. Баканова, О. А. Колесникова, А. В. Мудрик рассматривают семью как важнейший институт социализации подрастающих поколений, которая являет собой персональную среду жизни и развития детей, ее культурный уровень, образовательный уровень родителей, их участие в жизни общества; социально-экономические, имущественные характеристики и занятость родителей на работе; технико-гигиенические условия

проживания, оборудованность жилища, особенности образа жизни) [4, 9].

В содержание понятия «социализация» входит:

- усвоение социальных норм, умений, стереотипов;
- формирование социальных установок и убеждений;
- вхождение индивида в социальную среду;
- приобщение индивида к системе социальных связей;
- самоактуализация Я личности;
- усвоение индивидом социальных влияний;
- социальное обучение принятым в обществе формам поведения и общения

Цель социализации есть личностные качества, которые должен приобрести ребенок, и социальное поведение, которое он должен усвоить. Д. Б. Эльконин считает, что социализация – это процесс обоюдного или совместного регулирования на протяжении всей оставшейся жизни участвующих в социализации сторон, а не процесс перехода контроля от родителей к ребенку по мере того, как он становится более независимым и способным регулировать свое поведение самостоятельно. Предполагается, что длительность родительского влияния определяется крепостью и разумностью их отношений с ребенком, установленных в период среднего детства. В некоторых случаях вклад родителей в совместное регулирование поведения подавляет волю детей, в других – способствует увеличению их автономии в рамках таких отношений. Кроме того, взаимодействие с родителями позволяет детям упражнять и совершенствовать социальные навыки, которые затем окажутся весьма полезными при взаимодействии со сверстниками [18].

В самом общем виде социализацию определяют, как влияние среды в целом, которые приобщают индивида к участию в

общественной жизни, учат его пониманию культуры, поведению в коллективах, утверждению себя и выполнению различных социальных ролей

Какую бы сторону развития ребёнка мы ни взяли, всегда окажется, что решающую роль в его эффективности на том или ином этапе играет семья. Семья вводит ребёнка в общество, именно в семье ребёнок получает социальное воспитание, становится личностью. В младенчестве его кормят, за ним ухаживают, в младшем возрасте с ним занимаются, а в дошкольном ему открывают мир. В семье укрепляют здоровье детей, развивают их задатки и способности, заботятся об образовании, развитии ума, воспитании гражданина, решают их судьбу и будущее. В семье закладываются гуманные черты характера, доброта и сердечность ребёнка, он учится отвечать за свои поступки, приучается трудиться и выбирает профессию.

Социальные навыки предполагают обучение детей этически ценным формам и способам поведения в отношениях с другими людьми. Для этого необходимо формировать коммуникативные умения: умение устанавливать и поддерживать контакты, кооперироваться и сотрудничать, избегать конфликтных ситуаций. Необходимо обучать детей нормам и правилам поведения, на основе которых в дальнейшем складываются этически ценные формы общения, так же помочь понять, как легко может возникнуть ссора, её причина и помочь находить способы и приемы самостоятельного разрешения.

Дети приобретают социальные умения и навыки устанавливать и поддерживать контакты с социумом, действовать в команде, правильно строить отношения с другими людьми, проявлять уважение к сверстникам и взрослым, разрешать возникающие конфликты. Каждый член общества (в том числе ребенок) не только постоянно подвергается воздействию социальной

среды, но сам сознательно выстраивает отношения с людьми и всей совокупностью социальных явлений. Это необходимо учитывать в планомерной работе по социально-личностному развитию ребенка дошкольного возраста.

Социальное развитие ребенка определяется количественными и качественными изменениями социальных знаний, социально ценностных качеств и свойств, позволяющих ребенку ориентироваться в различных ситуациях и добиваться позитивной самореализации путем обретения собственного опыта общения и взаимодействия.

Таким образом, основы становление личности как полноценного члена социума происходит в период дошкольного детства при условии целенаправленных воспитательных воздействий.

Литература

1. **Абашина, Н. Н.** Педагогическая поддержка развития коммуникативной культуры детей старшего дошкольного возраста в культурно-игровом пространстве дошкольного учреждения / Н. Н. Абашина. – Ростов-на-Дону, 2011. – 200 с. – Текст : непосредственный.

2. **Антонова, Т. В.** Особенности социального поведения детей в игре: руководство играми в дошкольных учреждениях / Т. В. Антонова, М. А. Васильева. – М. : Педагогика, 2006. – 250 с. – Текст : непосредственный.

3. **Баканова, Н. А.** Роль семьи в духовно-нравственном воспитании детей / Н. А. Баканова – Текст : непосредственный // Развитие современного образования: теория, методика и практика. – 2015. – № 4 (6). – С. 230-231.

4. **Горошко, Ю. Н.** Духовно-нравственное воспитание как приоритетное направление воспитания в образовательных учрежде-

ниях Российской Федерации / Ю. Н. Горошко – Текст : непосредственный // Научная дискуссия. – 2016. – № 6 (51). – С. 15-19.

5. **Гусельцева, М. С.** Культурная психология: методология, история, перспективы / М. С. Гусельцева. – М. : Издательство «Прометей», 2007. – 292 с. – Текст : непосредственный.

6. **Колесникова, О. А.** Роль семьи в духовно-нравственном воспитании детей дошкольного возраста / О. А. Колесникова – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2015. – № 24 (104). – С. 965-968.

7. **Коломийченко, Л. В.** Концепция и программа социального развития детей дошкольного возраста / Л. В. Коломийченко. – Пермь, 2012. – 115 с. – Текст : непосредственный.

8. **Лисина, М. И.** Формирование личности ребёнка в общении / М. И. Лисина. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 320 с. – Текст : непосредственный.

9. **Смирнова, Е. О.** Особенности общения с дошкольниками : учебное пособие / Е. О. Смирнова. – М. : Академия, 2000. – 160с. – Текст : непосредственный.

10. **Чумичева, Р. М.** Антропологический взгляд на ребенка и детство как открытую систему // Методологические и теоретические проблемы детской и педагогической антропологии: Коллективная монография // Под ред. Л. Л. Редько, Е. Н. Шиянова. – Ставрополь, 2014. – 512с. – С.241-264. – Текст : непосредственный.

2 Методологические аспекты реализации ценностно-ориентационного компонента формирования у детей дошкольного возраста ценностных ориентаций

2.1 Проблема насилия над ребенком в контексте ценностного подхода к детству в современном мире и образовании

Аннотация. Рассмотрены вопросы, связанные с особенностями проблемы насилия над ребенком в образовательной среде детского сада и семьи. Статья определяет признаки осуществления насилия над детьми, последствия насилия, классификацию насилия.

Ключевые слова: психологическая безопасность, психологическое насилие, физическое насилие, сексуальное насилие, эмоциональное насилие, экономическое насилие.

В широком смысле насилие можно определить, как принудительное воздействие на кого-либо: оскорбление, унижение, использование в своих целях и т. д. Цель любого насилия – подавить волю и личность жертвы.

Хорошее определение насилия дали А. А. Гусейнов и Р. Г. Апресян: «Насилие есть узурпация свободной воли, такое отношение между людьми, в ходе которого одни силой, внешним принуждением навязывают свою волю другим». Однако далее утверждается, что под «насилие не попадают такие формы принуждения, когда одна воля господствует над другой с ее со-

гласия, как, например, в отношениях: учитель – ученики, законодатели – граждане и т. п.». Как правило, действия учителя также связаны с подавлением воли учеников, и их можно рассматривать как внешнее принуждение. То же можно говорить и о связке «законодатель – гражданин», ибо закон есть ограничение свободы, принуждение к определенным действиям, запрет на что-либо, влекущий за его нарушение соответствующие санкции.

Насилие – это все формы физического и/или эмоционального жестокого обращения, сексуальное насилие, пренебрежение или пренебрежительное отношение, коммерческая или иная эксплуатация, которая ведет к реальному или потенциальному урону жизни ребенка, его здоровью, физическому и духовному развитию или чувству собственного достоинства в контексте отношений ответственности, доверия или силы.

В самом общем виде насилие определяется как принудительное воздействие на кого-либо. Наиболее распространена классификация видов насилия:

Физическое насилие – это толчки, пощечины, удары кулаком, ногой, использование тяжелых предметов, оружия и другие внешние воздействия, которые приводят к болевым ощущениям и травмам. Такие деяния (оскорбление действием), согласно Уголовному кодексу Российской Федерации, квалифицируются как преступление.

Психологическое (эмоциональное) насилие – это угрозы, грубость, издевательства, оскорбление словом и любое другое поведение, вызывающее отрицательную эмоциональную реакцию и душевную боль. Эмоциональные оскорбления идентифицировать гораздо труднее. Они, хотя и не оставляют синяков на теле, могут быть намного разрушительнее и вкупе с другого

рода воздействиями, в том числе физическими, сильнее травмируют психику.

Сексуальное насилие – вид домогательства, выражаемый в форме как навязанных сексуальных прикосновений, сексуального унижения, так и принуждения к сексу и совершения сексуальных действий (вплоть до изнасилования и инцеста) против воли жертвы.

Домашнее, бытовое насилие, или насилие в семье, включает в себя физические, психические, эмоциональные и сексуальные оскорбления. Оно распространяется не только на замужние пары, но и на сожителей, любовников, бывших супругов, родителей и детей. Оно не ограничивается гетеросексуальными отношениями.

Экономическое насилие в семье, такое как единоличное распределение средств семейного бюджета доминирующим членом семьи и строгий контроль за расходом денег с его стороны, является одной из форм выражения эмоционального давления и оскорбления.

Следовательно, насилие – форма проявления психического или физического принуждения по отношению к одной из взаимодействующих сторон, которая заставляет эту сторону делать что-либо вопреки своей воле, желаниям, потребностям. Под стороной в данном случае может пониматься отдельная личность или группа людей.

Одним из показателей уровня психологического насилия является качество взаимодействия субъектов в рамках образовательной среды.

Здоровье и безопасность сегодня выдвигаются на первое место, как в государственной политике, так и в системе образования. Наряду с этим сегодня в образовательных организациях актуальны действия по созданию безопасной образовательной среды.

В образовательных организациях на процесс создания безопасной образовательной среды оказывает отрицательное влияние отсутствие взаимодействия участников образовательных отношений: педагогов, специалистов психолого-педагогического сопровождения, родителей.

Психологически безопасная образовательная среда как педагогически организованная система условий, влияний и возможностей необходима для удовлетворения комплекса потребностей всех участников образовательных отношений и трансформаций этих потребностей в жизненные ценности обучающихся и преподавателей.

Показателями психологической безопасности образовательной среды являются:

- 1) низкий уровень психологического насилия;
- 2) преобладание диалогической направленности субъектов общения;
- 3) позитивное отношение к основным параметрам образовательной среды у всех ее участников;
- 4) преобладание гуманистической центрации у субъектов образовательной среды;
- 5) высокий уровень удовлетворенности образовательной средой.

При этом интегральным показателем психологически безопасной образовательной среды должно являться переживание эмоционального благополучия всеми участниками образовательных отношений. Вместе с тем, между психологической безопасностью образовательной среды и определенными группами ценностей была установлена связь, а также ряд различных взаимообусловленных причин, побуждающих участников образовательного процесса к насилию.

Социальные причины насилия – это особенности общества, в котором проявляется насилие: характер социально-экономической формации, уровень безработицы, бедность, наличие гражданских войн и локальных военных действий, уровень преступности, слабость законов, отсутствие целостной и действенной системы защиты детей, а также особенности установок общества с точки зрения терпимости к насилию по отношению к детям, убеждение, что физические наказания являются эффективным способом воспитания.

К социально-психологическим причинам насилия относят нарушения системы общения и отношений детей с родителями, педагогами, сверстниками.

Дисфункциональная семья – источник высокого риска насилия. Большая часть насильственных действий совершается членами семьи и близкими родственниками детей: родителями, старшими братьями или сестрами, дядями и тетями.

Социально-психологические причины насилия:

- нарушение социализации (социально-педагогическая запущенность и социально-психологическая дезадаптация, в том числе, школьная);

- нарушения психо-социального и личностного развития;

- возрастные кризисы;

- ситуативные, социально-средовые обстоятельства (межличностные отношения, конфликты с персоналом, отсутствие контроля, надзора);

- глубокий психологический дискомфорт, хронический дистресс;

- психотравмы;

- депривация в определенный возрастной период.

Социальные последствия – изменения в способностях ребенка строить эффективные социальные отношения:

- тенденция к изоляции от социальных контактов из-за депрессии и травмированного образа себя;
- сложности в сознании отношений из-за агрессивного поведения и импульсивности;
- сложности образовывать устойчивые отношения из-за недоверия и нарушенной самооценки;
- воспроизведение и тиражирование насильственных отношений в собственных семьях и с собственными детьми.

Среди отдаленных социальных последствий насилия на первый план выступают саморазрушающее поведение и воспроизведение насильственных отношений в будущем.

Психологические последствия насилия:

- вызывают нарушения в познавательной сфере;
- снижают продуктивность психической деятельности в целом;
- проявляются в виде тревожных и депрессивных переживаний и экстраполируются в будущее.

Физические последствия – изменения в физическом здоровье и развитии ребенка:

- задержка физического, речевого или моторного развития;
- физические ранения и травмы;
- нарушение действия и развития нервной и других жизненноважных систем организма;
- появление невротоподобной симптоматики (расстройства сна, аппетита, различные тики и пр.);
- приобретение психосоматических заболеваний;
- приобретение физических травм и увечий.

Профессиональные и личностные особенности педагога также могут являться причиной насилия над ребенком. В настоящее время наиболее распространено домашнее насилие над ребенком, но острее всего дети сейчас реагирует не на насилие в

семье, а на эмоциональное насилие со стороны взрослых (учителей, воспитателей) в образовательном учреждении. Именно там они проводят больше всего времени, находят основной круг друзей, знакомых.

Исследования не смогли выявить личностные особенности педагогов, склонных к жестокому обращению с детьми. Единственный факт, который удалось им установить, заключается в том, что многие взрослые, проявлявшие жестокость в обращении с детьми, сами в детстве подвергались подобному обращению. Большинство взрослых, жестоко обращающихся с детьми, часто переживали физическое жестокое обращение, отвержение, депривацию и пренебрежение со стороны родителей в период своего детства.

Алексеева И. А. и Фирсова В. М. выделяют три основные причины, которые вызывают применение насилия по отношению к воспитанникам в детских садах:

1. Исторические предпосылки, обусловившие механическое перенесение в наше время педагогических систем воспитания, традиционных для Советского Союза. Советская педагогика основывалась на стирании индивидуальности ребенка, превращении его в "винтик" и отличалась авторитаризмом, диктатом, стрессовой воспитательной стратегией формирования личности.

2. Психологическая неустойчивость педагогов. Как известно, их труд относится к числу наиболее напряженных в эмоциональном плане, требующих большого самообладания и саморегуляции. Недостаточный уровень психологической культуры, слабое владение коммуникативными навыками зачастую приводят к "эффекту выгорания" и делают педагога в многочисленных стрессовых ситуациях одновременно "палачом" и "жертвой".

3. Профессиональная несостоятельность, выражающаяся в неумении или нежелании педагога с уважением отнестись к

личности и проблемам ребенка, провоцирующим нестандартное поведение. В результате вместо помощи ребенок слышит обвинение в возникновении этих самых проблем, что приводит к нервному срыву и даже к попыткам суицида.

По мнению С. В. Кривцовой, существуют иные причины, по которым педагоги в образовательном процессе используют различные формы насилия, а именно:

- особенности личности учителя (ригидность, тревожность, доминирование, низкий уровень эмпатии, агрессивность, раздражительность);

- нелюбовь (негативное отношение) к детям и своей работе;

- неудовлетворенность своим социальным положением;

- низкий уровень социальных навыков;

- проблемы со здоровьем;

- незнание способов работы с непослушными детьми;

- решение трудных (конфликтных) ситуаций.

По данным исследований, чаще всего дети решают оборвать свою жизнь из-за конфликтов в образовательных учреждениях, которые стоят на первом месте и составляют не менее четверти от всех причин побудивших детей покончить жизнь самоубийством.

Каждый случай насилия, пережитый человеком, оставляет свой травматичный след. Особенно серьезными эти последствия являются в случае, если насилие совершилось над человеком в детском возрасте. Тяжесть последствий зависит, с одной стороны, от вида и интенсивности насилия, а с другой – от наличия защитных факторов у человека. Различают физические, психологические и социальные последствия насилия. Как правило, большая часть физических последствий наиболее очевидна. Сломанные кости, раны и другие физические повреждения легко заметить.

Поэтому и ребенок, переживший трагедию, и взрослые, его окружающие, могут незамедлительно оказать ребенку помощь и поддержку. Даже физические повреждения не всегда можно распознать и оценить сразу же после случившегося. Например, нарушение мозговой деятельности после повреждения головы может быть сначала не так заметно, но служит причиной проблем ребенка, подвергнувшегося насилию на всю жизнь.

Дети, подвергшиеся жестокому обращению, часто отстают в росте и/или массе от своих сверстников. Они позже начинают ходить, говорить, реже смеются, они, чем их одноклассники. Внешне эти дети выглядят своеобразно: у них припухлые, «заспанные» глаза, бледное лицо, всклокоченные волосы, неопрятность в одежде, другие признаки гигиенической запущенности – педикулез, сыпи, плохой запах от одежды и тела. При физическом насилии имеются повреждения частей тела и внутренних органов различной степени тяжести, переломы костей и др. При сексуальном насилии могут быть заболевания, передающиеся половым путем: инфекционно-воспалительные заболевания гениталий, сифилис, гонорея, СПИД, острые и хронические инфекции мочеполовых путей, травмы, кровотечения из половых органов и прямой кишки, разрывы прямой кишки и влагалища, выпадение прямой кишки. Независимо от вида и характера насилия у детей могут наблюдаться различные заболевания, которые относятся к психосоматическим: ожирение или, наоборот, резкая потеря веса, что обусловлено нарушениями аппетита.

При эмоциональном (психологическом) насилии нередко бывают кожные сыпи, аллергическая патология, язва желудка, при сексуальном насилии – необъяснимые (если никаких заболеваний органов брюшной полости и малого таза не обнаруживается) боли внизу живота. Часто у детей развиваются такие нервно-психические заболевания, как тики, заикание, энурез

(недержание мочи), энкопрез (недержание кала), некоторые дети повторно поступают в отделения неотложной помощи по поводу случайных травм, отравлений.

Как правило, психологические последствия пережитого насилия отличаются латентностью проявления. Самое серьезное травматическое воздействие насилие оказывает на самосознание личности. Образ Я ребенка, пережившего насилие, упрощается. В этом образе отмечается гипертрофированное представление о себе как о жертве, преувеличенное (или преуменьшенное, практически исключенное) представление о тех частях своего тела, которые были в центре событий. Наиболее универсальной и тяжелой реакцией на любое насилие является низкая самооценка, которая способствует сохранению и закреплению психологических нарушений, связанных с насилием. Человек с низкой самооценкой переживает чувство вины, стыда, для него характерна постоянная убежденность в собственной неполноценности, в том, что «ты хуже всех». Общей характеристикой самосознания становится его ригидность как известная закрытость новому опыту. Возможности познания мира, сравнения себя с ним, развитие представлений ребенка о самом себе становятся все более суженными и ограниченными. Вследствие этого ребенку трудно добиться уважения окружающих, успеха, общение его со сверстниками затруднено. Такой ребенок испытывает трудности социализации: он пытается избегать отношений с другими людьми. Дети, подвергшиеся различного рода насилию, сами испытывают гнев, который чаще всего изливают на более слабых: младших по возрасту детей, на животных. Часто их агрессивность проявляется в игре, порой вспышки их гнева не имеют видимой причины. Некоторые из них, напротив, чрезмерно пассивны, не могут себя защитить. И в том, и в другом случае нарушается контакт, общение со взрослыми и

сверстниками. Отличительной особенностью таких детей является отчужденность, замкнутость или, напротив, гипертрофированное чувство боязни одиночества, навязывание себя во взаимодействии, заискивающее поведение, стремление любой ценой удержать общение с другим человеком.

Наиболее часто специалисты отмечают различные нарушения эмоциональной жизни человека в результате пережитого насилия. Повышенная эмоциональность и нестабильность или, напротив, эмоциональная глухота неспособность к сопереживанию свойственны таким детям. При повышенной эмоциональности травмированного ребенка отмечается преобладание негативных эмоций над позитивными. Основные эмоциональные переживания такого ребенка связаны с чувством вины за случившееся, а также недоверием и страхом перед возможным будущим. У таких детей часто наблюдаются «дурные привычки»: сосание пальцев, обкусывание ногтей, раскачивание, занятие онанизмом.

В более старшем возрасте отмечается развитие депрессии и других видов посттравматических стрессовых расстройств. Одним из распространенных последствий пережитого насилия является снижение познавательных возможностей человека, его интеллектуальных и когнитивных способностей и, как следствие, академической успеваемости. Например, у большинства детей, живущих в семьях, в которых применяются тяжелые физические наказания, эмоциональное или иные виды насилия, имеются признаки задержки физического и нервно-психического развития. У них ухудшается память: процессы запоминания и сохранения затруднены, резко возрастает избирательность в запоминании. Внимание становится рассеянным, обедняется речь, часто появляется заикание. Дети значительно хуже успе-

вают в школе, труднее протекают процессы школьной адаптации. Решение своих проблем дети – жертвы насилия часто находят в криминальной асоциальной среде, что нередко сопряжено с формированием пристрастия к алкоголю, наркотикам. Девочки нередко начинают заниматься проституцией, у мальчиков может нарушаться половая ориентация. Такие дети в дальнейшем испытывают трудности при создании собственной семьи, они не могут дать своим детям достаточно тепла, поскольку не решили свои собственные психологические проблемы.

Таким образом, к признакам осуществления насилия над детьми относятся: гиперактивность, отсутствие желания возвращаться домой, изменение в привычках по опорожнению кишечника или мочевого пузыря, жалобы соматического плана, скрытые травмы

Признаки физического насилия

Одной из самых распространенных форм насилия над детьми является физическое насилие. Физическое насилие – любое неслучайное нанесение повреждения ребенку в возрасте до 18 лет родителем, родственником или другим лицом. Эти действия могут осуществляться в форме избиения, истязания, сотрясения, в виде ударов, пощечин, прижигания горячими предметами, жидкостями, зажженными сигаретами, в виде укусов и с использованием самых различных предметов. Эти повреждения могут привести к смерти, вызвать серьезные (требующие медицинской помощи) нарушения физического, психического здоровья или отставание в развитии. Признаками физического насилия являются синяки, царапины, рубцы, ожоги, ссадины, раны, переломы, а также грубое обращение, которое может привести к увечьям.

Физическое насилие – жестокость и другие целенаправленные антигуманные действия, причиняющие боль ребенку и

препятствующие его развитию (причинение физической боли: побои, укусы, прижигания, преднамеренное удушение или утопление ребенка, а также ситуации, когда ребенку дают яды и неадекватные лекарства).

Физические симптомы:

– царапины и рубцы (царапины на лице, на спине; царапины необычной формы, свидетельствующие о применении инструментов; укусы; след от веревки);

– ожоги (ожоги от погружения в горячую жидкость, сигаретные ожоги, сухой ожог, как если бы ребенка заставили сесть на горячую поверхность или что-то горячее приложили к коже);

– ссадины (ссадины на губе, глазу или другой части лица; ссадины на внешних половых органах; ссадины, нанесенные каким-либо инструментом или рукой, ссадины на различных стадиях лечения);

– травмы скелета (переломы ребер, челюсти; черепные травмы; перелом или травма позвоночника; повторная травма одного и того же места; травмы, причиненные вследствие сильного выкручивания или вытягивания; смещение суставов и др.);

– травмы головы (отсутствие волос и синяки, кровоподтеки на коже головы; гематомы на черепе, полученные в результате сильного удара; кровоизлияния на сетчатке глаза или отслоение сетчатки; переломы челюсти и носа; расшатанные или выбитые зубы);

– ушибы тела, ягодиц или головы (синяки на ягодицах или ниже спины; синяки в области гениталий).

Поведенческие и психологические маркеры:

– исключительная замкнутость или агрессивность ребенка;

– малоподвижность, пассивность, слабая эмоциональная реакция;

- негативная ориентация на группу детей (настороженность и агрессия на любые изменения в группе);
- стеснительность, избегание контактов со сверстниками;
- предпочтение игр только с маленькими детьми, а не с ровесниками;
- саморазрушающее поведение (например, членовредительство);
- ношение одежды, неподходящей для погодных условий, но скрывающую тело;
- тревожность в отношениях с другими людьми;
- страх взрослых, страх физического контакта;
- боязнь идти домой;
- побеги из дома;
- повышенная тревога, когда плачут другие дети;
- тики, сосание пальцев, раскачивание и др.

Признаки сексуального насилия

Сексуальное насилие над ребёнком – это насилие взрослого человека или старшего подростка над ребёнком с целью сексуальной стимуляции. Под сексуальным насилием подразумевается вовлечение ребёнка в сексуальные действия, направленные на физическое удовлетворение человека, осуществляющего насилие, или на извлечение им прибыли. К формам сексуального насилия над ребёнком относятся предложение или принуждение ребёнка к сексуальным действиям (вне зависимости от результата), демонстрация ребёнку гениталий, демонстрация ребёнку порнографии, сексуальный контакт с ребёнком, физический контакт с гениталиями ребёнка, рассматривание гениталий ребёнка без физического контакта, использование ребёнка для производства детской порнографии.

Последствиями сексуального насилия в детстве могут быть чувство вины, самообвинения, ночные кошмары, бессонница, страхи, связанные с воспоминаниями о насилии (в том

числе страхи объектов, запахов, мест, посещений врача и др.), проблемы самооценки, сексуальные расстройства, хронические боли, химические зависимости, самоповреждения, суицидальные мысли, соматические расстройства, депрессия, посттравматическое стрессовое расстройство, тревожность, другие психические расстройства (в том числе расстройство личности и диссоциативное расстройство личности, булимия).

Сексуальное насилие – использование детей для удовлетворения сексуальных потребностей взрослых. Применение угроз, силы, хитрости для вовлечения ребенка в сексуальную деятельность. Использование детей для изготовления порнографической продукции, а также демонстрация им порнографической продукции. Вовлечение детей в занятия проституцией.

Физические симптомы:

- наличие ушибов, покраснения, разрывов или потертостей и ссадин в генитальной или анальной областях;
- наличие гематом и укусов на груди, ягодицах, ногах, нижней части живота, бедрах;
- наличие передающейся половым путем болезни, например, трихомониаза, гонореи или сифилиса;
- необъяснимое вагинальное или ректальное кровотечение;
- уретральное воспаление, воспаление паховых лимфатических желез или подобные типы воспаления или заразные болезни в пределах генитальной области;
- наличие боли при уринации, опухоли или выделений, относящихся к половому члену, у мальчиков;
- беременность, особенно у младших подростков.

Поведенческие и психологические маркеры:

- ночные кошмары, страхи;
- несвойственные характеру сексуальные игры, несвойственные возрасту знания о сексуальном поведении;

- стремление полностью закрыть свое тело;
- депрессия, низкая самооценка;
- отчужденность.

Признаки психологического насилия

Психологическое насилие, также эмоциональное или моральное насилие – это форма насилия, которая может приводить к психологической травме, в том числе тревожности, депрессии и посттравматическому стрессовому расстройству. К проявлениям психологического насилия также относят действия, направленные на подрывание самооценки и самоуважения ребенка (например, постоянную критику, преуменьшение способностей, оскорбления), запугивание, угрозы причинения физического вреда детям. Эмоциональное насилие может быть намеренным или неосознанным, но это всегда делящееся поведение, а не единичный случай.

Психологическое насилие – ребенок испытывает постоянную нехватку внимания и любви, угрозы и насмешки, что приводит к потере чувства собственного достоинства и уверенности в себе. К нему предъявляют чрезмерные требования, не соответствующие его возрасту, которые ребенок не в состоянии выполнить. Ложь и невыполнение обещаний со стороны взрослых, нарушение доверия ребенка.

Психологическим насилием является:

- отвержение ребенка, открытое неприятие и постоянная критика ребенка;
- оскорбление или унижение его человеческого достоинства;
- угрозы в адрес ребенка;
- преднамеренная физическая или социальная изоляция ребенка, принуждение к одиночеству;

- предъявление к ребенку требований, не соответствующих возрасту или возможностям;
- ложь и невыполнение взрослым обещаний;
- однократное грубое физическое воздействие, вызвавшее у ребенка психическую травму;
- обвинение в адрес ребенка (брань, крики);
- принижение его успехов, унижение его достоинства;
- длительное лишение ребенка любви, нежности, заботы и безопасности со стороны родителей;
- совершение в присутствии ребенка насилия по отношению к супругу или другим детям;
- похищение ребенка;
- подвергание ребенка аморальным влияниям;
- причинение боли домашним животным с целью запугать ребенка.

Психологическое насилие проявляется:

- в задержке в физическом, речевом развитии, задержке роста (у дошкольников и младших школьников);
- в импульсивности, вредных привычках (кусание ногтей, вырывание волос), злости;
- в уступчивости, податливости;
- в ночных кошмарах, нарушениях сна, страхах темноты, людей, боязнь гнева;
- в депрессии, печали, беспомощности, безнадежности, заторможенности;
- в отсутствии роста, набора веса (ребенок постоянно голодает, попрошайничает или крадет пищу);
- в усталости, апатии, отклонении в поведении, противоправном поведении.

Воздействие психологического насилия на личность имеет самые серьезные травмирующие последствия для ребенка. В до-

школьном и младшем школьном возрасте последствия эмоционального насилия могут проявляться в задержке физического, речевого развития, задержке роста ребенка; формировании таких личностных особенностей, как импульсивность, взрывчатость, враждебность, агрессивность; формировании вредных привычек (сосание пальцев, вырывание волос). Лишение родительской любви в младенческом и отроческом возрасте способствует развитию неутолимого эмоционального голода, искажает формирующийся образ «Я» ребенка.

Личностные и поведенческие особенности ребенка, подвергнутого психологическому насилию:

- задержка речевого развития и восприятия;
- задержка в эмоционально-волевом развитии: инфантильность, нерешительность, безынициативность, боязливость и т.д.;
- нарушение сна (сокращение, увеличение, прерывистость, однотипные кошмарные сновидения и др.);
- соматические и психосоматические расстройства (язва желудка, аллергии, избыточный вес, энурез, нервные тики и т.п.);
- агрессия в отношении сверстниками;
- агрессия в отношении взрослых (учителей, воспитателей и т.д.);
- неуважение и недоверие к взрослым,
- демонстрация псевдозрелости и псевдонезависимости как защиты;
- утрата доверия к миру, неверие в искренность оказываемой ему поддержки;
- неумение внутренне почувствовать успех, считает себя незаслуживающим его;
- низкая самооценка: ребенок чувствует себя нелюбимым, ненужным и др.;
- подавленность;

- тревожность;
- уступчивость, угодливость;
- коммуникативная некомпетентность;
- склонность к уединению;
- аффективно-тревожное восприятие одиночества;
- личностные психопатии различной этиологии (наркотические зависимости, булимия, анорексия, нарциссические, мазохистские и прочие личностные расстройства);
- суицидальные попытки.

Поведенческие особенности ребенка дошкольного возраста, переживающего состояние психологического насилия:

0-1 год: нарушение сна и аппетита, плаксивость, отсутствие реакций на окружающих, либо небезопасная привязанность;

1-3 года: недостаточность активного внимания (не задерживается внимание на объектах), агрессивность, задержка речевого развития, неразборчивая привязанность к малознакомым взрослым, отсутствие навыков самообслуживания;

3-6 лет: трудности взаимоотношений со сверстниками, стремление привлечь внимание взрослых любыми средствами, несформированность социальных навыков, прилипчивость.

Признаки пренебрежительного отношения к основным нуждам детей

Пренебрежение интересами и нуждами ребенка – отсутствие должного обеспечения основных нужд и потребностей ребенка в пище, одежде, жилье, воспитании, образовании, медицинской помощи со стороны родителей или лиц, их заменяющих. Особенно это значимо для детей до 5-летнего возраста, поскольку в этот период детства происходит быстрый рост на фоне утраты пассивного иммунитета, передаваемого от матери (после отнятия от груди) и недостаточно развитой собственной

иммунной защиты против инфекций. В этот период неадекватное возрасту питание или его недостаток приводят не только к задержке развития неорганической природы, но и являются потенциальной угрозой для жизни. Такие явления могут происходить в силу объективных причин (бедность, психические болезни, неопытность) и без таковых.

Физические последствия пренебрежения основными нуждами ребенка:

- тело худое, истощенное, тонкий подкожно-жировой слой, худые руки и ноги;
- стопы и ладони могут быть отечными, покрасневшими и холодными;
- живот большой, вздутый;
- волосы тусклые, тонкие, висят клочками, выпадают;
- физическое развитие может быть нарушенным, включая плохую осанку.

Психологические последствия пренебрежения основными нуждами ребенка:

- задержка в развитии: моторного, речевого, интеллектуального, социального, поведенческого компонентов;
- эмоциональная сфера: растерянность, беспокойство, сниженный эмоциональный фон, депрессия, фрустрированность, слезливость, молчаливость, склонность к одиночеству, негативизм.

Особенности поведения:

- постоянный голод и жажда, может красть пищу, рыться в отбросах;
- неумение играть;
- поиск внимания/участия;
- крайности поведения;
- инфантилен или принимает роль взрослого и ведет себя в псевдовзрослой манере;

- агрессивен или замкнут, апатичен;
- гиперактивен или подавлен;
- неразборчиво дружелюбен или не желает и не умеет общаться;
- склонность к поджогам, жестокость к животным;
- мастурбация, раскачивание, сосание пальцев.

Какие родители или лица, их заменяющие, чаще других пренебрегают основными нуждами детей?

- алкоголики, наркоманы;
- с психическими расстройствами;
- юные родители, не имеющие опыта и навыков родительства;
- с низким социально-экономическим уровнем жизни;
- с хроническими заболеваниями, инвалидностью, умственной отсталостью;
- перенесшие жестокое обращение в детстве;
- социально изолированные.

Пренебрежительное отношение – когда не удовлетворяются жизненные потребности ребенка в жилье, пище, одежде, лечении. А также оставление детей без присмотра.

1. Недостаток заботы:

- очень маленькие дети, оставленные без присмотра;
- дети оставлены под присмотром других детей, которые слишком малы, чтобы заботиться о младших;
- дети, о которых мало заботятся в течение длительного времени, не обращают внимание на то, что они занимаются опасной деятельностью.

2. Отсутствие подходящей одежды и хорошей гигиены:

- дети одеты не по погоде, постоянно болеют простудными заболеваниями;
- дети с обморожениями или с солнечными ожогами, что связано с отсутствием подходящей одежды, ухода и внимания;

– сильная сыпь или другие кожные заболевания, появившиеся в результате плохой гигиены;

– дети постоянно грязные, гигиенически запущенные.

3. Нехватка медицинской помощи.

4. Недостаток соответствующего образования: дети, которые постоянно пропускают занятия в школе или вообще не посещают школу.

5. Недостаток необходимого питания:

– дети, которых мало кормят или кормят некачественной пищей;

– дети, которые постоянно жалуются на голод, ищут еду в мусорных баках, выпрашивают и т.д.;

– дети с сильным отставанием в физическом развитии.

6. Нехватка необходимого крова:

– структурно небезопасное жилье, открытая электрическая проводка и т.д.;

– слишком сильное или слишком плохое отопление;

– антисанитарные жилищные условия.

В контексте вопросов, связанных с проблемой насилия над ребенком, нельзя не упомянуть опасности, связанные с непедagogическим отношением родителей к детям.

Нарушение родительского отношения к ребенку или родительских установок приводит к серьезнейшим дефектам в развитии личности ребенка. Так, например, отсутствие должного контроля за поведением ребенка в сочетании с излишним эмоциональным сосредоточением на нем, обстановка изнеженности, заласканности, беспринципной уступчивости, непрерывное подчеркивание существующих и несуществующих достоинств формирует истерические черты характера. Те же последствия возникают и при безразличном отношении по типу «отвержения».

Чрезмерный контроль, предъявление слишком строгих нравственных требований, запугивание, подавление самостоятельности, злоупотребление наказаниями, в том числе и физическими, ведут, с одной стороны, к формированию у ребенка жестокости, а с другой – могут подтолкнуть его к покушению на самоубийство.

Отсутствие эмоционального контакта, теплого отношения к ребенку в сочетании с отсутствием должного контроля и незнанием детских интересов и проблем приводит к случаям бегства из дома, бродяжничества, во время которого часто совершаются проступки.

Перечислим основные опасности, сопровождающие непедagogическое отношение родителей к детям.

Игнорирование, отвержение, навешивание ярлыков на ребёнка

Довольно часто детям отказывают в праве чувствовать то, что они испытывают, и так сильно, как они это переживают. Нам неприятно, когда нашим детям плохо, и велик соблазн оберегать самих себя, стараясь отвлечь детей от отрицательных эмоций: огорчения, страха, гнева, зависти. Иногда детям навязывается невыполнимое требование, диктуемое стереотипом, или желательное выдаётся за необходимое. Мальчики не плачут, девочки не пачкаются, сильные не трусят, умные не совершают глупых поступков, старшие дети любят младших – и так до бесконечности.

Дети могут сильно расстраиваться по пустякам. Между тем мы, взрослые, тоже дорожим одним и тем же с неодинаковой силой. Если вы огорчены тем, что разбили фарфоровую куклку, оставшуюся от бабушки, то вам не покажется уважительным утешение вроде «Пустяки, ничего страшного».

Нестабильность требований или угроза невыполнимым действием

Быть последовательным в требованиях, которые мы предъявляем (особенно маленьким детям), непросто. Но надо понимать, что если ребёнок понял, что «нет», иногда «точно нет», а в других случаях может оказаться «ладно, да», то он будет каждый раз испытывать ваше терпение. Во-первых, потому что будет надеяться получить желаемое. Во-вторых, потому, что захочет установить логику. Если мама иногда терпелива, а иногда кричит, надо же разобраться, какие именно обстоятельства вызывают каждую из реакций.

Детоцентризм

Развитие цивилизации приводит к тому, что детей становится меньше, а внимания им уделяется больше. Казалось бы, это должно приводить к тому, что дети вырастают окружённые заботой, большими возможностями, а значит, более счастливыми, умными, образованными, зрелыми. Но статистика говорит об обратном: количество инфантильных, не умеющих брать на себя ответственность, эмоционально нестабильных молодых людей неуклонно растёт. Основная причина этой печальной тенденции – формирование образа родителей, соревнующихся в том, как много они вложили в воспитание своих детей. Многие дети не находят удовольствия в заботе и помощи. Если от ребёнка не начинают ожидать большей эмоциональной зрелости, ответственности и личного вклада в отношения как с родителями, так и с другими людьми, то постепенно природное желание сотрудничать угасает. Став старше, ребёнок, даже понимая умом, что он не центр Вселенной, в глубине души, на уровне впитанного в детстве отношения, тоскует о привилегированном положении, вместо того чтобы наслаждаться возможностью быть активным и деятельным как в отношениях, так и в любой деятельности.

Семейные разногласия

Не бывает семей, в которых бы ни возникали разногласия, и полностью избавить ребенка от конфликтов не только невозможно, но и не нужно. Тем не менее, если в семье часто происходят скандалы, ребенок сильно переживает, что не может не сказаться на его здоровье и внутреннем состоянии. Малыш проецирует на себя все негативные эмоции родителей и начинает считать себя главной причиной конфликтов между ними. Как следствие – чувство вины, которое является разрушительным для детской психики и может стать настоящей психологической травмой. Да, дети, как порой и сами родители, не понимают истинных причин родительских ссор, но они чутко считывают все негативные эмоции, эмоциональные барьеры и дистанцию, возникающие между мамой и папой. Если скрывать недовольство друг другом и ждать удобного момента, когда можно высказаться, есть риск того, что все накопленные негативные эмоции рано или поздно выльются на ребенка.

Ребенок – объект эмоциональной разрядки родителей

Свое недовольство друг другом родители нередко переносят на ребенка. Негативные чувства, которые неосознанно хочется выплеснуть на супруга, перенаправляются на детей в виде нетерпимости, недоверия и даже физических наказаний. Пытаясь воспитывать друг друга, родители не задумываются о том, что используют сына или дочь в качестве эмоциональной разрядки. А между тем, у ребенка, растущего в такой атмосфере, формируется комплекс неудачника из-за постоянной неуверенности в себе и в своих возможностях.

Важными показателями благоприятного психологического климата семьи являются стремление ее членов проводить свободное время в домашнем кругу, беседовать на интересую-

щие всех темы, вместе выполнять домашнюю работу, подчеркивать достоинства и добрые дела каждого. Такой климат способствует гармонии, снижению остроты возникающих конфликтов, снятию стрессовых состояний, повышению оценки собственной социальной значимости и реализации личностного потенциала каждого члена семьи. Исходной основой благоприятного климата семьи являются супружеские отношения. Совместная жизнь требует от супругов готовности к компромиссу, умения считаться с потребностями партнера, уступать друг другу, развивать в себе такие качества, как взаимное уважение, взаимное доверие, взаимопонимание.

Когда члены семьи испытывают тревожность, эмоциональный дискомфорт, отчуждение, в этом случае говорят о неблагоприятном психологическом климате в семье. Все это препятствует выполнению семьей одной из главных своих функций – психотерапевтической, снятия стресса и усталости, а также ведет к депрессиям, ссорам, психической напряженности, дефициту в положительных эмоциях. Если члены семьи не стремятся изменить такое положение к лучшему, то само существование семьи становится проблематичным. Психологический климат семьи выражается в том, какие преобладают отношения и настроения: восторженное, радостное, светлое, спокойное, теплое, тревожное, холодное, враждебное, подавленное.

При благоприятном микроклимате каждый член семьи чувствует себя равным среди равных, нужным, защищенным и уверенным. Он ощущает семью своеобразным пристанищем, куда приходит отдыхать, или колодезем, где черпает живительную свежесть, бодрость и оптимизм. Главное в семье – чувство самооценки и стремление уважать право каждого быть личностью, а не только мужем, отцом, хозяином дома или партнером.

Благоприятная психологическая атмосфера связана с таким общением, которое не в тягость кому-то из членов семьи.

Благоприятная психологическая атмосфера присутствует в гармоничной семье. В такой семье ощущается радость жизни. Все обитатели Дома уверены, что их с интересом и радостью выслушают. Здесь все знают, что с ними считаются и всегда учитывают позицию других. Потому люди открыто проявляют свои чувства: радости и огорчения, успехи и поражения. В такой семье люди не боятся рисковать, так как знают – семья поймет, что поиск нового всегда сопряжен с возможными ошибками. Ошибки говорят о том, что человек растет, меняется, совершенствуется и развивается. В гармоничной семье все чувствуют себя на своем месте, и они таковы, какими хотят себя видеть – признанные и любимые. Здесь привыкли смотреть друг на друга, а не в потолок. И даже младенцы выглядят открытыми и дружелюбными. В семье царит молчаливое спокойствие (но не безразличное молчание из-за страха быть непонятым). Буря в таком Доме – это признак какой-то очень важной активности членов семьи, а вовсе не попытка затеять ссору. Ведь каждый знает: если его не слушают сейчас, то лишь потому, что на это нет времени, а не потому, что не любят. В таких семьях люди чувствуют себя уютно и комфортно. Взрослые и дети не скрывают нежности и в любом возрасте проявляют ее не только в поцелуях, но и в том, что открыто беседуют друг с другом о себе и своих делах.

Семья – сложная система взаимоотношений между супругами, родителями, детьми, другими родственниками. В совокупности эти отношения составляют микроклимат семьи, который непосредственно влияет на эмоциональное самочувствие всех ее членов, через призму которого воспринимается весь остальной мир и свое место в нем. В зависимости от того, как ведут

себя с ребенком взрослые, какие чувства и отношения проявляются со стороны близких людей, ребенок воспринимает мир притягательным или отталкивающим, доброжелательным или угрожающим. В результате у него возникает доверие или недоверие к нему. Это является основой для формирования позитивного самоощущения ребенка. Эмоционально-благоприятные взаимоотношения в семье стимулируют у всех ее членов чувства, поведение, действия, направленные друг на друга. Благополучие человека в семье переносится на другие сферы взаимоотношений (на сверстников в детском саду, школе, на коллег по работе и т. д.). И напротив, конфликтная обстановка в семье, отсутствие душевной близости между ее членами часто лежат в основе дефектов развития и воспитания.

Для сохранения в семье благоприятного климата нужно поддерживать на должном уровне коммуникативную сферу жизни. Общение родителей с детьми важный пункт в придании дому положительной психологической атмосферы. Главный закон – чувствовать комфорт при общении.

На формирование благоприятного психологического климата сказывается тип семьи, позиция, которую занимают взрослые, стили отношений и та роль, которую они отводят ребенку в семье. Под влиянием психологического климата формируется личность ребенка.

Жизнь в семье невозможна без общения в ней, общения между мужем и женой, между родителями и детьми в процессе повседневных отношений. Общение в семье представляет собой отношение членов семьи друг к другу и их взаимодействие, обмен информацией между ними, их духовный контакт. Спектр общения в семье может быть очень разнообразным. Помимо бесед о работе, домашнем хозяйстве, здоровье, жизни друзей и знакомых оно включает в себя обсуждение вопросов, связанных

с воспитанием детей, искусством, политикой, и так далее. Удовлетворённость супругов общением зависит от степени совместимости их взглядов, ценностей. Не вызывает сомнения тот факт, что нервозность, неуравновешенность, замкнутость и другие отрицательные черты характера являются плохими спутниками семейного общения.

Во многих семьях в большинстве своём дети чаще общаются с матерью, чем с отцом. Беседы же с отцом имеют кратковременный характер. У некоторых детей вообще отсутствуют доверительные отношения как с отцом, так и с матерью. Чаще всего это бывает в семьях, где не установились близкие духовные контакты как между супругами, так и между родителями и детьми. В таких семьях главной является воля одного из супругов, а взаимоотношения с другими членами семьи основывается на приказах, подчинении, оскорблениях. Это оказывает отрицательное влияние на формирование у детей способности к полноценному общению. Следовательно, на родителях лежит ответственность за воспитание у детей способности к человеческому общению, т.к. именно в семье дети усваивают характер общения. Кроме того, от умения супругов общаться во многом зависит и нравственно-психологическое благополучие всех членов семьи.

Таким образом, учитывая важность и актуальность проблемы насилия над ребенком в контексте ценностного подхода к детству в современном мире и образовании, во всех регионах Российской Федерации внедряются новые практики работы, происходят системные изменения в организации социальной защиты семьи и детства, осуществляется комплексная и планомерная работа с неблагополучными семьями и детьми, создаются социальные службы, отвечающие современным требованиям, действуют специальные реабилитационные центры для

пострадавших от насилия, многие из таких центров ориентированы на защиту женщин и детей от домашнего насилия.

Для предотвращения необратимых последствий педагог-психолог проводит определенную профилактическую работу со всеми субъектами процесса – с родителями, с воспитанниками и педагогами. Прервать насилие в отношении детей способны следующие меры:

- обучение методам ненасильственной педагогики и оказание психолого-педагогической помощи участникам воспитательного процесса;

- моделирование позитивных подходов к ребенку, предлагая варианты решения возникающих проблем;

- систематическое освещение проблемы насилия над детьми с целью воздействия на общественное мнение и трансформации стереотипов воспитания;

- информирование представителей педагогического коллектива о сущности и последствиях насилия для ретрансляции в дальнейшем педагогами полученных знаний родителям;

- обучение детей безопасному поведению в целях защиты от агрессии окружающих;

Основным результатом проведения профилактической работы по предупреждению насилия в образовательной организации является формирование безопасной среды, то есть таких условий, при которых максимально снижено влияние факторов, провоцирующих насилие, и сведена до минимума потребность проявления агрессии любого рода.

Литература

1. **Баева, И. А.** Психологическая безопасность в образовании : Монография / И. А. Баева. – СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2002. – 271 с. – Текст : непосредственный.

2. **Баева, И. А.** Экспертная оценка состояния образовательной среды на предмет комфортности и безопасности / И. А. Баева, Е. Б. Лактионова – Текст : непосредственный // Психологическая наука и образование. – 2013. – №6. – С. 5-13.

3. **Буслаева, М. Ю.** Образовательная среда дошкольной организации как источник психологической безопасности развития ребенка дошкольного возраста // Актуальные проблемы дошкольного образования: современные концепции и технологии дошкольного образования: Материалы XV международной научно-практической конференции, г. Челябинск, 16-17 марта 2017г. – Челябинск: Изд. ЗАО «Цицеро», 2017. – 456 с. – Текст : непосредственный.

4. **Буслаева, М. Ю.** Психологически безопасная образовательная среда дошкольного образовательного учреждения как возможность реализации инновационных психолого-педагогических технологий // Теоретические и прикладные аспекты современной науки: сборник научных трудов по материалам IV Международной научно-практической конференции 31 октября 2014 г.: в 3 ч. / Под общ. ред. М.Г. Петровой. – Белгород: ИП Петрова М.Г., 2014. – Часть III. – 212 с. 115-119 с. – Текст : непосредственный.

5. **Велиева, С. В.** Диагностика психических состояний детей дошкольного возраста : учебно-методическое пособие / С. В. Велиева. – СПб. : Речь, 2005. – 240 с. – Текст : непосредственный.

6. **Ганошенко, Н. И.** Исследование особенностей эмоционального отношения ребенка к себе и окружающим людям / Н. И. Ганошенко – Текст : непосредственный // Психолог в детском саду. – 2005. – № 4. – С.36 – 43.

7. **Ковров, В. В.** Паспорт экспертизы психологической безопасности средней общеобразовательной школы / В. В. Ковров, И. А. Коньгина, Н. Т. Оганесян. – М. : Экон-информ, 2012. – 55 с. – Текст : непосредственный.

8. **Лошакова, Т. Ф.** Педагогическое управление созданием комфортной среды в образовательном учреждении : Монография / Т. Ф. Лошакова. – Екатеринбург : Изд-во Дома учителя, 2001. – 416 с. – Текст : непосредственный.

2.2 Воспитание у детей старшего дошкольного возраста ценности здорового образа жизни средствами детского туризма

Аннотация. Представлен теоретический анализ проблемы воспитания у детей старшего дошкольного возраста ценности здорового образа жизни средствами детского туризма. Исследователем проведен обзор авторских точек зрения на понятия, «туризм», «детский туризм», «воспитание у детей старшего дошкольного возраста ценности здорового образа жизни». Обоснована значимость и особенности реализации аксиологического подхода в рамках данного исследования. Описаны особенности использования элементов туризма в работе с детьми старшего дошкольного возраста. Представлено описание проекта «Мы – туристы», направленного на закрепление и углубление знаний детей о туризме и улучшения качества физического воспитания в дошкольной образовательной организации, включающего в себя работу с педагогами, детьми и родителями.

Ключевые слова: туризм, детский туризм, воспитание у детей старшего дошкольного возраста ценности здорового образа жизни, дети старшего дошкольного возраста, особенности детского туризма, аксиологический подход.

В данном разделе мы обратимся к рассмотрению теоретических аспектов проблемы воспитания у детей старшего дошкольного возраста ценности здорового образа жизни средствами детского туризма. Совершенствование процесса физического развития и воспитания ценностей здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста, учет современной ситуации, касающейся состояния здоровья детей, приводит современных практиков и теоретиков системы дошкольного образо-

вания к необходимости использования разнообразных и эффективных средств и форм воспитания. Детский туризм, на наш взгляд, выступает таким средством, так как обладает всеми необходимыми компонентами для сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения, а также воспитания ценностей здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста. Использование элементов туризма в дошкольной организации позволяет не только позитивно влиять на формирование жизненно важных для ребенка умений и навыков, но и активизировать воспитание личности.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования ориентирован на охрану и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия. Современные условия жизни предъявляют высокие требования к уровню психофизического состояния дошкольников, к воспитанию просоциальных норм и ценностей, в том числе ценностей здоровья своего и других людей и здорового образа жизни.

Анализ литературных источников в области теории и практики здоровьесбережения, здоровьесформирования и воспитания ценности здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста показал недостаточную разработанность данной проблемы, что определило направление нашего исследования и позволило выявить следующее противоречие между одним из требований общества и государства по результатам на выходе из детского сада – необходимый для успешной социализации уровень физического развития, а также сформированные ценности здорового образа жизни у детей и недостаточная эффективность использования средств туризма в работе с детьми старшего дошкольного возраста.

Рассмотрим понятие воспитание как одно из основополагающих для наших научных изысканий. Воспитание выступает в разные периоды развития человеческого общества важнейшим явлением духовной жизни. В методологии оно трактуется как процесс общественно-исторический. С изменениями в обществе происходят коренные преобразования в воспитании, и, наоборот, прогрессивные идеи и передовая практика воспитания способны оказывать существенное влияние на характер и динамику развития общественных отношений и процессов в будущем. Назначение воспитания – передача социокультурных ценностей и накопленных знаний о жизни от поколения к поколению, формирование критериев оценки окружающей жизни, разностороннее развитие личности. В этом весь смысл воспитания, в этом и сложность процесса. Трансляция ценностных ориентаций от поколения поколению – это трансляция сложной системы взаимосвязанных ценностей, выступающей регулирующим механизмом принятия решений, обуславливающей поведение индивида, определяющей перспективы развития личности. На каждой стадии личностного развития человек сталкивается с рядом факторов, влияющих на формирование и развитие системы ценностных ориентаций, а областью пересечения и взаимодействия этих факторов выступает деятельность, в которой в свою очередь и проявляется степень развитости системы ценностных ориентаций и личности в целом.

В этой связи важно формировать у детей старшего дошкольного возраста соответствующее ценностное отношение к собственному здоровью и здоровью других людей. В этом проявляется, на наш взгляд, значимость и особенности реализации аксиологического подхода в рамках данного исследования. Аксиологический подход органически присущ гуманистической

педагогике, поскольку человек рассматривается в ней как высшая ценность общества и самоцель общественного развития. Термин «аксиология» в 1902 г. введен в научный тезаурус П. Лапи и стал активно использоваться в философии, социологии и психологии. Теоретико-методологической основой исследования аксиологического подхода является учение о ценности, которое получило свое развитие в конце XIX, начале XX века. Долгое время разработкой данного подхода занималась зарубежная философия (В. Виндельбанд, Н. Гартман, Д. Дьюи, С. Пеппер, Р.Б. Перри, Г. Риккерт, М. Шелер). Лишь в 60-е годы прошлого века в отечественной науке (С. Ф. Анисимов, Л. П. Буюева, Ю. А. Замошкин, А.Г. Здравомыслов, М. С. Каган, В. Момов, В. Н. Сагатовский, Л. П. Фомин, И. Т. Фрол) были определены место и роль теории ценностей, ее значение для развития комплекса наук о человеке и обществе, обозначились перспективы ее развития в единстве гносеологического, социологического и педагогического аспектов. В последнее десятилетие происходит интенсивное развитие аксиологического подхода. Он становится органическим и необходимым компонентом осмысления устойчивого социального развития (В. И. Бойко, Г. П. Выжлецов, Ю. М. Плюснин), проблемы взаимодействия познания и ценностного сознания (М.С. Каган, Н. С. Розов), изучения феноменологии ценностных систем личности (В. Г. Алексеева, М. И. Бобнева), формирования нового тезауруса и новой образовательной парадигмы (Н. М. Воскресенская, Н. Б. Крылова, З. А. Малькова), ретроспективного анализа философских и педагогических систем, базисом для сравнительной педагогики, философии образования нового времени (В. В. Веселова, Н. Д. Никандров, З. И. Равкин).

Аксиологический подход к изучению воспитания ценностного отношения к здоровью и формирования потребности в ведении здорового образа жизни у детей старшего дошкольного

возраста позволил нам высветить внутреннюю сторону взаимосвязи становления личности и реализации исследуемых процессов, увидеть личностный аспект ориентации всех участников образовательных отношений на здоровье сбережение как на ключевую, базовую ценность. Данный подход выполняет функцию ориентира в поведении и деятельности, характеризует оценку личностью ценностей здорового образа жизни, выступает как средство познания их значимости, удовлетворения собственных потребностей. Развивая мысли Г. А. Бурцевой, мы полагаем, что ценности не только формируют и развивают личность, также оказывают влияние на общий подход к миру и самому себе.

Исходя из цели и стратегических задач воспитания, детский туризм можно рассматривать как феномен социально-культурной деятельности, позволяющий решать задачи воспитательного воздействия и достигать цели воспитания в целом. Социально-историческая обусловленность становления и развития воспитательной системы туризма основана на интеграции культурного наследия, природно-рекреационного потенциала и личностно-ориентированного аксиологического подхода к воспитанию.

Теоретические основы воспитания средствами туризма разрабатывались в ходе философских и психолого-педагогических исследований А. И. Арнольдова, В. И. Андреева [1], М. М. Бахтина [3], З. И. Васильевой [6], С. И. Гессена [8], В. И. Гинецинского [9], В. П. Зинченко [12] и др. Как социокультурный феномен детский туризм многогранен и может использоваться очень по-разному. Наибольший воспитательный эффект в туризме дают воспитательные технологии, в которых личность воспитуемого является приоритетным объектом и субъектом развития, а не средством достижения какой-либо поставленной цели. К числу

таких технологий относятся: технология свободного воспитания, которая делает акцент на предоставление личности свободы выбора (свободы поступка) и самостоятельности в сфере его жизнедеятельности (Ж.-Ж. Руссо, Л. Н. Толстой и др.); технология природосообразного воспитания, использующая методы народной педагогики, опирающиеся на естественные процессы развития личности воспитуемого (А. М. Кушнир, М. Монтессори); гуманно-личностная технология, пропагандирующая идеи всестороннего уважения и любви к личности, веру в творческие силы человека, отсутствие педагогического принуждения (Ш. А. Амонашвили и др.); технология сотрудничества (С. Т. Шацкий, В. А. Сухомлинский, Л. В. Занков, И.П. Иванов, Е. Н. Ильин, Г. К. Селевко и др.), технология коллективных творческих дел (И. П. Иванов, Ф. Я. Шапиро), представляющая из себя систему философских взглядов, условий, методов, приемов и организационных форм воспитания, применение которой направлено на укрепление личности, образование гражданского самосознания, развитие способностей к социальному творчеству; технология туристско-краеведческой деятельности обучающихся (А. А. Остапец-Свешников), включающая в себя элементы всех названных технологий, но разработанная для реализации на определенном образовательном материале. Этой технологией в неразрывное целое объединяются два воспитательных элемента: туризм, как движение по маршруту, требующее определенных усилий, совершения определенных поступков, и краеведение, как деятельность, направленная на чувственное восприятие и изучение края, также предполагающая реализуемое в поступке осуществление выбора (например, выбора между «знать» и «не знать»), но приводящая к развитию тех качеств личности, которые не развиваются посредством передвижения по маршруту и даже посредством межлич-

ностного взаимодействия, необходимого для этого передвижения. В процессе туристско-краеведческой деятельности в составе развивающегося коллектива, осуществляется всестороннее развитие личности, ее мировоззренческих установок и способностей к организации жизнедеятельности в гражданском обществе.

Логика изложения результатов нашего исследования требует обращения к исследованию понятия «здоровый образ жизни». В настоящее время проблемой формирования здорового образа жизни дошкольников занимаются ученые из различных областей знаний: медицины и физиологии (В. Н. Дубровский, Ю. П. Лисицын, Б.Н. Чумаков), психологии (О. С. Осадчук), экологии (З. И. Тюмасаева, А. Ф. Аменд) и педагогики (В. Г. Алямовская, Г. К. Зайцев, Ю. Ф. Змановский, О. В. Морозова, Т. В. Поштарева, Л. Г. Татарникова, О. Ю. Толстова, О. С. Шнейдер и др.). Интерес ученых к поставленной проблеме не случаен. Направленность личности на здоровый образ жизни – процесс довольно сложный и противоречивый, на него влияют особенности развития государства и общественное мнение, экологическая обстановка, технология воспитательно-образовательного процесса, личность педагогов, а также состояние и ориентация семейного воспитания. Медицинская энциклопедия трактует здоровый образ жизни как рациональный образ жизни, неотъемлемой чертой которого является активная деятельность, направленная на сохранение и улучшение здоровья. Согласно приказа Министерства здравоохранения РФ от 15 января 2020 года № 8 «Об утверждении Стратегии формирования здорового образа жизни населения, профилактики и контроля неинфекционных заболеваний на период до 2025 года» здоровый образ жизни (далее – ЗОЖ) – это образ жизни человека, помогающий сохранить здоровье и снизить риск неинфекционных заболеваний путём контроля над поведенческими факторами риска [19].

Объединив эти понятия, можно сделать вывод, что здоровый образ жизни направлен на осознанное поведение по отношению к своему здоровью: профилактику, сохранение и укрепление. Здоровый образ жизни – категория экибиосоциальная, интегрирующая биологические, социальные и экологические представления о здоровье человека и его жизнедеятельности. Формирование здорового образа жизни во многом обусловлено процессом социализации индивида.

Мы придерживаемся мнения И. Ю. Жуковина, который рекомендует изменять отношение людей к здоровому образу жизни на основе формирования традиций и ценностных мотиваций. Создание традиций – это то, что должно лежать в основе валеологической работы в образовательных учреждениях, и то, к чему нужно стремиться в конечном итоге. Привычка к здоровому образу жизни – это главная, основная, жизненно важная привычка; она аккумулирует в себе результат использования имеющихся средств физического воспитания детей старшего дошкольного возраста в целях решения оздоровительных, образовательных и воспитательных задач. Следует отметить, что у детей порой отсутствует заинтересованность в занятиях оздоровительного характера. По мнению Г. К. Зайцева, это связано с тем, что, во-первых, рекомендации по здоровому образу жизни насаждаются детям чаще всего в назидательной категорической форме и не вызывают у них положительных эмоциональных реакций, а во-вторых, сами взрослые редко придерживаются указанных правил в повседневной жизни, и дети хорошо это видят. Кроме того, выполнение необходимых правил здорового образа жизни требует от человека значительных волевых усилий, что крайне затруднительно для ребенка-дошкольника, имеющего недостаточно сформированную эмоционально-волевою сферу.

Чтобы активно влиять на позицию ребенка по отношению к собственному здоровью, взрослым, необходимо знать, прежде всего, что само состояние здоровья формируется в результате взаимодействия внешних (природных и социальных) и внутренних (наследственность, пол, возраст) факторов. Выделяется несколько компонентов здоровья: соматическое здоровье – текущее состояние органов и систем организма человека, основу которого составляет биологическая программа индивидуального развития; физическое здоровье – уровень роста и развития органов и систем организма; психическое здоровье – состояние психической сферы, основу которой составляет состояние общего душевного комфорта; нравственное здоровье, основу которого определяет система ценностей, установок и мотивов поведения человека в обществе.

Дошкольный период является наиболее благоприятным для формирования здорового образа жизни. Осознание ребенком своего «Я», правильное отношение к миру, окружающим людям – все это зависит от того насколько добросовестно, с любовью, грамотно взрослые построят свою работу. Педагогическая задача состоит в том, чтобы не задавить ребенка потоком пока еще неосознанной информации, а дать возможность поразмышлять, подумать, прислушаться к своему организму. Здоровый образ жизни – это не просто сумма усвоенных знаний, а стиль жизни, адекватное поведение в различных ситуациях, поэтому главной задачей является развитие у них самостоятельности и ответственности. Все, чему мы учим детей, они должны применять в реальной жизни. В дошкольном возрасте у детей формируется представление о здоровье как «не болезни». Но что, значит, быть здоровым и чувствовать себя здоровым, они объяснить еще не могут. Отсюда и отношение к здоровью, как к чему-то абстрактному. В их понимании быть здоровым, значит

не болеть. Из этого следует, что в старшем дошкольном возрасте дети начинают осознавать угрозы здоровью со стороны внешней среды. Процесс формирования представлений дошкольников о здоровом образе жизни тесно связан с воспитанием у них любви к чистоте, опрятности, порядку; с охраной их жизни и здоровья; с воспитанием двигательной культуры, т.е. с осознанным собственным поведением по отношению к своему здоровью. Дети способны устанавливать причинно-следственные связи между работой органов и систем, между занятиями физкультурой и спортом, между безопасным поведением и состоянием здоровья.

Поскольку мы выдвинули положение о том, что детский туризм может выступать одним из средств воспитания ценности здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста, обратимся к анализу понятия «туризм». Туризм – особый вид социальной деятельности человека, направленный на укрепление здоровья, повышение физической тренированности, выносливости организма, познания и общение. Возникший и развивавшийся как объективная общественная потребность, он постепенно утвердился в качестве одного из важных средств воспитания людей. «Институтом усовершенствования» называют туризм, потому что он дает человеку знания, развивает ловкость, находчивость, выносливость, дарит здоровье и дружбу, воспитывает чувство ответственности за охрану природы и окружающего мира (М. Н. Дедулевич) [11].

Термин «туризм» впервые встречается в английских источниках начала 19 века и обозначает экскурсию или путешествие, которое заканчивается возвращением к месту начала путешествия. В теории и практике туризма определены следующие его формы: прогулки, экскурсии, походы, путешествия, за-

нения кружков. Существуют и такие формы как слёты, туристские соревнования, сборы в туристских лагерях. Под туристской прогулкой понимается непродолжительный по времени (1-4 часа) групповой выход с активным способом передвижения по территории населённого пункта или в его окрестностях в целях отдыха и познания. Туристская экскурсия рассматривается как групповое посещение одного или нескольких экскурсионных объектов в учебно-познавательных целях. Туристский поход – это прохождение группы по определённому маршруту активным способом передвижения с целями познания, физического развития, выполнения общественно-полезной и краеведческой работы в пути, определённых спортивно-туристских нормативов, содержательного отдыха.

Анализ научной литературы показал, что ещё в 1940 – 50-х гг. в работах исследователей, посвящённых физическому воспитанию детей старшего дошкольного возраста, подчёркивается значение использования прогулок и экскурсий в ближайшую природную зону для укрепления здоровья, повышения сопротивляемости организма, удовлетворения потребности в движениях. В более поздний период вопрос использования природного окружения для физического развития дошкольников стал рассматриваться несколько глубже и шире. Наряду с оздоровительным влиянием игр и упражнений в естественных условиях исследовалось их влияние на совершенствование двигательных функций детей. Данное направление получило распространение в работах Е. Н. Вавиловой, Л. В. Кармановой, Г. В. Шалыгиной, Н. И. Бочаровой.

Впервые в 1980-х гг. авторами учебника по физическому воспитанию дошкольников А. В. Кенеман, и Д. В. Хухлаевой вводится понятие «прогулка и экскурсия за пределы дошкольного

учреждения», в более позднем издании его заменяет термин «детский туризм». Основным назначением прогулки являлся активный отдых, закрепление двигательных навыков и развитие физических качеств в естественных условиях, приучение ориентированию на местности. Главным в содержании экскурсии, автор называл наблюдение. Дальнейшее развитие данный вопрос получил в исследованиях Г. В. Шалыгиной – она использует термин «прогулки в природных условиях». М. Ф. Руновой – предлагает варианты «дальних прогулок», «турпоходов», Т. И. Осокиной, которая рассматривает «простейший туризм», как прогулки за пределы участка в природу с целью закрепления и совершенствования двигательных навыков и умений в естественных условиях. Е. Н. Вавилова раскрывает некоторые вопросы организации «пешеходных и лыжных прогулок», но обоснования данным понятиям не дает. Следует подчеркнуть, что экскурсии и прогулки, как формы организации туризма, хотя и имели распространение в дошкольных образовательных организациях, но не были отражены в программных документах и методической литературе по дошкольному воспитанию [5].

Впервые с целью физического воспитания детей старшего дошкольного возраста данная форма физической культуры введена в «Методические рекомендации» к «Программе воспитания и образования в детском саду» в 1986 году и определялась как «прогулка и экскурсия за пределы участка – пешеходная и лыжная». На основании анализа научно-педагогической литературы нами выявлено: экскурсии и прогулки предусматривают пребывание детей на воздухе с целью повышения сопротивляемости организма воздействиям внешней среды, удовлетворения потребности в движениях, а также решения воспитательных и познавательных задач.

На основании изученной литературы можно сделать вывод, что изначально ученые рассматривали вопросы активизации двигательного режима с детьми старшего дошкольного возраста в условиях природной среды (Г. В. Шалыгина; Е. Н. Вавилова; Т. И. Осокина и др.). Но данные, касающиеся применения доступных форм туризма для физического развития и двигательной подготовленности, позже появились в исследованиях М. А. Руновой; Г. В. Шалыгиной; Н. И. Бочаровой; Т. П. Завьяловой, М. Н. Дедулевич и др.

Уточнив понятия простейшего туризма, представленного в форме экскурсий, прогулок и прогулок – походов, необходимо представить их место в системе физического воспитания в дошкольной образовательной организации. Система средств физического воспитания включает физические упражнения, которые представлены следующими видами: гимнастикой; подвижными и спортивными играми; спортивными упражнениями; простейшим туризмом. Указанные физические упражнения реализуются: в учебной работе, проводимой в виде физкультурных занятий; в физкультурно-оздоровительной работе: к ней относятся – утренняя гимнастика, гимнастика после дневного сна, подвижные игры и физические упражнения на прогулке, физкультминутки, кружковая и коррекционная работа; пешеходные прогулки на природу; в самостоятельной двигательной деятельности, протекающей под наблюдением педагога, в работе с семьей; в активном отдыхе дошкольников, проводимом в виде физкультурных досугов, праздников, дней здоровья.

Физическое воспитание и оздоровление детей старшего дошкольного возраста, а также освоение детьми ценностей общества, природы, здоровья, физической культуры является одной из задач парциальной программы рекреационного туризма

для «Весёлый Рюкзачок», авторов Чеменевой А. А, Мельниковой А. Ф., Волковой В. С. Согласно мнения авторов данной программы, одним из подходов к оздоровлению детей, которые могли бы не только повышать физическую подготовленность дошкольников, но и одновременно развивать их интеллектуальные, познавательные способности, социальную компетентность, является использование элементов туризма в работе с дошкольниками. Туризм не только совершенствует двигательную сферу ребёнка, но и формирует его личностные качества, создаёт социальные ситуации развития дошкольника. Возможности туризма ещё не полностью оценены в дошкольном образовании [25].

С учетом имеющихся определений, точек зрения, возраста детей и конкретных задач, решаемых в процессе экскурсий, прогулок, прогулок-походов, мы попытались сформулировать более точное понятие, определяющее сущность терминов «детский туризм», «простейший туризм», «дошкольный туризм». Под дошкольным туризмом понимается организованная двигательная деятельность детей с целью укрепления здоровья и физического совершенствования, направленная на познание окружающего мира и осуществляемая в игровой деятельности. На основании вышесказанного можно заключить, что в системе мероприятий, направленных на укрепление здоровья и совершенствование двигательной сферы дошкольников важное место, принадлежит простейшему туризму. Многообразие форм туризма в дошкольном образовании представлено в трех наиболее доступных для детей старшего дошкольного возраста видах: экскурсиях, прогулках, прогулках-походах, осуществляемых в основном, в физкультурно-оздоровительной работе и активном отдыхе детей.

Следует отметить отдельные особенности детей старшего дошкольного возраста, которые необходимо учитывать в ис-

пользовании детского туризма в воспитании ценности здорового образа жизни у детей. По данным Е. О. Смирновой, «дети теряют способность и желание чем-то занять себя. Они не прилагают усилий для изобретения новых игр, для сочинения сказок, для создания собственного воображаемого мира. Им скучно рисовать, конструировать, придумывать новые сюжеты. Их ничего не интересует и не увлекает. Отсутствие собственного содержания отражается на отношениях детей. Им неинтересно общаться друг с другом. Замечено, что общение со сверстниками стало более поверхностным и формальным: детям не о чем разговаривать, нечего обсуждать, не о чем спорить. Они предпочитают нажать кнопку и ждать новых готовых развлечений» [24, С. 257]. Современные дошкольники стали более раскованными, раскрепощёнными, инициативными, но в то же время они с большим трудом усваивают нормы нравственного характера, у детей слабо развита эмоциональная сфера, всё, что связано с установкой взаимоотношений и взаимодействий, общением с взрослыми и сверстниками [15]. Эти особенности современных детей диктуют необходимость использования средств и способов рекреационного туризма для целостного развития дошкольников, создания условий для общения, роста мотивации к деятельности, усвоения общечеловеческих норм и ценностей.

Детский туризм является сферой, интегрирующей не только традиционные составляющие туристской индустрии, но и вовлекающей многих других участников разработки, формирования, реализации, приобретения и потребления туристского продукта и услуг. Высокая динамика современной жизни, разнообразные экономические и социальные процессы, появление новых задач в области образования и развития детей приводят к расширению разнообразия феномена детского туризма. Прак-

тика показывает, что появляются новые форматы детского туризма и отдыха, туристские программы диверсифицируются по множеству оснований – длительности, возрасту участников, тематике, доле активных занятий и др. В таких условиях актуализируется вопрос разработки классификации, позволяющей упорядочить представление о видах детского туризма и специфике работы с ними. Проведенные исследования показывают, что непосредственно сам детский туризм сравнительно недавно вошел в общую классификацию видов туризма как такового. Вопросы классификации отдельных видов детского туризма практически не затронуты ни в научной, ни в практической литературе. Исследователи описывают некоторые виды туризма, есть работы, посвященные изучению конкретных видов детского туризма (инклюзивного, культурно-познавательного, спортивного, экскурсионного), однако исследований, где была бы решена задача построения классификации видов детского туризма, учитывающей современные тенденции, нет. В настоящей главе мы приводим основные результаты изучения подходов к классификации детского туризма. Признаков классификации детского туризма может выделено огромное множество, остановимся на основных из них, имеющих важное значение для теории, методологии и практики дошкольного образования.

Классически детский туризм может пониматься с позиций следующих основных видов социальных институтов:

– экономический, связанный с хозяйственными отношениями, производством и распределением созданных благ, необходимых для обеспечения жизнедеятельности общества, согласно которому детский туризм представляет собой отдельное направление сферы услуг;

– политический, согласно которому детский туризм – это сфера борьбы за власть, её осуществление и распределение,

обеспечения суверенитета государства, безопасности и порядка в обществе, регулирования и управления обществом, распределения общественных благ и т.д.;

– социальный, в узком смысле, согласно которому детский туризм представляет собой сферу защиты и поддержки детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации в силу их (и (или) их родителей и законных представителей) возраста, состояния здоровья, социального положения и т.п.;

– семьи, согласно которому детский туризм представляет собой сферу защиты и поддержки воспроизводства населения и рода;

– культурный, согласно которому детский туризм представляет собой сферу сохранения, развития, создания, трансляции и распространения духовных ценностей, научных знаний, становления и формирования общественного сознания, культуры ресурсопользования (в том числе природопользования), обучения, воспитания, профессиональной ориентации, социализации, обеспечения здорового образа жизни, удовлетворения нематериальных потребностей детей, регулирования социальных отношений, комплексного развития новых поколений и многое другое.

Не менее важную роль в детском туризме играет способ его организации. Классически туризм делится на два вида: неорганизованный и организованный. Однако детский туризм по своей сути в неорганизованном варианте не должен развиваться и поддерживаться государством и обществом, поскольку несет в себе огромное количество недопустимых проблем и рисков для детей (особенно безопасности). Непосредственно организованный детский туризм подразделяется на: плановый – туристское мероприятие группы детей, организованное юридическим или физическим лицом, являющимся инициатором туристского

мероприятия и осуществляющим обеспечение его проведения на возмездной основе; самодеятельный – туристское мероприятие группы детей, организованное физическими лицами (за исключением индивидуальных предпринимателей) в порядке личной инициативы на безвозмездной основе.

Центральное значение имеет и классификация детского туризма по цели, которые весьма многообразны и часто могут сочетаться в рамках одного мероприятия, основные из них:

– детский культурно-познавательный туризм – туризм, имеющий целью познание и культурное обогащение человека, основанный на посещении и изучении культурных объектов, памятников культуры и истории, искусства и архитектуры, накопленного наследия и современных достижений [18, С. 119]. К этому виду относятся археологический, этнографический, литературный, агро-, героико-патриотический и иные подвиды детского туризма, связанные с познанием культуры;

– детский природоориентированный (экологический) туризм – путешествия в природную среду с целью приобщения к природе и более глубокого её понимания, познания сложившихся специфических экологических ситуаций и решения экологических проблем, без разрушения экосистем и нарушения их равновесия;

– детский лечебно-оздоровительный туризм – имеющий целью получения детьми комплекса профилактических, диагностических, лечебных, реабилитационных, консультационных и рекреационных услуг, предоставляемых в местностях, располагающих необходимыми для этого природными, материальными и людскими ресурсами с целью предотвращения заболеваний или реабилитации/лечения различных патологий. К этому виду можно отнести, в том числе и такие подвиды, как пляжный и

курортный детский туризм, связанные с рекреацией, получением оздоровительных и медицинских услуг;

– детский просветительный (образовательный) туризм – вид туризма, основной целью которого является участие в просветительной (образовательной) программе, освоение новых знаний, умений, навыков и компетенций, с обязательным наличием просветительного (образовательного) результата [18, С. 227];

– детский краеведческий туризм предусматривает познание детьми края, в котором они проживают с целями накопления, сохранения, использования и передачи знаний о крае, культурного наследия предков для подрастающих и будущих поколений;

– детский научный туризм, как правило, тесно связан с целью просветительного (образовательного) детского туризма. Данный вид детского туризма призван поддержать и развить интерес к науке, навыки научной деятельности у детей. Это вид туризма, целью которого является целью, которого является научно-поисковая и научно-практическая деятельность, направленная на получение новых знаний, умений и навыков, проведение экспериментальных и поисковых работ, знакомство с достижениями современной науки и техники, участие в научных мероприятиях по актуальным проблемам отдельных отраслей знаний на базе научных организаций различного типа и формата, а также непосредственно в пространственной среде нахождения объекта научного интереса [18, С. 214];

– детский промышленный туризм – вид туризма, транслирующий промышленные культурные ценности, знакомящий с производственными площадками, технологиями, процессом производства, готовой продукцией, а также профориентирующий туристов и стимулирующий продажу продукции, производимой этими предприятиями через каналы туризма [18, С. 194];

– детский спортивный туризм – а) вид спорта (узкая трактовка), состоящий из двух групп спортивных дисциплин: группа дисциплин «маршрут», соревнования по которым состоят в прохождении спортивных туристских маршрутов с преодолением категорированных препятствий в природной среде; группа дисциплин «дистанция», соревнования по которым состоят в преодолении дистанций, проложенных в природной среде и (или) на искусственном рельефе; б) вид туризма, целью которого является занятие спортом в форме соревнований и специальной практики подготовки ребенка к ним;

– детский физкультурный туризм, ориентированный на развитие физических способностей детей, совершенствования их двигательной активности и формирования здорового образа жизни, социальной адаптации путем физического воспитания, физической подготовки и физического развития;

– детский профориентационный туризм – направлен на удовлетворение потребностей детей в информации о будущей профессии, учебном заведении, возможном трудоустройстве и переквалификации [2];

– детский МІСЕ туризм – участие детских организованных групп в мероприятиях квазиделового формата, в том числе, встречах, конгрессах, конференциях, ярмарках, инсентив-мероприятиях, поездки на турниры и прочее [18, С. 260];

– детский развлекательный туризм направлен на развлекательные мероприятия, удовольствия и веселое времяпрепровождение детей и др.

Качество обслуживания детей напрямую зависит от квалификации работающих с ними специалистов:

– детский туризм, основанный на обслуживании и сопровождении детей лицами, не имеющими специальной профессиональной подготовки, например, родителями, учителями и др.;

– детский туризм, основанный на обслуживании и сопровождении детей лицами, имеющими специальную профессиональную подготовку (инструктор, инструктор-проводник, гид-переводчик, экскурсовод и др.

Размер организованной группы детей оказывает прямое влияние на используемые технологии, инструменты и организационные подходы работы с ними, определяет требования к единовременной пропускной способности туристских объектов, вместимости транспорта и т.д.:

– детский туризм в малых группах (6-15 человек (в инклюзивном туризме 3-7 человек));

– детский туризм в средних группах (16-25 человек (в инклюзивном туризме 8-12 человек));

– детский туризм в больших группах (26 и более человек (в инклюзивном туризме 13 и более человек)).

Физическая активность и необходимость физического развития детей диктуют требования к их физической подготовке и состоянию здоровья, позволяет выделить:

– пассивный детский туризм не предполагает значимой доли физической нагрузки, в том числе в виде спортивных занятий в составе программы обслуживания туристов;

– активный детский туризм – форма туризма, в рамках которой целью путешествия туристов выступают виды деятельности, предполагающие интенсивную физическую активность (расширенная трактовка) или в рамках которой движение между пунктами маршрута осуществляется при помощи активных способов передвижения (традиционная трактовка);

– комбинированный детский туризм по степени активности объединяет признаки пассивного и активного детского туризма. Примером может служить размещение детской группы в

детском летнем лингвистическом лагере, программа пребывания в котором включает туристский поход в горы.

Детский туризм не всегда связан с единственным местом временного пребывания, в этом феномене значима маршрутная составляющая. В связи с этим по признаку мобильности организованной группы детей выделяют:

- стационарный детский туризм предполагает нахождение детской туристской группы в одном месте (месте временного пребывания) с непродолжительными выездами за его пределы;
- мобильный детский туризм предполагает активные передвижения группы по маршруту.

Важную роль в детском туризме выполняет снаряжение:

- детский туризм без использования специального снаряжения, за исключением обязательных средств обеспечения безопасности;
- детский туризм с использованием личного, группового и специального туристского снаряжения, необходимого для реализации цели и задач туристского мероприятия.

Проанализировав специальную литературу, мы выделили следующие виды туризма:

- спортивный – вид спорта, в основе которого лежат соревнования на преодоление разных по трудности препятствий в природной среде (дороги и тропы с различным покрытием, бездорожье, переправы, перевалы, вершины, пороги, каньоны, пещеры) и на искусственном рельефе;
- рекреационный – связан с передвижением людей в свободное время в целях отдыха, для восстановления их физических и душевных сил;
- краеведческий – посвящён изучению историко-культурного потенциала страны, её социокультурной среды, особенностей бытовой и хозяйственной деятельности;

– историко-культурный – наиболее широко распространённый вид активного познавательного отдыха, основанный на интересе к природному и историко-культурному наследию во всём его разнообразии;

– эколого-оздоровительный – туризм, обращённый к природе, не наносящий ей ущерба, нацеленный на экологическое образование и просвещение, формирование дружественных отношений с природой, использование её здоровьесформирующих ресурсов.

Спортивный туризм невозможен в дошкольном детстве, так как имеет возрастные ограничения, требует профильного обучения и сопряжён с рисками профессионального спорта. В этой связи, в дошкольных образовательных организациях возможно использовать рекреационный, эколого-оздоровительный и краеведческий туризм. Перечень классификаций туризма можно продолжать и далее, оснований (признаков) для классификации детского туризма может быть множество.

Обратимся к описанию одного из самых распространённых видов туризма в детском саду – пешеходные прогулки и экскурсии. Пешеходные прогулки и экскурсии за пределы дошкольной образовательной организации представляют собой простейший вид детского туризма. Они содействуют укреплению здоровья, физическому развитию детей, воспитанию эстетических чувств, совершенствованию двигательных навыков и физических качеств. Универсальность туризма еще и в том, что он всесезонен. Применение средств туризма в физическом воспитании детей позволяет решить следующие задачи:

– расширить адаптационные и функциональные возможности детей путем развития основных органов и систем организма в ходе выполнения физических упражнений.

– совершенствовать естественные виды движений и обогащать двигательный опыт (ориентироваться в пространстве).

– развивать координационные способности и выносливость как основу физической подготовки ребенка.

– способствовать развитию психических процессов и расширять объем знаний в области физической культуры и туризма, краеведения.

– формировать межличностные, дружеские отношения дошкольников, укреплять волю, развивать смелость, самостоятельность.

Прогулки-походы представляют собой один из важнейших организованных видов двигательной деятельности, в ходе которой решаются не только оздоровительные задачи, совершенствуются двигательные навыки и физические качества детей, но и воспитывается любовь и эстетическое отношение к природе, удовлетворяются их познавательные потребности.

Туристическая прогулка предполагает кратковременное пребывание детей в природных условиях и овладение некоторыми элементарными туристическими навыками. Проводятся туристические прогулки с детьми старшего дошкольного возраста. Туристический поход предусматривает выполнение достаточно высоких физических нагрузок, связанных с длительным передвижением по маршруту. Он организуется с детьми старшего дошкольного возраста. Походы могут реализоваться разными вариантами. В зависимости от сезонных и погодных условий определяются цели и задачи.

Пешие прогулки-походы могут включать следующие составляющие: наблюдение в природе и сбор природного материала; чтение природоведческой литературы и беседа по содержанию; выполнение имитационных движений; подвижные и дидактические игры; физкультурное занятие или комплекс игр и

физических упражнений; игры с элементами соревнований и спорта; комплексное занятие; физкультурное развлечение; упражнения на дыхание, игры на внимание; самостоятельные игры детей (на привале).

Поход с детьми на природу требует тщательной подготовки и соблюдения техники безопасности. Прежде всего, разрабатывается и проверяется маршрут движения. В нем предусматриваются места отдыха детей в пути, естественные условия для проведения упражнений. Маршрут утверждается руководителем дошкольной образовательной организации. При проведении прогулок-походов следует соблюдать определенные правила безопасности. Для похода выбирается оптимальное время в распорядке дня, продумывается сочетание разных видов деятельности с содержанием прогулки. Так как вся деятельность в саду регламентируется распорядком дня, то для совершения прогулок-походов используется время утренних и вечерних прогулок. Для создания интереса накануне похода с детьми проводится беседа о маршруте, сообщается цель похода. Как эмоциональный фактор нужно учитывать специальную экипировку, соответствующую обувь и одежду, рюкзак. Старшие дошкольники могут принимать участие при сборе в поход, самостоятельно собрать рюкзаки.

В прогулках-походах важно предусмотреть оптимальные физические нагрузки, которые должны увеличиваться постепенно с учетом здоровья и двигательной подготовленности детей. Важно, чтобы походы были насыщены разнообразным двигательным содержанием. Таким образом, в каждом походе предусматриваются определенные движения для разучивания, закрепления и совершенствования, а также предоставляется возможность для свободной двигательной деятельности детей. Пешие прогулки-походы с детьми старшего дошкольного возраста

могут проводиться на расстояния от 1,5 до 4 км, длительностью 1-3 часа. Прогулка-поход состоит из следующих основных, равнозначных, взаимосвязанных между собой частей.

Хорошо выполняя различные упражнения в знакомом помещении или на участке детского сада, дети теряются в новой обстановке. Поэтому прогулки и экскурсии за пределы дошкольной образовательной организации содействуют воспитанию необходимой ориентировки на местности, применению сформированных умений и навыков в непривычных условиях. Главное отличие обычных прогулок от прогулок-походов и туристских прогулок заключается в целенаправленном развитии физических качеств, в насыщенной двигательной активности детей: около 80 % времени могут составлять циклические движения: ходьба, бег, ходьба на лыжах.

Туризм включает разнообразные по форме и содержанию двигательные действия по рациональному преодолению значительных расстояний в малонаселенной местности, выполняемые в естественных условиях коллективными усилиями. Параллельно с этим решаются воспитательные, образовательные и оздоровительные задачи. Воспитательные возможности – это, прежде всего, возможности приобретения дошкольниками навыков культурного поведения по отношению к коллективу, умение подчинять личностные желания необходимости коллективных действий. Решение образовательных задач в походе связано с познанием окружающей среды: природы (флоры, фауны), памятников истории, культуры, основ краеведения. Знания, которые приобретают дети, эмоционально окрашены радостью встречи с природой, чувством сопричастности, единением с ней, эмпатией, любовью к родной земле. Оздоровительные задачи решаются посредством: воздействия постоянно изменяющихся метеорологических факторов, способствующих повышению

адаптационных возможностей детского организма; возможностью выбора экологически благоприятных условий проведения физкультурных занятий и активного отдыха; обеспечения тренирующего эффекта занятий и рекомендуемого уровня двигательной активности [7].

Характеризуя туризм, как средство воспитания ценности здорового образа жизни следует отметить, что он включает различные по содержанию виды туристской подготовки: теоретическую, физическую, техническую и тактическую, а также формирование личностных качеств. Теоретическая подготовка тесно связана с географической, краеведческой, топографической подготовкой. Географическая подготовка включает комплекс знаний по физической географии. Краеведческая подготовка связана с приобретением знаний о родном крае. Топографическая подготовка – особый раздел теоретической подготовки, без овладения которым не могут быть решены задачи, связанные с разработкой и прохождением маршрута. Не менее важными сторонами туристской подготовки являются техническая и тактическая подготовка, которые взаимосвязаны и обеспечивают безопасность путешествия. Важной стороной подготовки туристов является физическая подготовка. Различают общую и специальную физическую подготовку. При подборе средств для каждого вида подготовки должны учитываться возрастные запросы ребенка-дошкольника, а также возможности их содействия в решении программных задач детского сада [17].

Исходя из содержания всех видов туристской подготовки к основным средствам туризма в работе с дошкольниками относятся: физические упражнения с максимальным использованием природного и социального окружения, направленные на развитие физических качеств, координационных способностей,

рациональное преодоление естественных препятствий и овладение техникой движения в пешеходных и лыжных прогулках, специальные двигательные задания для развития пространственных ориентировок, подвижные игры с поисковыми ситуациями в помещении и на местности, доступные для дошкольников туристские упражнения прикладного многоборья (вязка узлов, укладка рюкзака и т.п.).

Перечисленные средства туризма могут включаться не только в физкультурно-оздоровительную работу и активный отдых детей, как сложилось в практике работы детских садов, но и в учебную работу по физическому воспитанию дошкольников.

С целью закрепления и углубления знаний детей о туризме и улучшения качества физического воспитания в дошкольной образовательной организации мы предлагаем использовать проектную деятельность. Примером может выступать проект «Мы – туристы», рассчитанный на три недели и включающий в себя работу с педагогами, детьми и родителями. Цель данного проекта – содействие физическому, интеллектуальному, нравственному развитию ребенка, воспитание ценности здорового образа жизни. В рамках проекта предполагается решение следующих задач:

1. Расширять адаптационные и функциональные возможности детей путем развития основных органов и систем организма в ходе выполнения физических упражнений.

2. Совершенствовать естественные виды движения и обогащать двигательный опыт.

3. Развивать координационные способности и выносливость как основу физической подготовки ребенка – будущего туриста.

4. Способствовать развитию психических процессов и расширять объем знаний в области физической культуры и туризма, краеведения.

5. Формировать межличностные, в частности, дружеские отношения дошкольников в процессе игровой туристской деятельности, адаптированной к их возможностям.

Программный материал может быть реализован в трех организационных формах: образовательной, физкультурно-оздоровительной, активном отдыхе. Образовательная работа включает познавательные (беседы, дидактические игры, конкурсные задания) и физкультурные занятия. Физкультурно-оздоровительная работа: двигательный и познавательный материал программы закрепляется и совершенствуется на утренних и вечерних прогулках с помощью подвижных игр поискового характера, физических упражнений с туристической направленностью, в активном отдыхе, в туристических походах с участием родителей.

В теоретическую подготовку детей можно включать познавательные беседы на темы:

1. «Туризм и туристы». Кто такие туристы? На чем и как они путешествуют? Польза от экскурсий, прогулок, походов (укрепление своего здоровья, новые знания и впечатления, приобретение ценных жизненных умений). Народные приметы (предсказание погоды).

2. «Туристическое снаряжение, туристские знания, умения, навыки». Правильно и быстро одеться, обуться (по погоде, сезону). Правила безопасного поведения на природе. Сведения о снаряжении туриста. Правила укладки рюкзака. Набор для пешей прогулки-похода. Походные должности.

3. Знакомство с картой, Назначение карт, виды карт: общегеографическая и топографическая. Простейшие топографические знаки. Составление плана детского сада.

Работа с детьми по ознакомлению с туризмом может проводиться в книжном уголке, где могут быть выставлены книги

познавательного характера, иллюстративно-дидактический материал, а также через чтение художественной литературы: С. Михалков «Веселый турист», Д. Самойлов «Слоненок-турист», С. Нурдквист «Петсон в походе», Р. Л. Стивенсон «Робинзон Крузо» (отдельные главы) и др. Так же рекомендуем проведение занятий по экологии на тему «Природа – наш общий дом». В котором возможно закреплять знания о бережном отношении к природе, к своему здоровью. Знания о том, что отдых и туризм должны организовываться так, чтобы не причинить вреда природе и здоровью человека.

Важное место на подготовительном этапе должно отводиться организации сюжетно-ролевых игр, в которых детям ненавязчиво можно учить укладке рюкзака, поведению в лесу, способам ориентировки на местности, важности сбережения своего здоровья и обеспечения собственной безопасности в походе. С этой целью физкультурным руководителем проводятся игровые занятия для детей и родителей на тему «Если ты потерялся в лесу», «Я ценю своё здоровье», «Береги здоровье в походе». Чтобы активизировать и закрепить полученные на занятиях знания, а также с целью повышения интереса к данной теме на музыкальных занятиях дети разучивают походную песню «Мы – туристы».

Физическая подготовка будущих туристов проводится физкультурным руководителем на физкультурных занятиях, «Ребята-туристы шагают с рюкзаком», в которые включаются игры-эстафеты, подвижные игры туристской направленности. Большое внимание следует уделять формированию таких важных качеств как, выносливость, сила, ловкость. В физкультурно-оздоровительную работу средства туризма могут быть включены в утренние и вечерние прогулки не менее двух раз в

неделю и представлены подвижными играми с включением поисковых ситуаций «Искатели», «Разведчики», «Спрячь предмет и опиши дорогу к нему» и др., игр, игр-эстафет с туристской направленностью «Собери рюкзак», «Пора в поход», «Трудное препятствие», «Болото» и т.д. Предусмотрено проведение игрового занятия на прогулке с элементами ориентирования «Ищем клад». Интересно прошел спортивный досуг «Туристы».

Хорошо налаженный контакт с родителями, их заинтересованность и активное участие – залог успеха работы по воспитанию ценностей здорового образа жизни. Поэтому значительное внимание необходимо уделять работе с родителями. Для них важно разрабатывать методические рекомендации по организации семейных туристических походов. Большой интерес у родителей вызывают совместные игровые занятия «Если ты потерялся в лесу», и, конечно, участие в совместном походе «Мама, папа, я – туристская семья».

Общение с природой и игровая деятельность в естественных условиях всегда вызывает у детей положительные чувства и эмоции, а также стремление и желание ребенка нарисовать то, о чем он услышал и увидел. Поэтому эта работа может быть продолжена и на занятиях по изобразительной деятельности. Из детских работ необходимо организовывать выставку «Как мы ходили в поход». В рамках реализации проекта также возможна организация мини-музея в детском саду, экспозиция которого наполняется по итогам прогулок-походов.

Резюмируя информацию, представленную в данной главе, сделаем выводы. На современном этапе развития общества и дошкольного образования возникла необходимость воспитания активной, самостоятельной личности, понимающей ценность здоровья и здорового образа жизни. Поэтому дошкольная обра-

зовательная организация и семья призваны в дошкольном детстве, заложить основы здорового образа жизни, используя различные формы работы. И именно в семье, в дошкольном образовательном учреждении на ранней стадии развития ребенку должны помочь, как можно раньше понять непреходящую ценность здоровья, побудить ребенка самостоятельно и активно формировать, сохранять и приумножать свое здоровье. Одним из оптимальных современных средств формирования начальных представлений о здоровом образе жизни, воспитания у детей ценностного отношения к здоровью, потребности в здоровом образе жизни выступает детский туризм.

Литература

1. **Бочарова, Н. И.** Оздоровительный семейный досуг с детьми дошкольного возраста: пособие для родителей и воспитателей / Н. И. Бочарова. – М. : «АРКТИ», 2003. – 95 с. – Текст : непосредственный.

2. **Виленская, Т. Е.** Теория и методика физического воспитания: оздоровительные технологии физического воспитания дошкольников: учебное пособие / М. Е. Виленская. – М. : Издательство «Юрайт», 2018. – 285 с. – Текст : непосредственный.

3. **Дедулевич, М. Н.** Сто тропинок, сто дорог : пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования / М. Н. Дедулевич. – Мозырь : ООО ИД «Белый ветер», 2005. – 116 с. – Текст : непосредственный.

4. **Иванова, И. Ю.** Детский туризм как средство физического воспитания дошкольников. В сб. : Актуальные проблемы дошкольного образования / И. Ю. Иванова. – Челябинск: Издательство ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2021. – С. 223-227. – Текст : непосредственный.

5. **Иванова, И. Ю., Котубаева, А. И.** Туризм как средство укрепления физического здоровья детей дошкольного возраста // Тенденции развития туризма и гостеприимства в России: Материалы IV Международной студенческой научной конференции, Москва, 26 марта 2021 года / Под ред. С.В. Дусенко, О.Н. Толстых. – М. : ФГБОУ ВО «РГУ ФКСМиТ», 2021. – С. 106-111. – Текст : непосредственный.

6. **Малоземова, И. И.** Физическое воспитание дошкольников: теоретические и методические основы: учебное пособие для студентов педагогических вузов / И. И. Малоземова. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2018. – 94 с. – Текст : непосредственный.

7. **Остапец, А. А.** Педагогика туристско-краеведческой работы в школе / А. А. Остапец. – М. : Просвещение, 2006. – 208 с. – Текст : непосредственный.

3. Проектирование методико-технологических инструментов реализации аксиологического подхода в период детства

3.1 Ценность раннего детства: условия успешной адаптации детей раннего возраста

Аннотация. Рассмотрен вопрос адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольной образовательной организации. Проанализирована психолого-педагогическая и нормативная литература по проблеме изучения. Представлен понятийный аппарат на достаточном уровне, раскрыты объективные и субъективные факторы, условия адаптации. Особое внимание уделено раскрытию таких условий как готовность педагогов работать с детьми раннего возраста и взаимодействие дошкольной образовательной организации с родителями в вопросах их педагогической компетентности. Определены дальнейшие перспективы работы в данном направлении.

Ключевые слова: адаптация, дети раннего возраста, готовность, компетентность, дошкольная образовательная организация, взаимодействие.

С 1 января 2014 года вступил в силу Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. В качестве основного принципа дошкольного образования стандарт выдвигает «полноценное проживание ребенком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного возраста),

обогащение (амплификация) детского развития». Кроме того, в тексте стандарта говорится, что реализация Программы должна осуществляться «в формах, специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего в форме игры...». Специфика дошкольного детства не позволяет требовать от ребенка дошкольного возраста достижения конкретных образовательных результатов и обуславливает необходимость определения результатов освоения образовательной программы в виде целевых ориентиров [22].

Ранний возраст – это время, когда формируются основы физического, психического и личностного развития человека. Потери, допущенные в этот период, невосполнимы в полной мере в последующей жизни, поэтому важно своевременно закладывать основы полноценного развития и здоровья ребенка.

В основу главы положены материалы в первую очередь отечественной науки и практики, основоположниками которой являются Н. М. Щелованов, Н. М. Аксарина. Большой вклад в разработку различных проблем воспитания детей раннего возраста внесли М. И. Кистяковская, М. Г. Рысс, К. Д. Губерт, Г. Л. Розенгардт-Пупко, И. М. Кононова, Э. Л. Фрухт, Р. В. Топкова-Ямпольская, К. Л. Печора, Г. В. Пантюхина, И. И. Радина, А. М. Фонарёв и др. [11].

Одной из наиболее важных и актуальных проблем современного общества является процесс социализации личности, который происходит с момента раннего детства и продолжается на всех последующих этапах психологического взросления личности. В целом формирование социальных навыков и процесс знакомства с окружающей действительностью преимущественно начинается у ребенка с момента поступления в дошкольную образовательную организацию (ДОО). Ребенок, погружаясь в условия детского сада, сталкивается с непривычной

для него обстановкой, что в частых случаях негативно сказывается не только на его психологическом состоянии, но и на физическом здоровье. В связи с чем особенно важным является организация грамотного психолого-педагогического сопровождения ребенка при поступлении в ДОО. Неправильно организованная психолого-педагогическая работа по адаптации может стать причиной возникновения проблем у ребенка в коммуникациях не только со взрослыми, но и со сверстниками. Ребенок может иметь нестабильное эмоциональное состояние, отказываться от еды и испытывать проблемы со сном. Именно от того, насколько эффективно проходит процесс адаптации ребенка к условиям детского сада, зависит его дальнейшее психоэмоциональное благополучие, физическая активность и социализация. Все вышесказанное определяет актуальность исследования на социально-педагогическом уровне [12,16].

В педагогических исследованиях и нормативно-правовых документах РФ уделяется достаточно пристальное внимание психолого-педагогическому сопровождению детей раннего возраста в период адаптации к условиям ДОО. Так, одной из базовых ценностей ФГОС ДО является поддержание и укрепление всех компонентов здоровья ребенка. Эта задача в условиях современного детского сада является приоритетной, особенно в адаптационный период, когда ребенок находится в состоянии психического и эмоционального напряжения.

Выготский Л.С., Запорожец А. В. отмечали актуальность создания для ребенка раннего возраста необходимых условий для устойчивой психической и психологической адаптации к новой для него жизненной ситуации. Также А. Е. Захарова, Г. Г. Филиппова, Н. Д. Денисова, Л. П. Стрелкова отмечают, что обеспечение эмоционального благополучия в период адаптации

ребенка к условиям детского сада должно рассматриваться в качестве одной из приоритетных задач развития детей. В то же время, современные условия социально-экономической жизни, преобразования в системе дошкольного образования, трансформации семейных ценностей, акселерация и расширение спектра проблем психического развития детей, ранее приобщение детей к современным технологиям и многое другое определяет необходимость постоянного анализа теоретических аспектов психолого-педагогического сопровождения детей в период адаптации к условиям дошкольной образовательной организации, что обуславливает актуальность проблемы на научно-теоретическом уровне.

На научно-методическом уровне актуальность обусловлена тем, что, адаптация детей раннего возраста к условиям ДОО сопряжена с решением ряда специфических проблем, что делает необходимым разработку специальных программ, условий психолого-педагогического сопровождения этого процесса. Недостаточность разработки обуславливает запрос дошкольных образовательных организаций на их разработку и внедрение. Кроме того, остались нерешенными вопросы адаптации детей раннего дошкольного возраста к условиям ДОО в период пандемии, а именно невозможность посещения детьми детского сада в период адаптации в присутствии родителей.

Анализ литературы по теме исследования показал, что большинством авторов в качестве переменных, влияющих на адаптацию, рассматриваются факторы физиологического характера (А. Ф. Белов, Ю. Ю. Бяловский, Л. Г. Дикая, И. Г. Кумарина С. А. Шапкин) и индивидуально-психологические особенности личности ребенка (Л. Г. Дикая, В. И. Ильичева, Е. Р. Калитиевская, С. А. Шапкин). Социально-психологические факторы анализируются только с позиции своеобразия новой, социальной

среды, в которую вступают дети (М. М. Безруких, Е. Ю. Беликова, Н. В. Дубровинская, А. И. Захаров, Е. В. Сазонова, Д. А. Фарбер, Н. В. Чахмахчева). Вместе с тем, качественные характеристики адаптации детей раннего возраста к условиям ДОО остаются не до конца исследованным [1, 3, 5, 6, 25].

Рассмотрение вопроса целесообразно рассмотреть с теоретических аспектов протекания адаптации детей раннего возраст к условия ДОО.

Проблема адаптации относится к той области научных знаний, где представлены самые разнообразные подходы и теоретические направления. Это связано с тем, что феномен адаптации характеризуется междисциплинарностью, т.е. вопросы, посвященные этому феномену, рассматриваются на периферии различных наук. Тем не менее, существующие методологические и теоретические проблемы адаптации позволяют говорить о недостаточной изученности этого процесса.

Современная наука располагает несколькими аспектами рассмотрения явления адаптации. В широком смысле слова адаптацию следует понимать, как особое свойство объекта, направленное на сохранение его целостности вследствие произошедших изменений в окружающей среде.

Остановимся на определении ключевого понятия изучаемой проблемы. В зависимости от акцента на определенную сторону явления адаптации, в науке выделяют несколько трактовок данного термина. Адаптация рассматривается:

- как процесс приспособления организма к разнообразным изменениям среды (позитивного или негативного свойства);
- как состояние динамического равновесия между средой и организмом;
- как результат оптимального взаимодействия организма и среды.

Термин «адаптация» возник на базе биологической области знания, где определялся как механизм приспособления и нахождения равновесия любого живого организма к изменениям, происходящим в окружающей среде. Понятие адаптации как биологического процесса было заложено Ч. Дарвиным и его последователями. В этом случае адаптация трактуется как совокупность изменений, положительно влияющих на организм и представляющих собой более или менее верное отражение сложившихся условий. Согласно теориям, таких ученых, как И. М. Сеченов и И. П. Павлов, адаптацию следует рассматривать как меру единства противоположных процессов, происходящих с организмом в изменяющихся условиях, а также результат и средство разрешения внутренних и внешних противоречий [4,5].

Таким образом, рассматривая «адаптацию» с биологической и физиологической точки зрения следует выделить два основных подхода к её определению: адаптация может трактоваться как механизм эволюции биологического вида в целом и как механизм приспособления отдельных индивидов к воздействию окружающей среды.

Акцентируя внимание на принадлежность человека к биосоциальному, следует рассмотреть еще одну сторону «адаптации», а именно её социальную обусловленность. Так, А. Г. Мороз определяет социальную адаптацию как «многофакторный и многомерный процесс вхождения личности в новое социальное окружение с целью совместной деятельности в направлении прогрессивного изменения личности и среды».

Ромм М. В. под социальной адаптацией личности понимает «инновационный по природе процесс/результат активной (реактивной) гармонизации внешней (внутренней) настройки (самонастройки) личности с помощью адекватных адаптивным ситуациям стратегий приспособления, оптимальность которых

проверяется в процессе инфовзаимодействия с помощью информационной обратной связи».

В рамках социальных наук также существуют несколько точек зрения на феномен адаптации и его особенности. «Адаптация» (от лат. *adaptatio* – приспособлять, устраивать) – приспособление организма, личности, их систем к характеру отдельных воздействий или к изменившимся условиям жизни в целом. Компенсация недостатков сложившегося поведения в новых условиях характеризует сущность адаптации. Благодаря ей человек наиболее оптимально реагирует в необычной обстановке.

Другой точки зрения на термин «адаптация», в своих исследованиях придерживается С. Л. Рубинштейн. По его мнению, сущность данного термина заключается в эффективной деятельности защитных механизмов психики, снижающих эмоциональный и психологический дискомфорт.

Разнообразие взглядов на феномен адаптации представлено и в зарубежных исследованиях. Так, П. Делор отождествляет «адаптацию» с одной из защитных форм приспособления человека к требованиям социума, Т. Парсон – процесс понимания и осуществления ролей в социуме, Г. Селье – способ выхода ситуации стресса.

Таким образом, проанализировав различные научные подходы к определению сущности понятия «адаптация», рассмотрев ее содержательные компоненты и характеристики, можно сделать вывод, что с одной стороны, «адаптацию» следует трактовать как общее взаимодействие организма со средой, с другой стороны, как специфичное взаимодействие индивида и социума, подразумевающее понимание и принятие ценностей, норм новой группы, а также формирование его отношения к ним и освоение системы деятельности и межличностных отношений. Сам процесс адаптации связан с перестройкой функций тех или

иных органов, механизмов, с выработкой обновленных навыков, привычек, качеств, что приводит к адекватности личности и среды.

Адаптационный процесс характеризуется двойственностью. В нем приобретаются новые возможности и одновременно перестраиваются уже имеющиеся. Сохранение эффективности деятельности происходит благодаря готовности к привыканию в других ситуациях. Способность к адаптации выражена не только в приспособлении к меняющимся обстоятельствам, но и в выработке фиксированных способов поведения, позволяющего преодолевать разноплановые и порой острые затруднения. Регуляторами адаптации выступают: мотивы; навыки и умения; опыт; знания; воля; способности. Благодаря адаптации создаются возможности ускорения оптимального функционирования организма, личности в необычной обстановке.

В рамках гуманистического направления психологии вопросы адаптации рассматриваются в контексте положения об оптимальном взаимодействии личности и среды. А. Маслоу рассматривает процесс адаптации как динамический процесс взаимодействия личности и среды, в качестве основного критерия адаптированности личности выдвигается степень ее интегрированности со средой.

Фундаментальные вопросы социально-психологической адаптации личности освещены в трудах отечественных и зарубежных исследователей – А. А. Балл, Ф. Б. Березин, Л. И. Божович, Г. С. Костюк, А. Н. Леонтьев, И. А. Малашихина, А. А. Налчаджян, В. А. Петровский, Ж. Пиаже, З. Фрейд, Э. Эриксон и др. [15,21,23,25].

Более подробно рассмотрим психологическую адаптацию. Психологическая адаптация – это процесс психологической

включенности личности в системы социальных, социально-психологических и профессионально-деятельностных связей и отношений, в исполнение соответствующих ролевых функций. Психологическая адаптация человека осуществляется в следующих сферах его жизни и деятельности:

- в социальной сфере со всем многообразием её содержательных сторон и компонентов (нравственных, политических, правовых и др.);

- в социально-психологической сфере, т.е. в системах психологических связей и отношений личности, включения её в исполнение различных социально-психологических ролей;

- в сфере профессиональных, учебно-познавательных и других деятельностных связей и отношений личности;

- в сфере взаимосвязей с экологической средой.

Соответственно этим сферам жизни и деятельности человека выделяют и основные виды психологической адаптации:

- социальную психологическую адаптацию личности;

- социально-психологическую адаптацию личности;

- профессионально-деятельностную психологическую адаптацию личности;

- экологическую психологическую адаптацию личности [21, 23, 25].

Процесс психологической адаптации личности характеризуется активностью человека, которая выражается в целенаправленности его действий по преобразованию действительности, среды как с использованием различных средств, так с подчинёнными ему приспособительными актами.

Социально-психологическая адаптация представляет собой процесс приобретения людьми определенного социально-психологического статуса, овладение теми или иными социально-психологическими ролевыми функциями.

В процессе социально-психологической адаптации человек стремится достигнуть гармонии между внутренними и внешними условиями жизни и деятельности. По мере ее осуществления повышается адаптированность личности (степень приспособленности ее к условиям жизни и деятельности) [21].

Существенным элементом процесса психической адаптации является тревога, которая определяется как эмоциональное состояние, возникающее в ситуациях неопределенной опасности и проявляющееся в ожидании неблагоприятного развития событий. Проявления тревоги отмечаются на различных уровнях психофизиологической организации, включая как эмоциональный, так и когнитивный, психовегетативный и двигательный.

Тревога связана с восприятием угрозы, что обуславливает ее сигнальное, биологическое значение в качестве сигнала возможного неблагоприятия и опасности. Целесообразность тревоги зависит от степени ее выраженности: адаптивное значение тревожности отмечается при умеренной выраженности тревожной реакции. В то же время интенсивная и длительная тревога, препятствует формированию адаптивного поведения. Аналогичные соотношения существуют и во временном аспекте: если в острой стрессовой ситуации тревожность является адаптивным процессом (способом мобилизации защитных механизмов), то в условиях хронической психической напряженности тревожность трактуется уже как дезадаптивный процесс, синдром, приводящий к развитию психической или психосоматической патологии. Н. Д. Левитов рассматривал тревогу как проявление эмоциональной неустойчивости, связанное с переживаниями опасения и нарушения покоя. К. Хорни указывает, что тревога лежит в основе любого психического нарушения.

Тревожность возникает в тех случаях, когда человек сталкивается с неодобрительным отношением окружающих, вос-

принимаемым им как угроза своему «Я», и тогда, когда он ощущает свою неадекватность и неэффективность в труде, семье и общении и т.д. В то же время тревога представляет собой существенный элемент процесса психической адаптации. Тревожность занимает ключевые позиции в формировании синдрома психоэмоционального напряжения, являясь его индикатором. Тревожность сопутствует психической напряженности, например, связанной с боевыми действиями или работой в экстремальных условиях (на большой высоте, при низких температурах и др.). В структуре тревожности принято выделять две составляющие:

– личностную тревожность как черту характера, обуславливающую готовность к тревожным реакциям и связанную с невротизмом и внушаемостью (лица с высоким уровнем личностной тревожности больше реагируют на стрессогенную ситуацию);

– ситуационную тревожность, или актуальную тревогу, входящую в структуру психического состояния в данный момент.

Эти составляющие описываются также как хроническая и острая тревожность [6, 7, 8].

Чувство тревоги развивается по определенным закономерностям (Ф. Б. Березин) в порядке нарастания тяжести состояния: ощущение внутренней напряженности гиперестезические реакции собственно тревога страх ощущение неотвратимости надвигающейся катастрофы тревожно-боязливое возбуждение. Рядом авторов определяемая психологическими тестами тревожность рассматривается как сложный конструкт, включающий наряду с традиционным определением тревоги и страха, еще и невротизм, то есть снижение адаптивных возможностей и готовность к развитию невротических болезненных расстройств. В то же

время тревожность и психопатические проявления не связаны друг с другом.

Адаптационные возможности личности не безграничны и во многом определяются индивидуально-психологическими характеристиками. Так, А. Г. Маклаковым данные психологические особенности определены как личностный адаптационный потенциал, позволяющий дифференцировать людей по степени устойчивости к стрессовым ситуациям. Это дало возможность прогнозировать эффективность деятельности в изменяемых условиях. Автором была установлена взаимосвязь между успешностью обучения, эффективностью профессиональной деятельности и уровнем развития личностного адаптационного потенциала. Психологическими характеристиками личностного адаптационного потенциала, определяющими эффективность и адекватность поведения и деятельности, являются: нервно-психическая устойчивость, самооценка личности, ощущение социальной поддержки, особенности построения контакта с окружающими, опыт социального общения, моральная нормативность личности, уровень групповой идентификации (А. С. Галанов).

У детей устойчивость к стрессу еще не выработана. Стрессовая ситуация требует от организма ребенка какого-то действия, а любое действие влечет за собой трату энергии. В стрессовых ситуациях расход энергии в организме ребенка увеличивается в десятки раз. Вероятность, что определенный стрессор повлияет на ребенка или вызовет расстройство адаптации, зависит от его внезапности, непредсказуемости, длительности, повторяемости и умышленности. Восприятие травматизма события может быть очень индивидуальным, но чем сильнее стресс, тем меньшее значение имеют индивидуальные характеристики. В том случае, если сразу после стресса переживания носят ост-

рый характер (учащенный пульс, повышенное кровяное давление, тревога, паника), если какое-то событие вызвало сильное потрясение, то в дальнейшем существует большая вероятность развития расстройства адаптации. Для психического и соматического здоровья ребенка опасным является не только один трагический инцидент, но и несколько менее драматичных инцидентов, которые произошли в короткий промежуток времени. В совокупности психическое и физическое насилие над ребенком усугубляет тяжесть расстройства, и может привести к посттравматическому расстройству личности, которое возникает на протяжении всей жизни. Полученные психические травмы в детстве имеют тенденцию к повторению.

Адаптация к условиям образовательной организации предполагает положительное отношение ребенка к условиям детского сада, принятие норм и правил образовательной организации, хорошее эмоциональное самочувствие ребенка, формирование адекватного поведения. Совокупность данных показателей характеризует степень адаптированности ребенка к условиям образовательной организации, в то время как отклонения в определенной сфере свидетельствуют о нарушениях приспособления к условиям детского сада и риске дезадаптации. Таким образом, можно заключить, что адаптация – это механизм социализации личности, включение её в систему общественных связей и отношений. Адаптационные возможности человека, имея внутреннее происхождение, во многом обусловлены внешней обстановкой, в которой он находится. Резервы адаптации, то есть приспособляемости к воздействию факторов окружающей среды, обусловлены индивидуальным состоянием организма человека и основными психическими свойствами личности. Поэтому анализ приспособительных сил необходимо проводить с

учётом физиологического состояния организма и с учётом психических свойств личности. Однако резкое нарушение привычек, ломка ранее сложившегося стереотипа становятся для некоторых детей трудной задачей [11].

Резкое и значительное изменение в жизни ребёнка, например, переход в ДОО, приводит к серьёзным нарушениям его поведения и развитию отрицательных реакций. У ребёнка может измениться целый ряд сложившихся привычек, перестроиться ранее сформированный стереотип в режиме сна, кормления, приёмах общения со взрослыми. Этот переход требует торможения ряда сложившихся связей и быстрого образования новых, что для ребёнка данного возраста является трудной задачей. Процесс приспособления к новым условиям не всегда и не у всех детей проходит легко и быстро. Охарактеризуем типичные формы защитного поведения детей.

1. Двигательное возбуждение и напряжение, беспокойство и суетливость либо, напротив, безразличие, апатия. Зачастую ребёнок становится очень подвижным, порой неуправляемым, на замечания реагирует 16 слезами. Ведет себя подобным образом как в детском саду, так и дома, что вызывает недоумение родителей: «Был таким спокойным, а отдали в детский сад – не узнать ребёнка». Или ребёнок не плачет, не выражает внешне негативных проявлений, но не идёт на контакт с воспитателем, не играет с игрушками, пассивен, подавлен. Возникает стремление отгородиться от травмирующей его ситуации, создавая посредством воображения свою внутреннюю, более комфортную среду или проявляя агрессию. Начинает грызть ногти или сосать палец.

2. Агрессия. Объектами агрессии могут выступать другие дети, близкие взрослые, предметы, реже – воспитатели. Можно наблюдать, как спокойный, пребывающий в детском саду в относительно стабильном эмоциональном состоянии ребёнок

начинает хлестать по щекам или норовит ударить лбом маму, пришедшую за ним, как бы наказывая её за то, что она его здесь оставила. Дети также становятся объектами агрессии. Среди детей раннего возраста распространена оральная агрессия. Дети стремятся толкнуть, ущипнуть, отобрать игрушку, разрушить постройку. Наиболее безопасной является агрессия, направленная на предметы – игрушки, книги, одежду.

3. Психическая регрессия – возврат к более примитивным формам, характерным для предыдущих этапов развития. Чаще это касается функций речи и сформированности культурно-гигиенических навыков. Ребёнок перестает пользоваться активной речью. Регресс культурно-гигиенических навыков, связанных с приёмом пищи и использованием туалета, имеет несколько форм. Во-первых, ребёнок полностью отказывается от приёма пищи и посещения туалета. Причин может быть несколько: из-за сильного стресса утрачивает аппетит, не устраивает пища, стесняется есть при посторонних людях, протестует против помещения его в детский сад. Во-вторых, ребёнок частично отказывается от еды и культурногигиенических навыков. Может принимать пищу, если создать определенные условия: усаживать вместе с воспитателем, за отдельный стол, после того, как закончили другие дети. Ребёнок может принять предложение взрослого о посещении туалетной комнаты, но горшком не воспользоваться (посидеть и встать), а потом помочиться в штаны. Это можно расценить как желание привлечь к себе внимание, удовлетворить потребность в тактильных контактах. Эта причина лежит в основе очень распространенного желания детей – разуться, раздеться и ждать, пока его посадят на колени, обнимут и помогут одеться.

4. Активизация аффективного (эмоционального) воображения. В своем воображении ребёнок создает образы удовле-

творения подавленных потребностей. Особое значение приобретают предметы, принесённые из дома. Это могут быть незначительные предметы – носовой платок, камушек, палочка, мелкие игрушки. Другой формой воображения могут выступать сновидения ребёнка. Часто отмечается тревожный сон – двигательная активность во время сна, крики, испуг.

5. Стереотипные навязчивые формы поведения – стереотипии. Они могут быть вербальными и невербальными. Ребёнок может раскачиваться из стороны в сторону, повторять одни и те же фразы, например, «Мама придёт, меня заберёт». Или сосать палец, соску. Все обозначенные формы защитного поведения имеют позитивный характер в течение острой фазы адаптации, так как помогают ребёнку справиться с психоэмоциональным напряжением, возникшим в состоянии фрустрации (отсутствия возможности реализовать свои потребности) [1, 3, 4, 5, 6, 7].

Условно различают три степени тяжести адаптации: легкую, среднюю, тяжелую. При адаптации легкой степени тяжести психоэмоциональные нарушения исчезают примерно в течение десяти – пятнадцати дней – это обычная реакция на изменение условий микросоциальной среды. Это естественная, физиологическая адаптация.

При адаптации средней степени тяжести нарушения в общем состоянии выражены ярче и продолжительнее. Сдвиги в состоянии ребёнка нормализуются в течение месяца. Возможны однократные заболевания в течение недели, которые протекают без осложнений. Формы защитного поведения разнообразны, настроение неустойчивое, плаксивость в течение всего дня пребывания в ДОО. Наблюдается бледность, потливость, тени под глазами, диатез, аппетит снижен или отсутствует, сон тревожный.

Тяжелая степень адаптации сопровождается частыми повторными заболеваниями, обычно респираторными, с осложне-

ниями (отит, бронхит, пневмония). Аппетит отсутствует, ребёнок теряет в весе. Сон тревожный, короткий. Поведение неуправляемое, вспышки агрессии. Ребёнок отстает в нервно-психическом развитии. При этом поведение не нормализуется в течение нескольких месяцев, иногда полугода.

Важная задача специалистов – предотвращение проявлений адаптации тяжелой и средней степени тяжести. Подострая фаза адаптации характеризуется адекватным поведением ребёнка, все сдвиги уменьшаются и регистрируются лишь по отдельным параметрам. Продолжительность подострой фазы от трех до пяти месяцев. В фазе компенсации наблюдается ускорение темпа развития, и к концу учебного года дети обычно преодолевают указанную задержку в развитии [11].

Таким образом, в среднем продолжительность адаптационного периода составляет весь первый год пребывания ребёнка раннего возраста в ДОО. На успешность процесса адаптации оказывают влияние объективные и субъективные факторы.

К объективным причинам можно отнести психофизиологические особенности ребёнка раннего возраста. Нервная система не сформирована, отличается малой выносливостью и слабой подвижностью нервных процессов. Малая выносливость нервной системы является причиной чрезмерной возбудимости детей из-за большого количества раздражителей. Слабая подвижность нервной системы является причиной неустойчивости и большой изменчивости реакций детей. Поэтому трудно образуются привычки детей. С начала жизни у ребёнка вырабатывается большое количество поведенческих стереотипов, связанных с удовлетворением естественных потребностей: ритуал приёма пищи, укладывание спать, домашняя обстановка. При отсутствии у ребёнка развитых форм сознания, мышления объ-

яснить ребёнку, что ситуация помещения его в детский сад временна и через какое-то время его вернут в привычные для него условия, практически невозможно.

К субъективным причинам относится неправильно выбранный возрастной период. Ранний возраст – это период, когда ребёнок ориентирован на общение с близкими взрослыми. Потребность в общении с детьми начинает формироваться на третьем, а оформляется на пятом году жизни. Поэтому весь период раннего возраста вряд ли можно рассматривать как удачный для определения ребёнка в дошкольное учреждение. Однако сложившиеся экономические условия вынуждают родителей уstraивать своих детей в дошкольное учреждение в возрасте до 3 лет. В связи с этим выделим наиболее подходящие возрастные периоды. Особенно нежелательным для поступления в сад является возраст от семи-восьми до восемнадцати месяцев. Это период формирования эмоциональной привязанности к матери. Ребёнок учится быть активным и уверенным в себе, так как чувствует поддержку и защиту со стороны матери. Кроме того, недостаточно сформированы культурно-гигиенические навыки, самостоятельность и речь.

Столь же неблагоприятен возраст с 2,5 до 3,5 лет, когда наблюдается скачок в физиологическом развитии ребёнка: увеличивается желудочно-кишечный тракт, печень, сердце, легкие, утраивается в весе головной мозг, происходит эндокринный сдвиг. Это отражается и на психике ребёнка, проявляясь в симптомах кризиса 3-го года жизни: упрямство, негативизм, строптивость, своеволие, протест, обесценивание взрослых, деспотизм. Мальчики более уязвимы в плане адаптации, чем девочки, так как больше привязаны к матери в этот период и болезненнее реагируют на разлуку с ней [1, 7, 13].

Другой причиной являются особенности высшей нервной деятельности: нервные процессы возбуждения и торможения не

сформированы. Дети с сильными уравновешенными процессами возбуждения и торможения демонстрируют относительно спокойное поведение, положительный эмоциональный настрой. Если возбуждение преобладает над торможением, отмечается активность, подвижность, если наоборот – заметнее медлительность и апатия.

Медицинский анамнез – токсикозы 2-й половины беременности, осложнения при родах, заболевания в первые три месяца затрудняют адаптацию. Социальные факторы. Замечено, что легче адаптируются дети из семей, где два ребёнка, которые открыты для социального взаимодействия. Обстановка в семье и родительское отношение к ребёнку также имеют значение. Организация пространства и времени, т.е. режим дня, коммуникативный опыт ребёнка – всё это определяет успешность протекания адаптационного периода.

Анализ объективных и субъективных причин, вызывающих трудности адаптации, показывает, что традиционные методические рекомендации, включающие в себя игровые сценарии, ритуалы знакомства и принятия ребёнка в группу не всегда достаточно эффективны, особенно если речь идет о детях раннего возраста. Попытки снизить эмоциональную напряженность не имеют должного научного обоснования.

Важными условиями благополучной адаптации ребёнка к ДОО являются: уровень развития ребёнка, а именно своевременное сенсомоторное развитие, развитие самопознания и речи; уровень тренированности адаптационных механизмов – умение ребёнка легко адаптироваться в разных условиях; опыт общения со взрослыми и сверстниками. Семья не может обеспечить реализацию этих условий.

Таким образом, можно сделать вывод, что адаптация как приспособление организма ребёнка к новой обстановке в ДОО,

приводит или к позитивным (адаптированность, т.е. совокупность всех полезных изменений организма и психики) результатам или к негативным (стресс). Поступление ребенка в ясли, как и любое другое изменение социальной среды, сказывается на его психическом и физическом состоянии. Переход из семьи в детский сад часто протекает с большими трудностями. Ранний возраст является особенно уязвимым для адаптации, поскольку именно в этот период ребенок менее всего приспособлен к отрыву от родных, более слаб и раним. В этот период происходит интенсивное физическое развитие, быстрыми темпами совершенствуются психические функции. Поступление ребенка в детскую образовательную организацию часто сопровождается негативными проявлениями в его самочувствии и поведении: появляется эмоциональная напряженность, беспокойство или заторможенность; снижается активность по отношению к предметному окружению, инициативность в общении со взрослыми и сверстниками; нарушается аппетит, сон, возрастает восприимчивость к болезням. В зависимости от выраженности этих симптомов различаются три степени адаптации ребенка к детскому учреждению: легкая, средняя и тяжелая.

Безусловно, объективные, субъективные условия, факторы влияют на течение, ход и исход адаптации, но в своей работе хотелось бы рассмотреть два условия, которые, по нашему мнению, является не менее эффективными в процессе адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольной образовательной организации [17].

Наше теоретическое изыскание коснется вопроса готовности педагогов к работе с детьми раннего возраста и взаимодействия дошкольной образовательной организации с родителями с целью формирования их педагогической компетентности в во-

просах адаптации. Рассмотрим подробнее обозначенные условия, обеспечивающее эффективность процесса сопровождения детей раннего возраста в период адаптации к дошкольной образовательной организации.

В России сформирован уникальный подход к воспитанию детей ясельного возраста, который в самый трудный и критический период нашей истории выступил в стратегически важной роли в социальной помощи и поддержке семей с детьми раннего возраста. Н. М. Аксарина, Н. М. Щелованов и другие российские ученые были в числе ведущих педагогов по раннему образованию. Первоначально они заложили психолого-педагогические основы раннего образования, которые сохраняют свое значение и по сей день [19, 14].

На современном этапе потребность в общественном дошкольном воспитании не только не утратила своей актуальности, напротив, она возросла. В этой связи, одним из главных ориентиров в образовательной деятельности Российской Федерации выступает формирование необходимых условий для обеспечения доступного и качественного дошкольного образования. В реализации данного направления в системе образования, на наш взгляд, важным вопросом является необходимость максимального включения детей раннего возраста в структуру дошкольного образования, учитывая потребности российских семей с детьми раннего дошкольного возраста. В рамках исследования было проведено анкетирование среди родителей или законных представителей детей раннего возраста средствами платформы Google форм. Благодаря полученным результатам, нам удалось выявить, что 90% из опрошенных родителей (законных представителей) выразили необходимость в получении услуг по различным проблемам, связанным с воспитанием

своих детей, а именно консультативную и методическую помощь, услуг общественного воспитания и т.д. [14].

Актуальная потребность современных родителей в поддержке со стороны общественной системы воспитания достаточно высока, и, несмотря на усилия властей, охват системой общественного ясельного воспитания в России остается значительной проблемой. Отмечается недостаточно активное решение обозначенных выше проблем, связанных с ранним детством как государством в целом, так и системой образования, в частности. Следует отметить, что, плоскость разрешения указанных проблем отчасти находится и в системе координат урегулирования кадрового вопроса. Достаточно продолжительное время в педагогических колледжах и университетах в учебных планах отсутствовала дисциплина «Педагогика раннего возраста», данный факт позволил нам констатировать отсутствие в течение продолжительного времени в системе российского образования ориентации на специализацию в профессиональной подготовке педагогов раннего развития детей. В настоящее время образование, основанное на принципах отличия и разнообразия, педагог выступает центральной фигурой, обеспечивающей их поддержку и реализацию. Однако для осуществления права на академическую свободу педагогу необходимо обладать соответствующими навыками и уметь структурировать и корректировать образовательный процесс под изменяющиеся условия [14].

Проведенный нами анализ позволил обозначить противоречия в современной системе подготовки педагогов раннего развития детей между:

- социальными установками общества, которые ориентированы на воспитание детей социально ориентированными, активными и самостоятельными личностями, способными преоб-

разовывать окружающий мир и наблюдаемым, при этом, трендом – не вовлечения в данный процесс значительной доли детей дошкольного возраста, которые получают дошкольное образование в условиях домашнего обучения;

– необходимостью партнерского взаимодействия детских садов и семей в области развития детей раннего возраста и недостаточно разработанного доступного и понятного материала для обеспечения этого процесса;

На сегодняшний день образование детей раннего возраста выступает начальным звеном в единой системе непрерывного образования. Сложность воспитания обусловлена тем, что постоянно возрастающие требования к ребенку, уровню развития и воспитанности подрастающего поколения определяют зоны ответственности работников детских садов и родителей. В этой связи, важным для системы общественного ясельного воспитания является подготовка специалистов, обладающих рядом педагогических компетенций:

– проектировочная – способность формулировать педагогические задачи, определять в соответствии с ними содержание, формы и методы работы с отдельными детьми и группой в целом;

– коммуникативная – способность продуктивно общаться со всеми участниками образовательных отношений, в том числе, с детьми, родителями, коллегами и др.;

– диагностическая – готовность изучать развитие ребенка в различных видах деятельности;

– прогностическая – способность определять перспективу развития каждого ребенка и группы в целом;

– гностическая – способность самостоятельно отбирать, анализировать, систематизировать знания и внедрять в собственную педагогическую практику [14,16,18].

Помимо перечисленных выше компетенций, педагогам необходимо изучать современные подходы взаимодействия с

семьей, инновационные методы оказания образовательной поддержки родителям в процессе воспитания и развития детей раннего возраста, способы формирования взаимодействия педагогов с родителями.

Указанные выше требования и условия функционирования современной системы дошкольного образования регламентируют процесс отбора содержания и адекватных, эффективных и доступных педагогам и родителям форм, методов, приёмов взаимодействия взрослых и детей, которые они могут использовать в разных условиях (общественного и семейного образования).

В исследованиях Н. М. Аксариной, Л. С. Выготского, А. В. Запорожец, С. Л. Новоселовой, Д. Б., Эльконина возрастной этап раннего детства определяется как значимый, базовый этап в развитии, становлении и социализации обучающихся. Данный этап – это период, в котором происходит активное сенсорное развитие ребенка, зрительное мышление, формирование вторичной сигнальной системы и ее основных функций, начальные стадии становления личности ребенка, в этой связи, педагоги групп раннего развития должны знать неповторимые возможности развития, которые присущи детям данного возраста и адекватно, своевременно использовать их в образовательном процессе [8,12,19,20,24].

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы установили, что существует множество публикаций, посвященных вопросам подготовки к педагогической деятельности или изучению ее компонентов: подготовка к аналитической практике (Т. В. Абрамова, С. Ф. Багаутдинова, Н. А. Катайцева и др.); подготовка к инновационной дидактической деятельности (В. В. Митрейкина, З. Р. Сафина и др.); подготовка к индивидуальному (или дифференцированному) обучению (Н. В. Останина, К. С. Буров и др.); формирование потребности в самообразовании

(Т. А. Воронова и др.); подготовка к выполнению коммуникативной деятельности (Плотникова Н. А. и др.); подготовка к осуществлению здоровьесбережения обучающихся (И. В. Пичугина, С. Г. Сериков и др.).

Решение обозначенной проблемы требует обращения к анализу понятия «профессиональная готовность». В дошкольных организациях, специализирующихся на воспитании детей раннего дошкольного возраста, процесс обучения основывается на привлечении взрослых (родителей, педагогов), которые имеют важное значение для ребенка, и поэтому он выстраивается как комплексный процесс.

Обратимся к исследованию понятия «готовность» как ключевого понятия данной статьи. Результаты проведенного нами анализа, указывают на то, что отдельные исследователи позиционируют понятие «готовность» как «целостное образование индивида» и как «познание общего набора педагогических навыков», а также как «специфический комплекс знаний, навыков способностей и качеств к состояниям, взаимоотношениям и практике», которое также может быть интерпретировано как «внутренние общие качества индивида (способность к интеграции)» и как «интегративное образование индивида». Профессиональную готовность педагогов к осуществлению работы с детьми раннего детства мы понимаем, как состояние педагога, отражающее способность к эффективному проектированию и реализации образовательного процесса в соответствии с современными требованиями и подходами. Исходя из того, что исследуемая готовность педагога дошкольной образовательной организации – это не только его знания и умения, сформированные компетенции (универсальные, общепрофессиональные, профессиональные, связанные с воспитанием и развитием детей раннего возраста), но и личностное отношение к деятельности по

развитию детей раннего возраста, формированию у них *hard skills* и *soft skills*. В этой связи, считаем необходимым и возможным выделить в структуре профессиональной готовности воспитателя ДОО следующие компоненты: мотивационный, когнитивный и конативный [14, 16].

В основе готовности педагога ДОО к работе, на наш взгляд, лежит мотивационный компонент. Обуславливается это тем обстоятельством, что эффективность современного образовательного процесса зависит от того, в какой степени педагог самоопределился в процессе реализации идей субъект-субъектного подхода, и насколько эффективно его реализует во взаимодействии с детьми и их родителями.

Исходя из вышеперечисленного, мотивационный компонент включает в себя следующие аспекты:

- интерес и потребность в том, чтобы педагоги ДОО приобретали знания и профессионализм посредством родительской оценки их профессионализма и результатов преподавания и обучения, необходимости признания и самовыражения;

- осознание и представления педагогами значимости раннего возраста, необходимости сотрудничества с участниками образовательных отношений, роли продуктивного взаимодействия с родителями в решении задач воспитания самостоятельности; внимание, уделяемое педагогами уважению к родителям как объектам воспитательно-образовательного процесса.

Выбор когнитивных компонентов определяется исследованиями в области когнитивной психологии (Л. Айзенк, Р. Аткинсон, Г. Бауэр, Д. Бродберг, Дж. Брунер, Дж. Келли, М. Махони, У. Найсер, А. Пайвио, Ж. Пиаже, Дж. Сперлинг, С. Стернберг, Дж. Фодор, Р. Шепард, С. Шехтер и др.). В «Психологическом словаре» (Р.С. Немов) под понятие «когнитив-

ный» понимается «имеющее отношение к знаниям, психическим процессам, человеческому сознанию, или связанный с общими знаниями».

Если рассматривать знания с точки зрения когнитивной психологии, то они выступают в качестве правильного сочетания эмоций и разума. Человеческие навыки и способности развиваются на основе знаний. В то же время в психолого-педагогической литературе знания подразумевают умения, приобретенные в результате академической работы и профессиональной деятельности. Важно также, что знания влияют на формирование человеческих ценностей [14, 16].

Также одним из структурных компонентов готовности педагогов является конативный компонент. Конативный компонент состоит из подготовки к проведению, что отражает тенденцию к подготовке определенных педагогических объектов. Конативный компонент связан с подготовкой к действию, но не мешает реальному поведению субъекта. Подводя итог, можно сказать, что элементом конативного компонента, как потенциала для действия субъекта, является степень развития умений и навыков. Компетентность является важной частью любой деятельности, в том числе и профессиональной. В научной литературе к умениям относятся освоение применения знаний на практике (навыки и действия), восприятие информации и методы обработки, осознанное владение основанными на знаниях методами действия, умение выполнять продуктивно, с должным качеством и в соответствующее время выполнять работу в новых условиях.

Таким образом, мотивационная, когнитивная и конативная составляющие раскрывают содержание термина «профессиональной готовности педагога дошкольной образовательной ор-

ганизации». Обращаем внимание на то, что мотивационная составляющая действует как вдохновение и отражает потребности и мотивы педагога. Когнитивный компонент играет роль в информировании и ориентировании. Он включает в себя осведомленность педагога об индивидуальных и личностных особенностях ребенка; осведомленность о родительских потребностях и вопросах обучения; осведомленность о необходимости партнерства с родителями. Конативный компонент отражает степень взаимодействия педагога дошкольного учреждения с детьми раннего возраста и их родителями. Этот компонент выражается в диагностических, проектных, организационных, коммуникационных и мыслительных навыках.

Поскольку данное условие отражает исследование проблемы подготовки педагогов дошкольного образования, ожидаемым результатом которой является описание возможных условий решения указанной проблемы. В этой связи процесс формирования профессиональной готовности педагогов к педагогической деятельности в группах раннего развития мы понимаем, как способность к осуществлению профессиональной деятельности, которая может быть обеспечена сформированностью на достаточном уровне выявленных нами компонентов: мотивационного, когнитивного и конативного.

Одним из направлений данной работы, в связи с выделенными компонентами профессиональной готовности педагогов, выступает установление возникших затруднений педагогов с проблемой воспитания детей раннего возраста и их развития [10, 14, 16, 17]. Для того, чтобы определить качества знаний педагогов о специфике работы с детьми раннего дошкольного возраста, были использованы следующие методы исследования: анкетирование, самооценка.

Анкетирование педагогов проводилось двумя аспектами:

1) осознания педагогами важности этапа дошкольного детства (раннего возраста) и выявление условий эффективного решения данной проблемы;

2) выявление трудностей, которые препятствуют эффективности данного процесса.

В качестве иллюстрации мы приводим разработанную анкету, направленную на выявление знаний специфики дошкольного образования и особенностей организации образовательной работы с детьми раннего возраста. Примерные вопросы анкеты представлены ниже:

1. Знаете ли вы общие закономерности развития ребенка в раннем детстве; особенности становления и развития детских видов деятельности в раннем возрасте?

2. Умеете ли Вы организовывать ведущие виды деятельности в раннем и дошкольном возрасте?

3. Можете ли Вы организовывать самостоятельную деятельность дошкольников. Что для этого вам понадобится?

4. Готовы ли Вы планировать, реализовывать и анализировать образовательную работу с детьми раннего в соответствии с ФГОС дошкольного образования.

5. Какова, на Ваш взгляд, роль коммуникации в профессиональной деятельности педагогов в дошкольных учреждениях?

6. Какова педагогическая коммуникативная культура воспитателей дошкольных учреждений?

7. Имеете ли вы достаточные знания для организации учебного взаимодействия с детьми младшего возраста и их родителями в дошкольной среде?

8. Обладаете ли Вы методы и средства психолого-педагогического и педагогического ознакомления родителей (законных представителей) детей дошкольного возраста?

9. Способны ли Вы выстраивать партнерское взаимодействие с другими педагогами, специалистами, детьми для решения образовательных задач?

Остановимся на полученных данных с целью описания объективной картины понимания педагогами важности раннего возраста и выявления трудностей педагогической деятельности с детьми в период раннего детства. В результате проведенного исследования, мы получили следующие результаты: все участники, задействованные в анкетировании, выразили свое согласие о воспитании детей с раннего дошкольного возраста. Однако, анализируя результаты проведенной работы, мы столкнулись тем, что педагоги не выявляют разницу между понятиями «раннего развития» и «развития детей с раннего возраста».

В ответ на вопрос о необходимости развития детей раннего возраста педагоги почти не обозначают проблему развития самостоятельности детей в рамках их социального развития. Педагогам трудно общаться с родителями и организовывать образовательный процесс для детей раннего возраста. Педагоги, обладающие базовыми психологическими и педагогическими знаниями, используя новейшие технологии, должны уметь обучать и готовить подрастающее поколение, создать условия, которые бы признавали сохраняющиеся проблемы и воспринимали позитивные результаты и динамику развития в раннем детстве, с тем, чтобы адаптировать и персонализировать их образовательный путь. Качество образовательной деятельности в дошкольных организациях определяет перспективы развития учащихся и риск снижения коррекционных нарушений в школе и связанных с социализацией. Фундаментальной проблемой является непринятие регулярности психического формирования детей раннего дошкольного возраста и консультационной деятельности при образовании основных возрастных новообразований.

Результаты исследований показали, что 70% респондентов испытывают трудности в процессе проектирования образовательного комплекса, а лежащая в его основе проблема возрастных новообразований детей дошкольного возраста указывает, что у 88% опрошенных педагогов в программе отсутствует упор на воспитание самостоятельности у детей, это возникает по причине недостаточной профессиональной подготовки. Многие педагоги считают следующие рекомендации и установки, взятые из программы, основным направлением своей образовательной деятельности: развитие моторики, расширение словарного запаса и овладение другими видами деятельности. Следует также отметить, что с раннего возраста педагоги воспринимают ребенка как «маленького взрослого», который должен «обладать интенсивной речью», «приобретать моральные и интеллектуальные навыки», «демонстрировать сопротивления» и т.д. Эти высказывания характеризуются заметным завышением уровня развития и возможностей ребенка педагогами. Происходит также определенное изменение в образовательном процессе с точки зрения ценности дошкольного образования как дисциплины. Многие воспитатели высказывают, что дети в данном возрасте должны владеть следующими качествами: самообслуживание, умение работать в команде, «развитой профессиональной деятельностью» и «самообучаемостью».

Приоритетным направлением развития ребёнка раннего возраста, согласно опросу, проведенному среди педагогов, было выбрано «интеллектуальное развитие» и необходимость сенсорного и эмоционального развития маленьких детей в рейтинге приоритетных направлений развития детей исследуемого нами периода раннего детства был поставлен на последнее место.

Анализируя вышеизложенное, было выявлено, что понимание педагогов о возможностях детей раннего дошкольного возраста не отражают реального возрастного и необходимого

индивидуального потенциала. У них нет полного представления важности воспитания и развития детей в таком возрасте в качестве основы их социального развития. По этой причине подготовка к такой работе не является максимально осознанной.

Наша работа в этой области осуществлялась поэтапно со следующими конкретными задачами:

1. Введение в нормативно-правовую базу для разработки вариаций развития дошкольного образования.

2. Понимание особенностей процесса обучения групп детей раннего дошкольного возраста.

3. Разработка методов, навыков и приемов отбора профессионалов в данной области для развития детей раннего дошкольного возраста.

4. Методическое поддержание развития и выражения педагогов в их взаимодействии с родителями в условиях вариативности дошкольного образования.

В качестве одного из условий формирования достаточного уровня готовности педагогов к педагогической деятельности с детьми раннего возраста мы рассматриваем организацию и реализацию курсов повышения квалификации педагогов в освоении технологий, приёмов и методов взаимодействия с детьми раннего возраста и родителями.

Таким образом, подводя итог, считаем необходимым еще раз отметить, что задача современного педагога – реализация идеи самоценности раннего детства как базисной основы всего последующего развития ребенка. По существу, проведённая работа способствовала достижению ожидаемых результатов, а именно [15; 16]:

- поощрение педагогов к совершенствованию своей работы по организации образовательного процесса с детьми раннего возраста;

- направленность педагогов на освоение технологий партнерского взаимодействия с родителями;
- развитие у педагогов инновационных методов взаимодействия с родителями детей раннего возраста, воспитывающихся в условиях семьи
- убежденность педагогов ДОО в необходимости взаимодействия с родителями воспитанников в решении общих задач.

Взаимодействие дошкольной образовательной организации с родителями с целью формирования их педагогической компетентности в вопросах адаптации детей – следующее условие, способствующее успешной адаптации. В психолого-педагогической теории и практике существуют различные подходы к пониманию понятий «компетентность» и «компетенция». Прежде всего, отметим, что есть два варианта толкования соотношения этих понятий: они либо отождествляются, либо дифференцируются.

Важным для нашего исследования является определение А. В. Хуторского, который под компетентностью понимает владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. В свою очередь компетенция – это совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способностей деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов [10, 12].

Этого мнения придерживается также Д. И. Ушакова. Таким образом, подчиняя одно понятие другому, под компетентностью автор понимает владение знаниями, умениями и навыками по определенному диапазону вопросов.

По мнению Н. С. Кирабаева, компетенция или компетентность есть некоторое интегративное качество субъекта, включающее в себя когнитивные, мотивационные, ценностные и практические аспекты, которое проявляется в успешных действиях в

какой-либо области. На основании этой точки зрения можно судить о том, что автор отождествляет эти понятия и считает их синонимами.

В исследованиях Э. Ф. Зеер отмечается другая точка зрения. Психолог определяет компетентность как глубокое, доскональное знание существа выполняемой работы, способов и средств достижения намеченных целей, а также наличие соответствующих умений и навыков; в то время как компетенция – способность действовать самостоятельно и ответственно в рамках своей компетентности. В этом случае автор обозначает идею о том, что «компетентность» подчиняется понятию «компетенция», тем самым обозначая второе как более узкое и являющееся составным элементом первого [16].

Таким образом, подводя итог выше сказанному, делаем вывод о том, что рассмотренные понятия имеют различные дефиниции в науке. Исходя из проведенного анализа, вслед за А. В. Хуторским, пришли к пониманию того, что компетенции являются составной частью компетентности и понимается как совокупность знаний, умений и навыков по определенному кругу проблем.

В связи с заявленным условием гипотезы целесообразным представляется необходимость конкретизировать понятие «педагогическая компетентность». Данная проблема представлена в исследованиях П. П. Блонского, И. В. Гребенникова, П. Ф. Каптерева, Н. К. Крупской, А. С. Макаренко, П. Ф. Лесгафта, В. М. Миниярова, В. А. Сухомлинского, С. Т. Шацкого, С. Н. Щербаковой и др. В таком случае ряд современных ученых трактуют педагогическую компетентность родителей как широкое общекультурное понятие, составляющее часть педагогической культуры (Т. В. Бахуташвили, Е. В. Бондаревская, Ю. А. Гладкова, Т. В. Кротова, Т. А. Куликова и др.); единство

теоретической и практической готовности родителей к осуществлению педагогической деятельности, способность понять потребности детей и создать условия для их удовлетворения (Е. П. Арнаутова, В. П. Дуброва, О. Л. Зверева и др.); интегративное, системное, личностное образование, совокупность личностных и деятельностных характеристик, обуславливающих возможность эффективно осуществлять процесс воспитания ребенка в семье (С. С. Пиюкова, В. В. Селина и др.). Таким образом, в данном исследовании придерживаемся определения Е. П. Арнаутовой, В. П. Дуброва, О. Л. Зверевой, которое в первую очередь подчеркивает теоретическую и практическую готовность родителей к осуществлению образования ребенка, создания условий для его развития [7, 8, 10, 18].

Значимость этого педагогического условия для развития ребенка дошкольного возраста доказывается и Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС). Одной из важнейших его задач является обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей. В свою очередь, признание приоритета семейного воспитания требует иных линий отношений семьи и дошкольной образовательной организации.

Формирование педагогической компетентности родителей осуществляется через принципы «сотрудничество» и «взаимодействие».

В психологических исследованиях (Р. В. Давыдов, А. В. Запорожец, В. Г. Крысько, Б. Ф. Ломов, В. А. Петровский, М. Г. Ярошевский и др.), «взаимодействие» понимается как процесс воздействия, влияния людей друг на друга, порождающее

их взаимообусловленность. В то же время Р. С. Немов под сотрудничеством подразумевает стремление человека к согласованной, слаженной работе с людьми, готовность поддержать и оказать помощь им. Рассмотренные понятия являются ключевыми для формирования педагогической компетентности родителей. Если данные отношения основываются на взаимоотношении и сотрудничестве, то развитие ребенка происходит наиболее продуктивно и в единой системе.

Для достижения заинтересованности родителей в повышении собственной педагогической компетентности Т. А. Фалькович и С. Ю. Прохорова предложили следующие виды родительских собраний нетрадиционной формы:

1. «Педагогические лаборатории» рекомендуется проводить в начале или в конце года. На них обсуждается участие родителей в различных мероприятиях, проводится анкета «Родитель – ребенок – детский сад» проходит обсуждение либо намеченных мероприятий, либо анализируются прошедшие и подводятся итоги.

2. «Читательская конференция» проводится как подготовительный этап перед собранием, где родителям дается какое-либо задание по определенной теме, которое требует от родителей комментария или освещения.

3. «Аукцион» – это вид собрания, которое проходит в виде «продажи» полезных советов по выбранной теме в игровой форме.

4. «Семинар – практикум» является своеобразной демонстрацией опыта не только от воспитателя, но и от родителей, логопеда, психолога и других специалистов. Совместно с родителями происходит обыгрывание или решение проблемных ситуаций, могут присутствовать элементы тренинга.

5. «Душевный разговор» – это собрание, рассчитанное не на всех родителей, а лишь на тех, чьи дети имеют общие проблемы (в общении со сверстниками, агрессивность и др.).

6. «Мастер-класс» – это демонстрация родителями своих достижений в области воспитания детей. В конце собрания подводится итог, и родители предлагают выбрать наиболее ценные советы, которые размещаются на стенд «Копилка родительского опыта».

7. «Ток-шоу» подразумевает обсуждение одной проблемы с различных точек зрения, детализацией проблемы и возможных путей ее решения. На ток-шоу выступают родители, воспитатель, можно пригласить специалистов.

На всех этапах адаптационного периода оказывалась психолого-педагогическая помощь родителям. Содержание консультативной помощи включало информацию о закономерностях развития ребенка в раннем возрасте, индивидуальных особенностях, задачах, направлениях и средствах развивающего взаимодействия взрослых с ребенком и т. д. Такая помощь оказывалась через следующие формы работы с семьей: мини-лекции, анкетирование, индивидуальные и групповые консультации, размещение информации в родительских уголках (стендовые консультации, информационные листки, памятки, буклеты и т. д.), семинары-практикумы, на которых анализируются педагогические ситуации.

Из вышеизложенного, можно сделать вывод, что в современных условиях организация психолого-педагогического сопровождения ребенка раннего возраста в вопросах адаптации его к условиям дошкольной организации становится все более разнообразной, учитывающей возможности и потребности, как ребенка, так и его родителей, заинтересованных в успешном развитии своего малыша. Применение дистанционного консультирования позволяет учитывать индивидуальность каждого воспитанника и, следовательно, более успешно организовать

деятельность по созданию условий его дальнейшего эффективного развития.

Проведенный теоретический анализ позволил сделать следующие выводы. Адаптация – это механизм социализации личности, включение её в систему общественных связей и отношений. Адаптационные возможности человека, имея внутреннее происхождение, во многом обусловлены внешней обстановкой, в которой он находится. Резервы адаптации, то есть приспособляемости к воздействию факторов окружающей среды, обусловлены индивидуальным состоянием организма человека и основными психическими свойствами личности. Поэтому анализ приспособительных сил необходимо проводить с учётом физиологического состояния организма и с учётом психических свойств личности. При этом под психолого-педагогическим сопровождением понимаем систему психологических и педагогических условий, обеспечивающих реализацию образовательных потребностей дошкольников, успешную социализацию в процессе воспитания, обучения и развития.

Адаптация как приспособление организма ребёнка к новой обстановке в ДОО, приводит или к позитивным (адаптированность, т.е. совокупность всех полезных изменений организма и психики) результатам или к негативным (стресс). Поступление ребенка в ясли, как и любое другое изменение социальной среды, сказывается на его психическом и физическом состоянии. Переход из семьи в детский сад часто протекает с большими трудностями. Ранний возраст является особенно уязвимым для адаптации, поскольку именно в этот период ребенок менее всего приспособлен к отрыву от родных, более слаб и раним. В этот период происходит интенсивное физическое развитие, быстрыми темпами совершенствуются психические функ-

ции. Поступление ребенка в детскую образовательную организацию часто сопровождается негативными проявлениями в его самочувствии и поведении: появляется эмоциональная напряженность, беспокойство или заторможенность; снижается активность по отношению к предметному окружению, инициативность в общении со взрослыми и сверстниками; нарушается аппетит, сон, возрастает восприимчивость к болезням. В зависимости от выраженности этих симптомов различаются три степени адаптации ребенка к детскому учреждению: легкая, средняя и тяжелая.

В результате анализа психолого-педагогической литературы мы выдвинули предположение, что возможно, адаптация детей раннего возраста к дошкольной образовательной организации будет проходить эффективнее, если педагоги будут готовы к работе с детьми именно раннего возраста и осуществляться взаимодействие дошкольной образовательной организации с родителями с целью формирования их педагогической компетентности в вопросах адаптации детей. Данные подтверждают необходимость работы в данном направлении. Дальнейшее направление работы может быть посвящено изучению особенностей взаимодействия всех участников образовательного процесса, включая узкопрофильных специалистов, медицинских работников, педагогов дополнительного образования и т.д.

Литература

1. **Бежаева, Д. Н.** Особенности адаптации детей раннего возраста к условиям детского сада / Д. Н. Бежаева, О.А. Зиновенко // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы I Международной научной конференции. – Санкт-Петербург: Свое издательство, 2018. – С. 34-37. – Текст : непосредственный.

2. **Богуславская, З. М.** Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста: книга для воспитателя детского сада / З. М. Богуславская, Е.О. Смирнова. – М. : Книга по требованию, 2021. – 207 с. – Текст : непосредственный.

3. **Васильева, Н. Н.** Психологические особенности и условия адаптации детей раннего возраста к дошкольной образовательной организации / Н. Н. Васильева // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». – 2015. – №. 18. – С. 1-5. – Текст : непосредственный.

4. **Григорьева, Т. Ю.** Адаптация к детскому саду: условия, методы, средства / Т. Ю. Григорьева // Молодой ученый. – Казань, 2017. – № 47.1 (181.1). – С. 50-53. – Текст : непосредственный.

5. **Гризик, Т. И.** Участники адаптационного периода: ребенок-родители-педагоги / Т. И. Гризик – Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. – 2010. – №9. – С.57-61.

6. **Долганина, В. В.** Психологическое сопровождение детей раннего возраста в период адаптации к условиям дошкольной образовательной организации / В. В. Долганина // Психологические науки: теория и практика: материалы III Международной научной конференции. Сб. трудов конференции. – М. : Буки – Веди, 2015. – С.1-3. – Текст : непосредственный.

7. **Дронова, Н. А.** В детский сад с улыбкой / Н. А. Дронова – Текст : непосредственный // Детский сад. Управление. – 2009. – №1. – С.11-12.

8. **Евтушенко, И. Н.** Самостоятельность детей раннего возраста / И. Н. Евтушенко. – Челябинск : Изд-во «Библиотека А Миллера», 2020. – 146 с. – Текст : непосредственный.

9. **Евтушенко, И. Н.** Организация работы с родителями в группах кратковременного пребывания // Актуальные проблемы дошкольного образования: риски, возможности: сборник статей XVII Международной научно-практической конференции: в 2 частях

(г. Челябинск, 18-19 апреля 2019 г.) – Челябинск : Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2019. – Ч.1. – С. 210-217. – Текст : непосредственный.

10. **Евтушенко, И. Н.** Развитие и воспитание детей раннего возраста: учебное пособие для студентов педагогических вузов и колледжей / И. Н. Евтушенко. – Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуман. – пед. ун-та, 2019. – 282 с. – Текст : непосредственный.

11. **Емельянова, И. Е.** Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в условиях изменяющегося пространства детства: монография / И. Е. Емельянова, О. Г. Филиппова, С. Д. Кириенко. – Челябинск: Изд. центр «Титул», 2018. – 340 с. – Текст : непосредственный.

12. **Жердева, Е. В.** Дети раннего возраста в детском саду / Е. В. Жердева. – Изд.2-е. – Ростов Н/Д : Феникс. – 2007. – С. 192. – Текст : непосредственный.

13. **Красильникова, Л. В.** Психолого-педагогическое сопровождение развития детей раннего возраста в дошкольных образовательных организациях / Л. В. Красильникова, Э. Р. Олисова – Текст : непосредственный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2018. – №3. – С. 1-8.

14. **Макова, А. В.** Психолого-педагогические условия адаптации детей раннего возраста к ДОУ / А. В. Макова // Молодой ученый. – 2020. – №25(315). – С.397-399. – Текст : непосредственный.

15. **Ночевко, Н. В.** Психолого-педагогическое сопровождение периода адаптации детей раннего возраста к дошкольной образовательной организации / Н. В. Ночевко – Текст : непосредственный // Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПК и ППРО ТО». – 2018. – №2. – С. 115-120.

16. **Печора, К. Л.** Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях / К. Л. Печора, Г. В. Пан. – М. : Речь, 2019. – 321 с. – Текст : непосредственный.

3.2 Язык как ценность: условия билингвального образования детей дошкольного возраста

Аннотация. Представлен обзор отечественных и зарубежных исследований по проблемам детского двуязычия, а также теоретически обоснована совокупность психолого-педагогических условий билингвального образования детей дошкольного возраста: обогащение билингвальной развивающей среды; использование игровых технологий в процессе совместной деятельности педагога с детьми дошкольного возраста с учетом их особенностей и возможностей; взаимодействие дошкольных образовательных организаций с родителями по вопросам билингвального развития детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: монолингвизм, билингвизм, виды билингвизма, билингвальное образование, возрастные особенности развития лингвистических способностей, смешанная коммуникативная среда, психологические основы обучения второму языку, условия формирования билингвальной языковой личности ребенка-дошкольника.

Сегодня, в связи с процессами глобализации и интеграции в условиях поликультурного общества, особое значение приобретает умение понимать других и толерантно относиться к культурному, в том числе языковому, многообразию современного мира. Раннее знакомство со вторым языком и отраженной в нем культурой рассматриваются как «инвестиция» в дальнейшее благополучие ребенка. Именно этим объясняется увеличение количества билингвальных и полилингвальных детских садов во многих странах мира.

Актуальность билингвального образования в современном нестабильном мире подтверждается тем, что для достижения

цели развития образовательных инноваций в сфере овладения языками в дошкольном возрасте, особое внимание необходимо уделять содействию введения занятий по (неродному) иностранному языку в дошкольные образовательные учреждения и использованию в учебном процессе (неродных) иностранных языков в качестве рабочих.

Билингвальное образование обеспечивает:

– освоение образцов и ценностей мировой культуры, исторического и социокультурного опыта различных стран и народов (когнитивный уровень);

– формирование социально-установочных и ценностно-ориентационных предрасположенностей, обучающихся к межкультурной коммуникации и обмену, развитие толерантности по отношению к другим странам, народам, культурам и социальным группам (ценностно-мотивационный уровень);

– активное социальное взаимодействие с представителями различных культур при сохранении собственной культурной идентичности (деятельностно-поведенческий уровень).

Одной из последних тенденций нашего времени является закономерный интерес к изучению иностранных языков, вне зависимости от возраста, профессии и социального статуса. Владение иностранными языками все чаще диктуется как одно из основных требований к квалифицированной подготовке большинства востребованных специалистов и в то же время понимается как личностная характеристика индивида, которая влечет за собой и предполагает наличие высокой коммуникативной компетенции, широкого кругозора, гибкости мышления и поведения, а также определенный уровень культуры.

Знание иностранного языка выступает в качестве допуска к получению статуса «гражданин мира», вследствие чего би-

лингвизм воспринимается как доминирующая тенденция современной мировой языковой политики. Кроме того, тенденция именно детского билингвизма набирает обороты, что обуславливается такими явлениями, как глобализация, миграция и межнациональные браки.

Вопросу детского двуязычия посвящено большое количество работ и исследований. Именно этот вопрос является наиболее дискуссионным в связи с неоднородностью природы рассматриваемого феномена детского билингвизма.

Вследствие развивающегося явления детского билингвизма возникает потребность во внесении изменений в образовательную среду. Так, проблема двуязычного образования в настоящее время оказывается в центре внимания многих исследователей. Все чаще ведется обсуждение этой проблемы, подтверждается актуальность и прогрессивность такой технологии.

С наступлением XXI века двуязычное обучение стало рассматриваться как весьма перспективное и востребованное направление. Однако не должно вызывать никаких сомнений то, что приоритетное внимание даже в самой отработанной системе билингвального развития должно отдаваться родному языку. Так, речевое развитие является одной из основных областей развития в дошкольном возрасте согласно ФГОС ДО.

В большей степени общая проблема двуязычия освещалась в трудах зарубежных исследователей: Д. Кристал, Э. Биалисток, Н. Айхлер, В. Янсен, Н. Мюллер. В России эту проблему исследовали в своих работах Л. С. Выготский, П. В. Коровушкин, Г. Н. Чиршева, Н. Ш. Воейкова, А. А. Залевская, И. М. Румянцева, И. Г. Овчинникова. Однако специальных работ, посвященных описанию и анализу разнообразных проблем билингвального развития детей дошкольного возраста пока недостаточно.

Само слово «билингвизм» имеет латинское происхождение от слов *bi* («двойной, двойкий») и *lingua* («язык») и в переводе на русский язык означает «двуязычие», то есть может трактоваться как «владение двумя языками».

В толковом словаре иностранных слов Л. П. Крысин также определяет билингвизм как владение двумя языками (иначе называемое двуязычие), параллельное использование двух языков в речевой практике.

Согласно ФГОС дошкольного образования, речевое развитие – это целенаправленный процесс по овладению речью как средством общения и культуры, обогащению активного словаря, развитию связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что билингвальное образование – это целенаправленный процесс по взаимосвязанному и равнозначному овладению двумя языками как средством общения, которое включает в себя обогащение активного словаря, развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи.

По всему миру насчитывается более 50 % детей-билингвов, поэтому можно смело утверждать, что каждый второй ребенок в мире растет и воспитывается в условиях билингвизма или двуязычия. Наиболее распространенной причиной этого являются миграционные потоки. Родители, которые переезжают с детьми в другую страну, в большинстве случаев примерно через полгода, не прилагая особых к этому усилий, получают ребенка-билингва.

Наряду с этим современным веянием существует такое понятие, как «элитный билингвизм». Под элитным билингвизмом подразумевают двуязычие, приобретаемое при таких условиях, когда родители одной национальности, проживающие в своей

стране, либо отправляют детей на обучение за границу, либо нанимают им воспитателей-иностранцев. Наибольшей популярностью на сегодняшний день для этого пользуется английский язык. Такая схема получила широкое распространение в Китае, но также встречается в России и некоторых других странах, чаще всего неанглоязычных.

В широком смысле этот феномен предполагает рассмотрение его в рамках целого сообщества (чаще всего – какого-нибудь государства). В таком случае в англоязычной научной традиции обычно используется понятие «bilingualism», а в русскоязычной – буквальный русский перевод с латыни: «под двуязычием подразумевается способность тех или иных групп населения объясняться на двух языках» (Л. В. Щерба). При этом Л. В. Щерба говорит о том, что речь может идти как о разных языках, так и о вариантах – диалектах или социолектах – одного языка. Частным случаем двуязычия является диглоссия – функциональное распределение языков, когда один из них признается «высоким», а другой принят в бытовом общении.

При более узком подходе к определению билингвизма в русскоязычной традиции чаще используется латинский вариант термина, а в англоязычной литературе встречается термин «bilinguality» (М. Бланк, Дж. Хамерс); объектом научного рассмотрения при этом становится сам билингв, то есть человек, владеющий двумя языками. Л. Блумфилд определяет билингвизм как «владение двумя языками на уровне носителя». Но также этот термин можно рассматривать просто как констатирующий сам факт владения двумя языками, не зависящий ни от степени владения ими, ни от каких-либо других факторов (Дж. Фишман). С другой стороны, можно выделять различные типы билингвизма в зависимости от характеристик его формирования.

Выделяют индивидуальный и групповой билингвизм. Об индивидуальном билингвизме говорят, когда это явление касается одного конкретного человека. Групповой или народный характер у билингвизма появляется в том случае, когда целая группа людей владеет двумя языками.

Национальный билингвизм – такой тип двуязычия, при котором какая-либо нация в той или иной степени владеет двумя языками. Если вся страна в своем повседневном общении использует два языка, это свидетельствует о проявлении массового билингвизма на ее территории. В качестве примера можно привести Швейцарию, все граждане которой билингвальны или полилингвальны, то есть владеют как минимум двумя языками. Если билингвизмом охвачены лишь отдельные регионы страны, это региональный билингвизм.

Также различают ранний и поздний билингвизм (М. М. Михайлов; В. П. Белянин). В зависимости от того, когда именно ребенок начал осваивать второй язык, ранний билингвизм делится на одновременный и последовательный (М. Бланк, Дж. Хамерс, Г.Н. Чиршева), хотя вопрос о том, каким временным отрезком ограничивается одновременный билингвизм, на сегодняшний день остается спорным.

По способу освоения второго языка билингвизм разделяют на естественный и искусственный. Естественный билингвизм – стихийное овладение языком, достигаемое в результате непосредственного взаимодействия с языковой средой, с носителями языка. Именно такой вид билингвизма присущ детям из семей мигрантов, в то время как искусственный билингвизм – в какой-то степени противоположное ему понятие. Искусственный билингвизм – вид двуязычия, которое наступает в процессе целенаправленного, специально организованного обучения иностранным языкам. Например, А. С. Пушкин и его прекрасные

знания французского языка – результат искусственного, учебного билингвизма.

В обоих случаях имеет место развитие, но различны его методы, а также складывающиеся в его результате речевые механизмы (Е. М. Верещагин, В. П. Белянин). В силу объективных причин ранний билингвизм коррелирует с естественным, а поздний – с искусственным, поскольку ранний билингвизм чаще всего оказывается обусловлен жизнью в двуязычной культуре с детства. Кроме того, такой фактор, как существование критического периода освоения языка, затрудняет естественное овладение вторым языком во взрослом возрасте. Именно такое сочетание, как ранний естественный билингвизм (а в идеальном случае еще и одновременный), приводит к самому узкому и в то же время самому распространенному пониманию термина.

Таким образом, билингвизм – это двуязычие, существование у человека или у всего народа двух языков, которые развиваются не равномерно. А билингвальное развитие – это процесс по овладению двумя языками. Очевидно, что невозможно владеть в совершенстве несколькими языками сразу. Один язык всегда будет основным, более употребительным, другой выступает в качестве второстепенного, вспомогательного.

История изучения детского билингвизма началась более 100 лет назад. При этом основная масса всех работ, написанных по проблемам раннего детского билингвизма, опубликована за рубежом.

Подробный обзор опубликованных за рубежом работ по детскому билингвизму сделан в книге Г. Н. Чиршевой «Введение в онтобилингвологию», она выделяет три этапа в истории изучения раннего детского билингвизма: начальный (1913-1939), классический (1939-1975) и современный (1975-2000). В монографии «Детский билингвизм: одновременное усвоение

двух языков» Г. Н. Чиршева указывает, что современный этап охватывает последнюю четверть XX века и первое десятилетие XXI века.

В целом, такая периодизация довольно условна, но для первых двух этапов отмечены заметные вехи. Начальный период начинается с даты публикации Ж. Ронжа в 1913 г. (о развитии речи его сына Луи, с которым его родители говорили каждый на своем родном языке: папа – на французском, мама – на немецком) и завершается к 1939 году публикацией четырехтомного труда американского лингвиста В. Леопольда.

Поскольку Г. Н. Чиршева считает, что его работа имеет классическое значение для изучения раннего детского билингвизма, она назвала и второй этап в истории развития этого направления «классическим». Трудно с этим не согласиться, так как для любого билингвиста, который изучает одновременное освоение ребенком двух языков, это действительно классика, поскольку термин «билингвизм» вошел в употребление благодаря В. Леопольду, который сформулировал его в 1939 году. Также в течение 12 лет он проводил тщательное, детальное и глубокое лонгитюдное исследование всех аспектов развивающегося в его семье билингвизма двух дочерей, при этом сам был и исследователем, и участником этого процесса.

Он выбрал не совсем обычный способ реализации принципа «один человек – один язык» (родители в присутствии ребенка разговаривают друг с другом только на том языке, на котором общаются с ребенком), продумав все особенности и последствия его применения. В то же время, будучи авторитетным лингвистом, экспертом в области детской речи, он представил плодотворные идеи, которые помогают лучше понять процессы освоения языков ребенком на всех лингвистических уровнях. Его четырехтомный труд стал революционным для возрастной

билингвологии, открыв значимость исследований детского билингвизма для науки.

Вплоть до последней четверти XX века в мире преобладала общая тенденция рассматривать монолингвизм как норму, а билингвизм – как особое, специфическое развитие ребенка. В связи с этим исследования раннего детского двуязычия не были актуальными, и их число было небольшим.

Классическим этапом можно считать подготовку к бурному развитию детской возрастной билингвологии во многих зарубежных странах, начавшемуся во второй половине XX века. Наблюдалась заметная тенденция к увеличению комбинаций с иностранным языком. Эта тенденция стала одним из основных путей развития детского билингвизма в конце XX в. – начале XXI в., отражая глобализацию английского языка.

Кристал Д. указывал на то, что в современном мире развивается несколько путей такого приобщения к глобальному английскому языку, которые позволяют получить преимущества. Одним из возможных путей является раннее освоение второго языка наряду с любым другим языком, поскольку, по его мнению, две трети детей в мире растут в двуязычных языковых ситуациях. Они могут легко выучить два языка в ходе естественного повседневного общения.

Как указывает Давдян, А. С., в последней четверти XX века были поставлены все наиболее значимые проблемы, выдвинуты основные гипотезы в области раннего детского билингвизма и способы его формирования на материале все большего числа языковых комбинаций были описаны. Их количественные показатели уже было трудно установить, поскольку исследования начали проводиться почти во всех странах, на всех континентах. Поэтому соавторы не ставят перед собой задачу подробно описать всю работу по двуязычию детей – они либо подвергаются

углубленному изучению, либо отдельным проблемам этого обширного исследования [2].

Для изучения билингвизма детей в разных странах мира стали создаваться научные школы, разрабатываются долгосрочные проекты. Во всех энциклопедиях, научных сборниках и монографиях, в том числе коллективных, посвященных двуязычию, достаточное внимание уделяется двуязычию детей. В то же время одновременное изучение двух языков является одной из самых актуальных проблем.

Практически все исследования зарубежных ученых в последние десятилетия XX века основаны на объективных методах сбора материала – с использованием ленты и видео. Требования к количественным методам его анализа также возрастают: с 1990-х годов практически во всех исследованиях, результаты которых публикуются в рецензируемых журналах, проводилась статистическая обработка двуязычных речевых материалов.

В последней четверти XX века количество исследований раннего детского трилингвизма заметно возросло в зарубежной науке, и всестороннее изучение многоязычия детей стало формироваться в качестве особого направления.

Все проблемы двуязычия детей, изучение которых было начато в конце двадцатого века, уже изучаются на основе двуязычного (и даже многоязычного) подхода как одной из норм развития ребенка. Например, Д. Кристал в 1997 году писал, что дети готовы к двуязычию с рождения.

Если в XX веке основные сопоставления проводились с использованием монолингвального эталона, то в настоящее время наряду с ним выдвигается и билингвальный эталон.

Поэтому можно предположить, что первые десятилетия XXI века для истории детского билингвизма – это новый этап, который отличается от предыдущего своими количественными

и качественными параметрами. Прежде всего, это различие проявляется в связи с двуязычной и многоязычной природой индивида и общества как нормы, что отражается в постоянно растущем интересе ко всем аспектам этих явлений. В разных странах мира как двуязычное, так и трехязычное воспитание, и развитие ребенка в настоящее время считаются нормативными.

Что касается отечественной истории, первой из работ, которая привлекла внимание научного сообщества к многоязычию детей в нашей стране, была статья Л.С. Выготского «К вопросу о многоязычии в детстве», написанная в 1928 году и впервые опубликованная в 1935 году. Автор статьи сравнил противоречивые и немногочисленные результаты в этой области и указал на необходимость проведения углубленных исследований многоязычия детей по ряду аспектов, связанных с развитием речи ребенка.

Однако следующая работа по детскому билингвизму в СССР появилась более 30 лет спустя (Н. Имедадзе, 1960), и в течение еще 30 лет только работа Н. Имедадзе может быть отмечена среди специальных исследований раннего детского билингвизма.

Позднее в работах отечественных ученых выделен ряд проблем детского билингвизма, сложившихся в нашей стране и за рубежом: сходства и различия в освоении первого и второго языков (Г. Н. Воейкова); когнитивное развитие ребенка-билингва (Н. Ш. Александрова, А. А. Залевская), психологические и психофизиологические основы естественного раннего билингвизма (И. М. Румянцева), возрастные особенности формирования детского билингвизма (И. Г. Овчинников, Г. Н. Чиршева), процессы двуязычия в ранних детских возрастных группах (О. Истомина), погружение ребенка в новый язык общества

(Н. Ш. Александрова), формирование и тестирование многоязычной речевой деятельности ребенка; двуязычное воспитание и воспитание детей в детских садах и школах за рубежом (Г. Н. Воейкова).

Русско-национальный детский билингвизм в России гораздо интенсивнее изучался в советский период, когда усвоение русского языка всеми гражданами страны начиналось в дошкольном или младшем школьном возрасте. Однако и сейчас такие вопросы продолжают разрабатывать на материале речи детей-билингвов, для которых русский язык не является родным: особенности восприятия и произношения звуков русской речи учащимися начальных классов лезгинской школы [3].

Специфика русской речи билингвальных и монолингвальных русских детей часто сопоставляется в работах отечественных лингвистов и русскоязычных лингвистов, проживающих за рубежом. Фонологические особенности русской речи сравниваются у русско-финских детей-билингвов и монолингвальных русских детей (А. Н. Корнев, И. Г. Овчинникова, З. А. Проскурина).

О раннем детском билингвизме, формируемом в семье, в России пока пишут редко, и, главным образом на материале русско-английского билингвизма, который не связан ни с сохранением национальных языков, ни с поддержанием русского языка за пределами России. В этих случаях родители уверены, что освоение двух языков одновременно, даже если один из них не является родным ни для кого из родителей, может дать ребенку все те преимущества, которые связаны с развитием естественного билингвизма (В. П. Коровушкин, Г. Н. Чиршева). Дальнейшее развитие этих идей отражается в формировании раннего трилингвизма: билингвальные дети еще в дошкольном возрасте начинают осваивать и третий язык [4].

В последние годы об отношении к такому билингвизму в России пишут уже взрослые дети-билингвы. Самым, наверное,

позитивным исходом билингвального воспитания является их желание воспитывать таким же образом уже своих собственных детей. Детский билингвизм во втором поколении – это еще одна из новых проблем возрастной билингвологии 21-го века.

Приходится констатировать, что опыт исследования детского билингвизма в России пока трудно сравнить по глубине и охвату проблем с опытом зарубежных ученых, накопленным за последние три десятилетия. Большинство работ в России, главным образом, затрагивают отдельные аспекты освоения языка/языков у детей дошкольного или младшего школьного возраста.

Таким образом, в процессе исследования детского билингвизма за более ста лет было рассмотрено немало проблем, затрагивающих глобальные вопросы когнитивного и речевого развития ребенка, взаимодействия языка и мышления, языка и общества, языка и личности.

На сегодняшний день, исходя из определений, данных Л. П. Крысиным, Л. В. Щербой, Л. Блумфилда, принято считать, что билингвизм – это двуязычие, существование у человека или у всего народа двух языков, которые развиваются неравномерно. Это, а также понятие речевого развития, данное во ФГОС дошкольного образования, позволяет сделать вывод, что билингвальное образование – это целенаправленный процесс по взаимосвязанному и равнозначному овладению двумя языками как средством общения, которое включает в себя обогащение активного словаря, развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи.

Но для отечественной науки многие проблемы раннего детского билингвизма по-прежнему остаются малоисследованными, хотя за последнее десятилетие исследования в этой области заметно активизировались.

Науке известен эксперимент, проведенный Эллен Биалисток в университете Торонто, в ходе которого детей в возрасте 5-9 лет спросили, является ли грамматически правильным предложение: «Яблоки растут на носу» (Apples grow on noses). Поскольку детям нелегко отвлечь внимание от смысловой нагрузки предложения, многие дали ответ, что яблоки на носу расти не могут, что это ошибка. Однако оказалось, что мнение двуязычных детей противоположно, так как они способны, не делая акцента на семантической неправильности, заметить, что предложение имеет правильную структуру [6].

С психологической точки зрения билингвизм определяется как возможность использования двух языковых систем для общения. Ребенок бессознательно переключается с одного языка на другой, избегая ошибок в фонетике, не путаясь в использовании грамматических паттернов.

Общее мнение многих специалистов так или иначе сводится к тому, что билингвизм оказывает исключительно положительное влияние на развитие памяти, способность понимать, анализировать и обсуждать те или иные проявления языка. Также знание двух языков влияет на скорость реакции, проявление способностей в математической науке и логике. Билингвы, которые получают полноценное всестороннее развитие, обычно отличаются успехом в учебе; они лучше других владеют абстрактными науками, литературой и другими иностранными языками.

Находясь в эпицентре взаимодействия двух языковых культур, естественные билингвы постигают не только сами языки как средства общения и выражения мыслей, но и приобретают на этом фоне множество других уникальных особенностей. Так, двуязычных детей отличает биполярная националь-

ная картина мира (Т. В. Волкова, Е. Л. Кудрявцева). Это означает, что они наделены способностью строить своего рода «мост» взаимопонимания между культурами, к которым они принадлежат, носителями которых являются.

Кроме того, билингвам характерна повышенная социальная компетенция, а необходимый для двойного языкового и культурного объема порядок в сознании подталкивает их структурировать все жизненное пространство. Более того, разделение происходит не по принадлежности к первому или второму языку, а по всевозможным различным критериям, которые только могут быть доступны в соответствии с возрастом и образованием. Билингвы более способны к самоанализу как к способу анализа окружающей действительности и ее познанию. Владение двумя языками может повлиять на успех или неудаче выбранной в дальнейшем профессиональной деятельности.

Считается, что из детей семей мигрантов могут получиться прекрасные торговые представители, менеджеры, сотрудники выставок, психологи и социальные работники. Мышление билингвов строится через образы, в их голове нет перевода с одного языка на другой, поэтому из билингва получится плохой переводчик-синхронист, но отличный письменный переводчик при наличии необходимой высокой степени образованности. Благодаря структурированному мышлению, билингвы становятся хорошими редакторами, корректорами, критиками.

Что касается возрастных особенностей развития, то в возрасте до трех лет ребенок изучает оба языка спонтанно, благодаря действию тех же механизмов, которые обеспечивают овладение родным языком. После трех лет эти механизмы начинают изменяться и впоследствии ослабевают. Двуязычие детей дошкольного возраста значительно отличается от билингвизма

взрослых своей нестабильностью, динамичностью и трудностями тестирования.

Изучение характера овладения двумя языками у детей сталкивается с необходимостью определить, существует ли зависимость объема произносимой на одном и другом языках речи от особенностей ее поступления, от личностей окружающих и их отношения к ребенку, от условий переключения с языка на язык или перехода от одного языка к другому. Перед человеком, овладевающим вторым языком в период дошкольного детства, стоит двойная задача: у него не обязательно сформируются две языковые системы, но определенные несовпадающие части, представленные в языках, являются дополнительным материалом к усвоению. Смешения происходят, но на очень ранней стадии; овладение двумя языками длится не больше, чем обычно одним. Когнитивное и социальное развитие детей-билингвов не отличается от развития монолингвов, тогда как теоретическое, абстрактное мышление у билингвов развивается раньше, быстрее, лучше, чем у монолингвов.

Билингвизм дошкольников не оказывает существенного влияния на динамику развития семантической функции речи, но ее формирование имеет свою специфику. Процесс внутреннего элементарного понимания особенностей использования в речи двух языков стимулирует развитие мышления ребенка билингва. Это отражается в более высоких темпах формирования у него житейских понятий и более широких представлениях о «языке» и «речи» по сравнению со сверстниками из монолингвальной коммуникативной среды.

На ранних этапах формирования одновременного двуязычия смешанная коммуникативная среда понимается нами как модель общения между взрослыми и детьми дошкольного возраста, которая развивается в зависимости от конкретного использования языков в среде индивида. С развитием последовательного

билингвизма смешанная коммуникативная среда появляется в процессе общения дошкольника со взрослыми и сверстниками появляется смешанная коммуникативная среда с его приходом в дошкольное учреждение с другим языком воспитания.

В контексте этих двух вариантов коммуникативная среда рассматривается не только как своего рода «конструкт» или «фонговое сопровождение», но и как определяющий фактор развития билингвизма. В реальной жизни в смешанной коммуникативной среде взрослый устанавливает коммуникативную ситуацию и определяет выбор ее языка, что стимулирует потребность ребенка потребности в овладении языками как средствами ее реализации. Эти процессы «запускают» механизмы развития двуязычия и обеспечивают формирование всех компонентов речи на двух языках [5].

При всех различиях в наборе ситуаций восприятия и овладения каждым из языков лингвистические особенности речевого поведения билингвов дошкольного возраста характеризуются типологически общими чертами, т.е. закономерности освоения первого и второго языка в этом возрасте сохраняют в целом одинаковые черты. Развитие речи ребенка-билингва также имеет ряд особенностей.

Эти дети обычно начинают говорить позже. Если в семье не соблюдается принцип «один человек – один язык», то дети не могут выделить принцип использования слов двух языков. У некоторых двуязычных детей развивается заикание (в очень небольшом проценте случаев, обычно в сочетании с какими-то другими факторами развития). Словарный запас на каждом из языков, как правило, меньше, чем у сверстников-монолингвов, но сумма слов больше, чем у них. Представления, стоящие за понятиями на каждом из языков, различны.

Дошкольный период является одним из основных в развитии речи. (Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, С. Л. Рубинштейна, Ф. А. Сохин). В это время наблюдается значительный рост словарного запаса: растет опыт вербального общения и на его основе формируется чувство языка, которое побуждает носителя языка интуитивно делать ударения в слове, грамматический отбор, выбирать способ сочетания слов в предложениях. Речевое развитие индивида в этот возрастной период влияет на развитие коммуникативных способностей представителей языковых групп.

Начиная со среднего дошкольного возраста представители различных лингвокультур начинают использовать распространенные предложения, конструкции из сложносочиненных и сложноподчиненных предложений со всеми видами придаточных. Таким образом, в развивающейся языковой способности формируется несколько систем эталонов нормы языка (А. Н. Гвоздев):

- система эталонов на восприятие ритмико-мелодической структуры;
- система эталонов на восприятие корней полнозначных слов;
- система эталонов на восприятие словообразовательных аффиксов;
- система эталонов на восприятие флексий, предлогов, служебных слов.

Связная речь в этот период дошкольного возраста развивается активнее по сравнению с предыдущим. Дети среднего и старшего дошкольного возраста начинают понимать простые формы юмора, подтекст некоторых предложений. Речевые действия предшествуют практическим и помогают планировать эти действия. Словотворчество претерпевает некоторые изменения – дети пытаются объяснить слова на основе их произношения,

сопоставляют слова между собой, ищут объяснения их происхождения.

В речи все чаще появляются обобщающие существительные и прилагательные. В течение периода среднего и старшего дошкольного возраста дети окончательно овладевают всеми типами склонений, хотя имеют место нарушения согласования числительного с существительными в косвенных падежах, нарушается чередование в основах глаголов при создании новых форм. Дошкольники усваивают согласование прилагательных с другими частями речи во всех косвенных падежах. Предлоги употребляются в самых разнообразных значениях, начинает развиваться внутренняя речь [8].

Таким образом, билингвальное и речевое развитие в целом у детей-билингвов имеет ряд особенностей: нарушения звукопроизношение носит сложный характер; фонематическое восприятие характеризуется нечеткостью, диффузностью; бедность активного словаря; недоразвитие речи на лексико-грамматическом уровне; трудности при усвоении письменной речи второго языка. Дошкольный возраст является сенситивным периодом для речевого развития, благодаря чему дети дошкольного возраста осваивают язык (в том числе иностранный) быстрее и легче, чем в любом другом возрасте. А средний дошкольный возраст является наиболее благоприятным периодом как для усовершенствования уровня билингвального развития, так и для его начала.

Освоение иностранного языка – нелегкая задача, в которую упираются все остальные сложности, связанные с этими процессами. Поэтому эффективное билингвальное развитие детей среднего дошкольного возраста требует реализации следующих психолого-педагогических условий:

- обогащение билингвальной развивающей среды;

– использование игровых технологий в процессе совместной деятельности педагога с детьми дошкольного возраста с учетом их особенностей и возможностей;

– взаимодействие ДОО с родителями по вопросам билингвального развития детей дошкольного возраста.

Сначала рассмотрим условие обогащения билингвальной языковой развивающей среды. Что касается билингвальной среды, то по мнению ученых, подробно изучавших этот вопрос (М. Ю. Боченкова, А. А. Коцелябнова, А. И. Улзытуева), исходя из целей обучения русскоязычных детей английскому языку, необходимо учитывать, что языковая среда должна иметь, прежде всего, развивающий характер, т.е. нужно создавать развивающую языковую среду. Все методические приёмы, средства обучения, наглядный и раздаточный материал, используемые пособия и оборудование должны создавать и поддерживать развивающий и обучающий характер иноязычной среды.

Боченкова М. Ю. считает, что билингвальная развивающая среда включает в себя как языковую среду, так и предметную. Предметная среда привлекает ребёнка, вызывает его интерес к языку. Роль предметной среды очень велика, т.к. ребёнок находится с ней в постоянном контакте. Ребёнок знает, что он может подойти, посмотреть, взять в руки то, что ему нужно, вызывает его интерес. В связи с этим стимулируется реальное общение на английском языке в рамках предметной среды. Эта среда носит интерактивный характер [1].

В группах должны находиться настольные игры, лото, домино, тематические таблицы, игрушки, игрушки-герои английских литературных произведений, фотографии, библиотека произведений на английском языке и многое другое.

Роль педагога, по мнению А. И. Узылтуевой, выступает в качестве основного средства создания билингвальной среды.

Она является образцом для подражания и моделью речевого поведения детей и взрослых [7].

Учебно-методический комплект включает в себя неразрывную систему, состоящую из методического пособия воспитателей, аудио-видео материалов, наглядно-демонстрационного материала, диагностических карт, тетрадей для индивидуальной работы.

Педагоги должны использовать английский язык во время различных режимных моментов (одевании на улицу, прогулок, приемов пищи), в сюжетно-ролевых играх, дидактических играх, на детских праздниках.

Обучение детей иностранному языку производится применительно к конкретным ситуациям, в которых оказываются дети (например, пожелание приятного аппетита перед приемом пищи). Действия педагогов направлены на закрепление у русскоязычных детей потребности обращаться к педагогам и другим детям с различными просьбами и высказываниями на английском языке. Таким образом, знания, полученные в процессе обучения второму языку, дети постоянно реализуют на практике.

Педагоги в течение дня должны закреплять языковые знания дошкольников в различных видах деятельности, исходя из интересов детей. Таким образом, педагоги ориентируются на личность каждого ребенка и способствуют реализации его творческого потенциала.

Говоря о формах и методах в процессе совместной деятельности педагога с детьми дошкольного возраста с учетом их особенностей и возможностей, нацеленных на билингвальное образование дошкольников, стоит обратиться к методикам изучения иностранных языков.

Методики изучения иностранных языков для детей основаны на пяти принципах:

1. Естественность. Главное, чтобы ребенок осваивал новые знания естественно, в комфортной обстановке.

2. Интерес. Пробудить у ребенка интерес к языку – главная задача педагога.

3. Последовательность. Необходимо уделять внимание всем аспектам одновременно: грамматика, разговорная практика, чтение.

4. Настойчивость. Иногда дети непослушны и не делают того, что от них требуется. В таких ситуациях необходимо проявлять настойчивость.

5. Игровая форма. Основным инструментом знаний для ребенка является игра. С ее помощью детям легче всего начать изучать язык. Лучшие методы изучения языка для детей включают игровые ситуации различных типов. С их помощью ребенок разовьет необходимые навыки быстро и увлекательно.

На сегодняшний день существуют разнообразные методы обучения иностранному языку:

1. Ассоциативный метод. Детям с их развитым воображением этот метод подходит отлично. Суть его в том, что изучаемая фраза или слово связано с каким-то очень ярким изображением, картиной. То есть, вспоминая слово яблоко, они представляют собой вкусное сочное яблоко. Впоследствии яркое изображение позволяет легко найти нужное слово в памяти.

2. Коммуникативный метод (лексический подход). Это метод изучения языка через общение, обсуждение – так дети постепенно учатся думать на английском. Можно обсуждать, как прошел день, насколько была интересной новая книжка или фильм, куда ходили на выходных. Таким образом, дети разучивают фразы и выражения, которые впоследствии легко используют в речи.

3. Аудио-лингвальный и аудиовизуальный методы. С помощью этих методов хорошо отрабатывается устная речь. В основе их – интересные диалоги, разучивая которые, дети легко учатся говорить.

4. Метод погружения. Дети смотрят фильмы, слушают песни, воспринимая таким образом оригинальную английскую речь. Хороший способ – общаться с носителем языка, который не сможет отвечать по-русски. Метод погружения подключает языковое мышление.

Перечислим некоторые методики по обучению иностранному языку:

1. Карточки Домана. Метод основан на использовании зрительной памяти детей. Ребенку показывают карточки, на которых изображен предмет и его название. Так детям проще запоминать новые слова. Методика подходит для детей до 6 лет. Также существует огромное количество игр с использованием карточек и основанных на этом методе.

2. Методика Зайцева. Это методика для малышей, достигших 3-летнего возраста. Дети играют в кубики, на которых написаны не буквы, а слова и слоги. При этом кубики отличаются друг от друга по весу, цвету, издаваемым звукам. Это помогает детям научиться соблюдать правильный порядок слов в предложении. Развив этот навык в раннем возрасте, ребенок освоит первые уроки из школьной программы с легкостью. Кроме того, на подсознательном уровне усваивается разница между звуками, параллельно развиваются речевые навыки.

3. Проектная методика. Метод напоминает школьные уроки с той разницей, что педагог выбирает тему, исходя из заинтересованности детей. Так проходят несколько занятий, после которых дети выполняют задание по теме. Методика рассчитана на детей от 4 лет.

4. Комбинированная методика. Как понятно из названия, такие занятия сочетают плюсы предыдущих методик. Дети работают над грамматикой, играют, рисуют. С таким подходом занятия становятся разнообразнее.

Большинство методик изучения языка основаны на игровой активности детей, так как игровая деятельность является ведущей в дошкольном возрасте. Можно выделить несколько видов развивающих игр:

1. Ситуативные – это игры, которые воспроизводят ситуации из реальной жизни. Детям примеряют различные социальные роли и действуют согласно конкретному заданию. При этом, в определенных моментах, ребенку нужно импровизировать, подключать воображение и креативность.

2. Соревновательные игры создают ситуации, которые проверяют, как дети освоили пройденный материал. При этом в игру включаются элементы соперничества. Варианты: командные, настольные игры, кроссворды, лингвистические задачи.

3. Музыкальные игры – это всевозможные песни, танцы, хороводы. Если по условиям игры нужно действовать с партнером, то ребенок, также развивает навыки общения.

4. Творческие игры. Условия творческих игр ограничены фантазией педагога и самих детей. Они включают элементы других видов игр и проводятся в виде конкурсов рисования, аппликации, сочинения стихов на иностранном языке.

5. Интерактивные игры. Информационные технологии плотно вошли в нашу жизнь, и их широкое разнообразие позволяет использовать различные интерактивные игры и программы в процессе обучения иностранному языку, что пробуждает интерес к образовательному процессу у современных дошкольников.

Работа с использованием развивающих игр организована в соответствии с календарно-событийным циклом. В этом случае

дети получают возможность почувствовать другой язык в максимальном количестве, погрузиться в него, как будто это целая система. Это подразумевает усвоение различной лексики, многих грамматических структур.

Закрепление изученного в ходе НОД должно происходить в различных видах детской деятельности: учебной, игровой, творческой. Происходит объединение мыслительной, эмоциональной, двигательной деятельности детей. Задействованы различные виды памяти: моторная, ассоциативная, визуальная, аудиальная. Включение различных видов деятельности (лепки, аппликации, рисования, пения и др.) и, соответственно, различных анализаторов, способствует более прочному освоению языкового материала.

Вместе с тем организованное развивающее пространство состоит из трех взаимосвязанных субъектов: воспитателей, родителей и детей, то есть его основной структурной единицей выступает их взаимодействие по схеме «педагог – ребенок – родитель».

Говоря о таком направлении педагогической деятельности как взаимодействию с семьей, стоит отметить, что педагог выстраивает свою деятельность, опираясь на помощь и сотрудничество с родителями детей. Так как именно семья непрерывно влияет на ребенка и формирование его личностных качеств. Именно поэтому одним из условий для эффективного билингвального развития дошкольников является проведение совместных мероприятий с родителями и организация педагогического просвещения родителей по вопросам детского билингвизма, используя разнообразные формы взаимодействия.

Одной из современных и самых популярных форм взаимодействия образовательной организации с родителями является родительское собрание, основной функцией которой является

ознакомление родителей с деятельностью ДОО, а также быстрое получение информации о детях, изменениях графика функционирования и обсуждение других важных вопросов, касающихся посещения образовательного учреждения. К. Ю. Солдатенко выделяет следующие формы:

– собрание-лекция. Эта форма включает в себя такую деятельность как выступление педагогов, демонстрация продуктов детской деятельности, освещение результатов и успехов детей, фотографий из повседневной жизни воспитанников в ДОО, дополнительной рабочей программы, индивидуальные беседы и различные консультации;

– научно-методический журнал повышает педагогическую грамотность родителей на определенную тему. Часть журнала по одному вопросу темы условно называют страницей. Каждая страница – это устное сообщение, которое демонстрирует педагог, используя наглядный метод демонстрации;

– собрание-практикум или тренинг включает проведение упражнений, а также рекомендации по обучению детей английскому языку, может проводиться в вопросно-ответной форме;

– собрание-студия представляет собой обучение на различных уровнях: теоретическом, практическом и технологическом. Данная форма собрания включает в себя элементы выполнения занимательных творческих заданий;

– собрание-совещание подразумевает такую организационную форму, в рамках которой происходят разработка, обсуждение и выработка стратегии по решению педагогического вопроса. На совещании объединяется информация участников по одной проблеме и выделяется общая тенденция ее дальнейшего решения;

– собрание-выставка, демонстрация детьми своих творческих и коммуникативных способностей в изучении английского языка;

– ток-шоу проходит в форме обсуждения определенной актуальной темы родителями, а также с привлечением специалистов в области изучения дошкольниками иностранного языка;

– открытое родительское собрание, на которое могут быть приглашены все лица, которые заинтересованы в решении поставленной проблемы;

– круглый стол, во время которого обсуждаются актуальные проблемы в непринужденной обстановке.

Актуальной и востребованной формой взаимодействия педагога с родителями является проведение такого мероприятия как «День открытых дверей». Во время этого мероприятия администрация, воспитатели детского сада, в том числе и педагог по иностранному языку, демонстрируют семьям воспитанников свои достижения. Такая форма особенно актуальна в начале взаимодействия детского сада и семьи. Основной задачей педагога является проведение презентации кружка английского языка, то есть знакомство детей и их родителей с деятельностью кружка, местом, где проводятся занятия, программой обучения. День открытых дверей проводится для того, чтобы вызвать у ребенка интерес с первых минут общения, а также заинтересовать его родителей.

Также достаточно большое место в работе с родителями занимают формы, которые позволяют получить информацию наглядным способом. Наиболее популярные из них:

1. Стенды и родительские уголки, в содержание которых входит информация, касающаяся:

– психологических, физиологических и, главным образом, особенностях коммуникации детей;

– новых исследований в области изучения иностранных языков старшими дошкольниками;

- современных программах, курсах, методических пособиях по обучению дошкольников английскому языку;
- соблюдении прав детства в учреждении, семье и т. д.

Материал на стендах привлекает внимание родителей, если информация на них: структурирована, актуальна и соответствует информационным запросам родителей, эстетически оформлена, содержит не только текст, но и фотоматериалы.

2. Памятка. Чаще всего выглядит как структурированный короткий, но информационный текст, который напоминает о чем-либо, а также призывает родителей к воспитанию, обучению и развитию детей в семье и сотрудничеству с детским садом.

3. Буклеты – это издание, размером в один лист, который складывается параллельными сгибами и раскрывается для чтения и рассматривания.

4. Уголок краткой информации, демонстрирующий:

- успехи детей в изучении языка;
- высказывания детей на занятиях;
- фотографии детей в процессе образовательной деятельности;
- тексты песен, пальчиковых игр, стихов, слов и словосочетаний для прослушивания и заучивания дома;
- яркие строки стихотворений, пословиц и поговорок на иностранном языке (с переводом).

5. Плакаты, газеты и журналы, которые рассказывают родителям об особенностях обучения дошкольников иностранному языку дают рекомендации и советы в данной области.

6. Письменная форма общения педагога с родителями, представленная в виде:

- личного блокнота (тетради) как письменной формы обмена информацией между семьей и педагогом;
- письма как повествования о трудностях или достижениях в обучении и развитии ребенка;

– записки в виде письменного сообщения, выраженного в краткой, лаконичной форме;

– благодарственного письма, обращения к родителям с благодарностью за помощь в организации и проведении каких-либо мероприятий;

– открытки или письменного поздравления с достижениями ребенка, а также с праздниками и успехами родителей воспитанников;

– «почтового ящика», куда складывают вопросы, предложения, советы от родителей по разнообразным аспектам обучения второму языку. На поступившие вопросы педагог отвечает в устной форме или оформляет на стенде для родителей.

7. Объявления-приглашения на праздники, конкурсы, викторины.

8. Тематические выставки, представленные в виде собрания предметов (рисунков, фотографий, книг, журналов и т. п.), которые расположены для обозрения детей и взрослых на определенную тему, например: «Наши увлечения», «Музей народной культуры», «Летний, осенний, зимний, весенний вернисаж», коллаж детских работ «Оригами».

9. Информация, размещенная в Интернете на сайте детского сада.

10. Медиатека, включающая в себя:

– электронные энциклопедии, словари;

– мультимедийные материалы к занятиям с детьми;

– программы обучения детей новому языку;

– аудио-, видео-, мультимедиаресурсы и др.;

– коллекции проектов и мультимедийных презентаций.

Установлению тесной связи и постоянного контакта педагога английского языка с семьей дошкольника способствуют

индивидуальные или групповые беседы с родителями. Они могут проходить по их инициативе или по инициативе педагога. Педагог должен не только говорить сам, но и внимательно слушать собеседника, дополнять свой рассказ информацией об успехах детей, либо определенных трудностях в процессе обучения. Следующими формами работы с семьей можно выделить оказание ей помощи через совет, консультации, семинары. Педагог консультирует родителя по его запросам, информирует о способах разрешения педагогической ситуации, об успехах и достижениях ребенка, о результатах диагностики детей в конце учебного года.

В наибольшей степени интерес у родителей вызывают проблемы:

1. С какого возраста лучше всего начинать изучение иностранного языка?

2. Почему дошкольники не всегда могут повторить дома то, что изучают на занятиях в детском саду?

3. Могут ли дети с нарушениями речи изучать иностранный язык?

4. Как заинтересовать ребенка изучением языка?

5. Каким образом проходят занятия по иностранному языку в детском саду?

Консультации и семинары проводятся фронтально для группы родителей или индивидуально. Большое место в работе педагога с семьей занимают поручения, просьбы, обращенные к родителям, такие как:

– привлечение родителей к оказанию помощи в изготовлении и поиску наглядного, раздаточного, аудио- и видеоматериала;

– привлечение семей воспитанников к подготовке и проведению мероприятий, выполнению проектных и творческих заданий;

- приглашение родителей на презентации проектов и творческих работ детей;
- участие родителей в творческих заданиях;
- работа с родительским активом.

Важная форма партнерства детского сада и семьи – совместная деятельность педагога, родителей и детей. Совместной является деятельность, возникающая при объединении людей для достижения общих целей. Рассмотрим более подробно формы проведения совместных мероприятий:

1. Акция – это действие, предпринимаемое для какой-либо цели (выражение гражданского протеста, благоустройства детского сада и др.). Например, выставка плакатов на различные темы с лозунгами на иностранном языке, беседы с детьми и родителями о предполагаемой тематике.

2. Тематические вечера, посиделки («Вечер зарубежных сказок», «Вечер загадок и скороговорок» и т. д.).

3. Утренники в детском саду – это дни, объединяющие семьи воспитанников, педагогов по случаю какого-либо праздника.

4. Конкурсы, викторины. Необходимо заранее ознакомить родителей с условиями конкурса, дать время на его подготовку. Итоги проведения могут быть представлены родителям в виде стенгазеты, выставки и т.п.

5. Прогулки и экскурсии педагога, детей и родителей – совместное посещение театра, музея и т.д. Впечатления от совместных мероприятий можно отразить в рисунках, рассказах или оформить в книгах, стенгазетах.

6. Проектная деятельность педагога, детей и родителей. Процесс проектирования включает в себя этапы:

- выдвижение идеи;
- разработка проекта реализации идеи;
- реализация проекта;

– рефлексия опыта реализации проекта.

Идеями проекта могут выступать любые предложения, направленные на улучшение билингвального образования дошкольников. Рассмотрим в качестве примеров следующие тематики проектов: «Веселые пазлы», «Театр» (теневой, настольный, магнитный, пальчиковый, театр марионеток, игрушек и т. д.), «Красная книга», «В ресторане», «Зарубежные сказки», «Разноцветный мир», «Загадочная Англия», «Путешествие в страну английского языка», «Достопримечательности Великобритании» и др. Для получения наиболее полной информации по разным вопросам работы над изучением иностранного языка педагог может использовать анкетирование родителей. Оно имеет такие плюсы, как быстрое получение информации и ее достоверность, а также возможность охватить всех родителей.

Таким образом, правильно созданные в детском саду условия (обогащение билингвальной среды, использование развивающих игр в процессе совместной деятельности педагога с детьми, взаимодействие педагога с родителями детей) способствуют более легкому и интересному овладению вторым языком дошкольниками и, как следствие, эффективному развитию лингвистических способностей.

В процессе изучения научной литературы по проблеме билингвального образования, было выяснено, что исследование раннего детского билингвизма за более чем сто лет своей истории позволило охватить немалый круг проблем, затрагивающих глобальные вопросы когнитивного и речевого развития ребенка, взаимодействия языка и мышления, языка и общества, языка и личности. В России эту проблему исследовали в своих работах Л. С. Выготский, П. В. Коровушкин, Г. Н. Чиршева, Н. Ш. Александрова, А. А. Залевская, И. М. Румянцева, И. Г. Овчинникова и др.

При этом следует отметить, что для отечественной науки многие проблемы раннего детского билингвизма по-прежнему остаются малоисследованными, хотя за последнее десятилетие исследования в этой области заметно активизировались. Специфика отечественной детской билингвологии заключается в том, что практически все комбинации языков включают русский язык в сочетании: с национальными языками на территории России; с языками бывших советских республик на их территориях; с иностранными языками на территории России; с языками других стран в семьях иммигрантов из России.

Еще одна характерная черта развития отечественной детской билингвологии – активное участие в ее формировании русскоязычных ученых, бывших соотечественников, которые активно исследуют проблемы русской речи детей за рубежом – в своих семьях, в детских садах и школах.

На основании изученной литературы и исходя из понятий, данных Л. П. Крысиным, Л. В. Щербой, Л. Блумфилдом, было выявлено определение раннего детского билингвизма, основанного на одновременном освоении двух языков. Детский билингвизм представляет собой овладение ребенком двумя языками в такой степени, которая обеспечивает коммуникацию на каждом из них в соответствии с его возрастными особенностями, в устной форме реализации, в одной или нескольких сферах общения. Это определение, а также понятие речевого развития, данное во ФГОС дошкольного образования, позволило сделать вывод, что билингвальное образование – это целенаправленный процесс по взаимосвязанному и равнозначному овладению двумя языками как средством общения, которое включает в себя обогащение активного словаря, развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи.

Также, были изучены особенности билингвального развития детей дошкольного возраста, что позволяет сделать вывод, что средний дошкольный возраст является сенситивным и наиболее благоприятным для билингвального развития. Работы таких специалистов в области билингвизма, как З. И. Икуниной, Н. Н. Поддякова, Л. А. Венгера, А. Н. Леонтьева, а также Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, С. Л. Рубинштейна и др. являются неоспоримым доказательством того, что параллельное освоение двух языков представляется не только возможным, но и желательным.

Литература

1. **Боченкова, М. Ю.** Билингвизм и билингвальная среда как социокультурный и психолого-педагогический феномен / М. Ю. Боченкова – Текст : непосредственный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 2. – С. 586–590.

2. **Давдян, А. С.** Билингвизм в раннем возрасте: психолингвистические аспекты / А. С. Давдян – Текст : непосредственный // Журнал «Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук». – 2015. – С. 79-82.

3. **Коцелябнова, А. А.** Создание билингвальной среды в рамках ДОУ для русскоязычных детей. Практический опыт / А. А. Коцелябнова – Текст : непосредственный // Журнал «Вестник череповецкого государственного университета». – 2014. – №6 (59). – С. 42-51.

4. **Лосева, Н. А.** Опыт экспериментального исследования межъязыковой интерференции в ситуации учебного мультилингвизма / Н. А. Лосева, Л. Н. Метельская – Текст : непосредственный // Вестник ТГГПУ. – 2018. – №2 (52). – С. 34-43.

5. **Мишанова, О. Г.** Методика педагогического управления речевым развитием обучающихся / О. Г. Мишанова. — Челябинск : Издательский центр Титул, 2018. — 200 с. – Текст : непосредственный.

6. **Солдатенко, К. Ю.** Партнерство ДОУ и родителей детей в процессе билингвального образования / К. Ю. Солдатенко – Текст : непосредственный // Журнал «Наука и школа». – 2014. – С. 18-23.

7. **Улзытуева, А. И.** Культурно-диалогическое развитие дошкольников в билингвальном образовательном пространстве» / А. И. Улзытуева – Текст : непосредственный // Журнал «Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2012. – С. 34-42.

8. **Филиппова, О. Г.** Языковая личность ребёнка-дошкольника: природа социальных метаморфоз / О. Г. Филиппова. – Челябинск : Титул, 2019. – 200 с. – Текст : непосредственный.

Заключение

Детство человека характеризуется постоянным физическим ростом, накоплением психических новообразований, освоением социального пространства. Помимо биологических признаков конкретные характеристики детства опосредованы многими социально-культурными факторами: складывающимися отношениями со взрослыми и сверстниками, с другими людьми, стилем общения, содержанием образования.

Интерес авторов монографии к изучаемой проблеме обусловливается, в первую очередь, гуманистическими задачами становления индивидуальности развивающейся личности, её потенциала и духовно-творческой самореализации. Жизнь во всех ее проявлениях становится все многообразнее и сложнее, от человека требуются предпочтения определенных ценностей как жизнеутверждающих начал, готовность вести себя в соответствии с ними, ориентируясь на смысловой, эмоциональный и поведенческий компоненты своей деятельности.

Актуальность монографии объясняется тем, что современное общество нуждается в гражданах, которых характеризует ценностное отношение к себе, миру, культуре, здоровью, семье, природе, человеку, нравственности, Отечеству, обществу, русскому языку, труду, познанию и многому другому, когда всё многообразие природного и социального мира расценивается человеком как значимое для жизни и приобретает личностный смысл.

В монографии представлена историография и сделан анализ современного состояния проблем современного детства; обозначен уровень разработанности ценностных оснований

проблем детства; исследованы психолого-педагогические условия формирования у детей дошкольного возраста ценностных ориентаций и степень эффективности их применения в дошкольных образовательных организациях. Изложен теоретический и практический материал, который поможет участникам образовательных отношений дошкольного образования использовать эффективные методы и технологии воспитания современных детей дошкольного возраста, повысить уровень компетентности педагогов и родителей в вопросах построения гармоничных взаимоотношений с детьми в период детства.

Научное издание

Филиппова Оксана Геннадьевна,
Терещенко Марина Николаевна,
Иванова Ирина Юрьевна,
Буслаева Марина Юрьевна,
Евтушенко Ирина Николаевна,
Пикулева Людмила Константиновна

ДЕТСТВО КАК ЦЕННОСТЬ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ
И ОБРАЗОВАНИИ

Ответственный редактор

Е. Ю. Никитина

Корректор

М.А. Назимова

Компьютерная верстка

В. М. Жанко

Подписано в печать 30.06.2022. Формат 60x84 1/16. Усл. печ. л. 12,73.
Тираж 500 экз. Заказ 344.

Южно-Уральский научный центр Российской академии образования.
454080, Челябинск, проспект Ленина, 69, к. 454.

Учебная типография Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет». 454080, Челябинск, проспект Ленина, 69.