



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

ВЫСШАЯ ШКОЛА ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА
КАФЕДРА БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ
И МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

**Роль тьютора в формировании
эколого-валеологических представлений у дошкольников
с ограниченными возможностями здоровья**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.01 Педагогическое образование
Направленность программы магистратуры
«Тьютор по здоровьесбережению»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:

71,26 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

«21» 01 2022 г.

Заведующая кафедрой БЖ и МБД

Тюмасева Зоя Ивановна



Выполнила:

студентка группы ЗФ-314-135-2-1

Петрова Кристина Борисовна

Научный руководитель

кандидат педагогических наук, доцент

Орехова Ирина Леонидовна

Челябинск

2022

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	17
1.1. Психолого-педагогические основы изучения проблемы формирования эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья	17
1.2. Методологические подходы к исследованию проблемы тьюторской поддержки формирования эколого-валеологических представлений у дошкольников ограниченными возможностями здоровья	31
1.3. Модель тьюторской поддержки формирования эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья	37
1.4. Педагогические условия функционирования модели тьюторской поддержки формирования эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья	46
Выводы по первой главе.....	54
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ТЬЮТОРСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	56
2.1. Цели, задачи и организация экспериментальной работы.....	56
2.1. Реализация модели тьюторской поддержки формирования эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья	71
2.3. Анализ результатов экспериментальной работы.....	81
Выводы по второй главе.....	85
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	87
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	90
ПРИЛОЖЕНИЯ	102

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время все больше актуализируется проблема взаимоотношений человека с окружающей средой. Возрастают масштабы антропогенных воздействий на природу и как следствие ухудшается здоровье молодого поколения. Это привело к необходимости реформирования мирового образования, сущность которого состоит в усилении экологической составляющей образования. Как отмечено в документе «Повестка дня на XXI век», принятом на конференции ООН, проведенной в Рио-де-Жанейро в 1992 году, такое реформирование возможно только в связи с устойчивым развитием системы «человек – общество – биосфера». [41, с. 19].

В настоящее время принят ряд международных и федеральных директивных и рекомендательных документов, в которых подчеркивается важная роль всех уровней образования в формировании у подрастающего человека рациональных, ответственных отношений к другому человеку, обществу, природе, социально-природной среде и к самому себе. [76; 77; 79; 96; 97]. Тем самым обозначено новое направление в педагогике как науке и современном образовании – эколого-валеологическое образование, целью которого является формирование комплексного благополучия подрастающего человека, сопряженного с благополучием окружающей социально-природной среды.

В дошкольном возрасте складывается система отношений с окружающим миром, приобретает первоначальный опыт взаимодействия с природой. Приобщение ребенка дошкольного возраста к экологической культуре с нравственным, гуманистическим содержанием, аккумулирующим общечеловеческие ценности в отношении к природе и обществу, предоставляет ему возможность накапливать ценный опыт взаимодействия с окружающим миром, способствует развитию гуманистической направленности его личности.

Важность освоения эколого-валеологического образования в дошкольном детстве обусловлена тем, что современные дошкольники будут жить и

активно действовать в биосфере в будущем, претворяя в жизнь результаты переосмысления обществом глобальных вопросов бытия. Для этого у них должны быть сформированы основы экологического миропонимания, экологически ориентированного поведения в природной среде, ценностного отношения к жизни и здоровью. [5; 26; 94]. Изучение образовательных программ дошкольного образования показало, что, к сожалению, чаще всего дошкольное образование нацелено на решение проблемы формирования взаимоотношений ребенка и окружающего мира с помощью экологических программ, реализуемых в непосредственно образовательной деятельности, а также валеологических программ, содержание которых мало интегрируется с программами экологического содержания. Последствия такой практики экологического или валеологического образования обнаруживаются у детей в потребительском подходе к природе, эмоциональной «глухоте», устойчивой тенденции снижения здоровья (Л.В. Моисеева, З.И. Тюмасева и др.). Поэтому, в настоящее время в стране создана гибкая, многофункциональная система дошкольного воспитания, которая обеспечивает широкий спектр образовательных услуг с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей, потребности семьи и общества в целом.

Человек – существо не только социальное, но, прежде всего, биологическое, поэтому содержание экологического образования должно быть ориентировано не только на духовное, интеллектуальное развитие личности, как социального объекта, но и на телесное, физическое развитие подрастающего человека (И.И. Брехман, И.Л. Орехова, Л.И. Пономарева, З.И. Тюмасева и др.). Словосочетание «эколого-валеологическое образование» отражает не просто факт объединения экологических и валеологических знаний, а глубинную взаимосвязь, взаимообусловленность этих видов образования.

Под *эколого-валеологическим образованием*, в том числе и детей дошкольного возраста, эти ученые понимают природосообразный процесс обучения, воспитания и развития, ориентированный на формирование гармоничных отношений ребенка с другим человеком, обществом, природой и са-

мим собой, которые проявляются через чувственные, эстетические, познавательные, нравственные и практические составляющие и активное отношение к своему здоровью.

Основополагающая идея природосообразности образования принадлежит Я.А. Коменскому, отобразившего ее в «Великой дидактике» в виде «золотого правила» дидактики, суть которого состоит в том, что в процессе воспитания и обучения ребенка все должно быть представлено его внешним чувствам, а именно: видимое – зрению, слышимое – слуху, обоняемое – обонянию, вкушаемое – вкусу, осязаемое – осязанию; при этом если какие-то объекты или явления могут одновременно восприниматься несколькими чувствами, то и представлять их необходимо одновременно нескольким чувствам. Особенно остро это касается дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. У таких детей наблюдается целый спектр нарушений развития, характеризующийся различными проявлениями своеобразия эмоциональной, волевой и когнитивной сфер и поведения в целом.

В связи с этим формирование основ эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, а именно, дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, является особой проблемой для дошкольного образования. Обусловлено это такими факторами как: поиск путей оказания педагогической поддержки детям с ограниченными возможностями здоровья; доступность содержания эколого-валеологического образования таким детям; оптимальный выбор форм, методов и средств педагогической поддержки.

Наиболее результативным средством, обеспечивающим целенаправленность и реализацию задачи формирования основ эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, является организация тьюторской поддержки.

Приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 26 августа 2010 года № 761н и Проектом профессионального стандарта были утверждены «Квалификационные характеристики

должностей работников образования», среди которых названа новая педагогическая должность – тьютор. [78]. Тьютор – исторически сложившаяся особая педагогическая позиция, которая обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ обучающихся, организует процесс индивидуальной работы с обучающимися по выявлению, формированию и развитию их познавательных интересов; координирует поиск информации обучающимися для самообразования; сопровождает процесс формирования их личности.

Степень разработанности проблемы. В данное время все еще недостаточно выработан единый подход к целям и задачам формирования эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, отбору его содержания, не определена технологичность процесса формирования эколого-валеологических представлений, не разработана система критериев и диагностики результатов этого процесса. В современной дошкольной педагогике и психологии по-прежнему недостаточно изученным остается вопрос формирования взаимоотношений самого человека с различными факторами среды биотического и абиотического происхождения. Остается мало изученным также процесс педагогической поддержки дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

Изучение научных работ по проблеме тьюторства показал, что спектр применения тьюторского сопровождения рассматривается авторами в различных аспектах образовательного процесса [7; 36; 39; 80; 99; 102]. Исследование научной и психолого-педагогической литературы [27; 44; 45; 51; 56; 59; 70; 73; 75; 85; 89; 92; 95] позволило выявить направления, по которым проводились изыскания в различных областях науки и образования и которые интересны для нашего исследования – в XIX–XX веках:

– развивается экология – в ее связи с предпосылками валеологии (Э. Геккель, В.И. Вернадский, П. Дансеро и др.);

– развивается валеология – в ее взаимосвязи с экологией (Н.М. Амосов, К. Байер, И.И. Брехман, З.И. Тюмасева и др.);

- закладываются научные основы эколого-валеологии (Б.Г. Ананьев, П.К. Анохин, В.И. Вернадский, И.И. Мечников и др.);
- разрабатываются и реализуются концептуальные и технологические основы экологического образования (С.В. Алексеев, С.Н. Глазачев, А.Н. Захлебный, И.З.Зверев, И.Н. Пономарёва и др.);
- разрабатываются и реализуются концептуальные и технологические основы валеологического образования (В.Ф. Базарный, И.Л. Орехова, Т.Ф. Орехова, З.И. Тюмасева и др.);
- вводятся и развиваются понятия «эколого-валеология» и «эколого-валеологическое образование» (И.И. Брехман, Л.И. Пономарева, З.И. Тюмасева); ведутся исследования некоторого содержательно-методического наполнения эколого-валеологического образования (Е.Г. Кушнина, Л.И. Пономарева, И.Л. Орехова, З.И. Тюмасева, Н.Н. Щелчкова и др.);
- обосновывается роль тьютора в области обучения и сопровождения ребенка в дошкольном образовании (Г.М. Беспалова, А.Б. Вифлеемский, Т.М. Ковалева, О.В. Лобачева и др.);
- рассматривается тьюторство как технология сопровождения учащегося в процессе эколого-валеологического образования (Т.М. Ковалева, О.И. Дмитриева и др.);
- изучаются особенности детей с ограниченными возможностями здоровья (Е.Р. Баенская, В.В. Лебединский, С.А. Морозов, О.С. Никольская и др.)

Однако работ, раскрывающих теоретико-методологические, научно-методические аспекты тьюторской поддержки и опыта профессиональной деятельности педагогов дошкольных образовательных учреждений в процессе формирования основ эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья не выявлено.

Поиск эффективных путей оказания тьюторской поддержки дошкольникам с ограниченными возможностями здоровья в процессе формирования у них основ эколого-валеологических представлений актуализирует выше обо-

значенную проблему. Таким образом, **актуальность** исследования обуславливается, во-первых, государственным заказом на образование детей с ограниченными возможностями здоровья; во-вторых, значимостью для общества и образования проблемы эколого-валеологического образования детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья; в-третьих, потребностью дошкольных образовательных организаций в разработке модели тьюторской поддержки формирования основ эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, количество которых возрастает с каждым годом; в-четвертых, потребностью педагогов дошкольных образовательных организаций в наличии педагогического аппарата по формированию основ эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

Анализ имеющихся исследований определили **проблему исследования**, которая заключается в необходимости разрешения противоречия между возрастающей потребностью государства, общества, дошкольных образовательных организаций и их педагогических коллективов формирования эколого-валеологических представлений у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья и недостаточной научно-методической разработанностью системы тьюторской поддержки таких детей.

Социальная, педагогическая и практическая актуальность проблемы, ее недостаточная разработанность в теории и практике дошкольного образования обусловили выбор **темы исследования: «Роль тьютора в формировании эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья».**

Цель исследования – разработать, теоретически обосновать и экспериментально проверить модель тьюторской поддержки формирования эколого-валеологических представлений у дошкольника с ограниченными возможностями здоровья.

Объект исследования – процесс эколого-валеологического образования в дошкольной образовательной организации.

Предмет исследования – тьюторская поддержка формирования эколого-валеологических представлений у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Гипотеза исследования. Тьюторская поддержка формирования основ эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья будет результативной, если:

1. Она осуществляется в соответствии с разработанной на основе системного, деятельностного и личностно-ориентированного подходов модели тьюторской поддержки формирования основ эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья и реализуется с учетом специфических принципов: открытости, природосообразности, культуросообразности, эколого-валеологизации.

2. Эффективное функционирование данной модели осуществляется при реализации следующих педагогических условий:

– создание открытой эколого-развивающей, здоровьесберегающей образовательной среды;

– использование тьютором совокупности эффективных методов и приемов по формированию основ эколого-валеологических представлений в работе с тьюторантами;

– разработка индивидуальной образовательной программы освоения дошкольником с ограниченными возможностями здоровья основами эколого-валеологических представлений, основанной на принципе индивидуализации образования.

3. Будет разработана система критериально-уровневой оценки эффективности тьюторской поддержки формирования основ эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

В соответствии с проблемой, поставленной целью и сформулированной гипотезой в исследовании решались следующие **задачи**:

1. Осуществить анализ естественнонаучной, философской, нормативно-правовой и психолого-педагогической литературы по проблеме исследования для уточнения и конкретизации основополагающих понятий темы исследования.

2. На основе системного, деятельностного и личностно-ориентированного подходов разработать модель тьюторской поддержки формирования основ эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

3. Определить и теоретически обосновать педагогические условия, обеспечивающие эффективное функционирование модели тьюторской поддержки формирования основ эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации.

4. Разработать систему критериально-уровневой оценки эффективности тьюторской поддержки формирования основ эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

5. Разработать, внедрить и экспериментальным путем проверить эффективность модели тьюторской поддержки формирования основ эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

Теоретико-методологическую основу исследования составили философские, педагогические и психологические теории: сохранения и укрепления здоровья дошкольников (М.М. Безруких, Е.Г. Кушниковой, З.И. Тюмасевой, Н.Н. Щелчковой и др.); тьюторского сопровождения (Г.М. Беспаловой, О.И. Дмитриевой, С.В. Дудчик, Т.М. Ковалевой и др.), теория о единстве человека, природы и общества (В.И. Вернадский, И.Л. Орехова, З.И. Тюмасева и др.), теория образования (Ю.К. Бабанский, Б.С. Гершунский, Г.П. Щедровицкий и др.), теория личностно ориентированного педагогического образования (А.С. Белкин, А.А. Вербицкий, В.С. Ямпольский и др.).

Мы опирались на теоретические разработки об образовательной среде, здоровьесберегающем образовании (Н.В. Никитина, И.Л. Ореховой, З.И. Тюмасевой и др.); на социологические, психолого-педагогические идеи и концепции о сущности человека и его взаимодействия с обществом (Л.С. Выготский, Л.А. Венгер, Л.Н. Коган и др.), на научные концепции, определяющие условия, факторы, средства социализации и адаптации (Б.Г. Ананьев, В.П. Казначеев, А.С.Макаренко и др.); на идеи гуманизации общения детей дошкольного возраста как условия развития личности и психического здоровья ребенка (А.А. Бодалев, А.В. Запорожец, М.И. Лисина и др.); на положения психологии и возрастной педагогики о закономерностях психического и социально-личностного развития (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский и др.); научное обоснование системы психолого-педагогического сопровождения процессов воспитания и обучения личности (С.Г. Крутецкий, Н.Н. Михайлова и др.); на теоретические положения, раскрывающие процессы личностного самоопределения, самосознания, различные проявления социальной активности индивида (А.Г. Асмолов, В.С. Мухина, Г.А. Цукерман и др.), на концептуальные положения педагогической поддержки (О.С. Газман, Н.Б. Крылова, А.В. Мудрик и др.); на идеи о способах построения личностно-ориентированного педагогического взаимодействия (В.А. Лыкова, В.А. Петровский, В.А. Ситаров и др.); на концептуальные положения о тьюторском сопровождении как ресурсе модернизации образования (Т.М; Ковалева, П.Г. Щедровицкий и др.).

В ходе исследования использовались следующие общенаучные **методы** исследования:

– *теоретические* (изучение и историко-логический анализ психолого-педагогической, экологической, валеологической и методической литературы по проблеме исследования; анализ нормативно-правовых документов и педагогической документации, изучение опыта работы дошкольных образовательных учреждений в области эколого-валеологического образования, творческих работ тьюторов и др.);

– *эмпирические* (проведение наблюдений за детьми в дошкольной группе в разных видах деятельности с целью оценки их отношения к животным, рыбам, растениям, к сверстникам, к взрослым, самому себе и своему здоровью, предметам человеческого труда и др.)

– *диагностические* (опрос педагогов по данной проблематике, анкетирование родителей по выявлению их представлений об эколого-валеологическом образовании детей; беседы с детьми по выявлению уровня сформированности гармоничного отношения с природой и обществом; изучение продуктов детской деятельности и др.);

– *прогностические* (моделирование, самооценка); количественный анализ полученных данных с использованием методов математической статистики.

1. *Исследовательская работа проводилась в три этапа с 2019 по 2021 годы на базе дошкольного отделения Муниципального общеобразовательного учреждения «Общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» № 8 Копейского городского округа Челябинской области.*

. В экспериментальной работе была задействована группа детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (семь человек) и пять сотрудников дошкольного отделения (тьютор – учитель-дефектолог, воспитатель группы, учитель-логопед, педагог-психолог, медицинский работник).

На первом, констатирующем, этапе исследования (2019–2020 гг.) осуществлялось накопление теоретического и эмпирического материала по проблеме исследования, анализировался передовой опыт диссертационных работ близких к теме исследования. Были определены цель, предмет, объект исследования. Конкретизировались задачи и разрабатывались пути их решения, определена рабочая гипотеза. Уточнялся понятийный аппарат, определялась методология и методика эксперимента.

Второй этап исследования – *формирующий* (2020–2021 гг.), предусматривал проверку гипотезы исследования. На данном этапе спроектирована и апробирована модель тьюторской поддержки формирования основ эколого-валеологических представлений у ребенка с ограниченными возможностями здоровья при реализации педагогических условий. Осуществлялась обработка, проверка и уточнение научно-методических выводов, полученных в ходе проводимого эксперимента, а также систематизация результатов исследования, оценка итогов экспериментальной работы.

На *третьем* итогово-аналитическом *этапе* исследования (2021 гг.) осуществлялся анализ и теоретическое обоснование результатов внедрения модели тьюторской поддержки формирования основ эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья при реализации выделенных педагогических условий. Реализовывалось обобщение и описание результатов исследования. Оформлены материалы диссертации. Внедрены результаты исследования в практику работы дошкольного отделения МС(к)ОУ VIII вида Копейского городского округа.

Научная новизна заключается в следующем:

1. Доказана необходимость и целесообразность тьюторской поддержки формирования основ эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.
2. На основании положений системного, деятельностного и личностно-ориентированного подходов разработана модель тьюторской поддержки формирования основ эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.
3. Выявлены и экспериментально проверены педагогические условия, способствующие эффективной реализации модели тьюторской поддержки формирования основ эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья: 1) создание открытой эколого-развивающей здоровьесберегающей образовательной среды; 2) использо-

вание комплекса эффективных методов и приемов в работе тьютора с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра; 3) создание индивидуальной образовательной программы формирования эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

4. Разработана система критериально-уровневой оценки эффективности тьюторской поддержки формирования основ эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

- теоретически обосновано и содержательно раскрыто понятие «тьюторская поддержка формирования основ эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья»;

- результативно использована интеграция теоретико-методологических подходов (системного, деятельностного и личностно-ориентированного) для проектирования модели тьюторской поддержки формирования основ эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья;

- расширены представления о значимости тьюторской поддержки в формировании основ эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья;

- определены условия эффективного функционирования модели тьюторской поддержки формирования основ эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья;

Практическая значимость исследования заключается в том, что:

- спроектированная и апробированная модель тьюторской поддержки формирования основ эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья при реализации выделенных педагогических условий может быть использована в дошкольных образовательных организациях;

- разработана и апробирована система критериально-уровневой оценки эффективности тьюторской поддержки формирования основ эколого-

валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья;

– разработаны методические рекомендации для педагогов и родителей по использованию совокупности эффективных методов и приемов формирования основ эколого-валеологических представлений у дошкольников с ранним детским аутизмом.

Материалы исследования могут быть использованы в системе повышения квалификации специалистов дошкольного образования и в системе профессионального педагогического образования.

Научная обоснованность и достоверность выполненного исследования обеспечивается концептуальностью подходов к обоснованию основных идей, обеспечена современной методологией научного поиска, использованием современных концепций общего, экологического и эколого-валеологического образования, разнообразием источников информации, выбором и применением комплекса методов, приемов и средств, адекватных цели, объекту, предмету, задачам и логике исследования, воспроизводимостью результатов, статистической значимостью экспериментальных данных.

Апробация и внедрение результатов исследования заключалась в следующем:

– *участия автора в работе научно-практических конференций разного уровня: «Экологическая безопасность, здоровье и образование» (Челябинск, 26 апреля 2019 г.; 23 апреля 2020 г) – выступление с докладом на заседании секции «Тьюторское сопровождение образовательной деятельности»;*

– *участие в научном семинаре по программе магистратуры.*

На защиту выносятся:

1. Авторская модель тьюторской поддержки формирования основ эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, разработанная на основе системного, деятельностного и лично-ориентированного, включающая целевой, содержательный, процессуальный, результативно-оценочный блоки и реализуемая с учетом

специфических принципов: открытости, природосообразности, культуросообразности, эколого-валеологизации.

2. Комплекс педагогических условий, способствующих эффективной реализации модели тьюторской поддержки формирования основ эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья:

- создание открытой эколого-развивающей здоровьесберегающей образовательной среды;

- комплекс эффективных методов и приемов в работе тьютора с детьми с ограниченными возможностями здоровья с учетом субъектного опыта дошкольников данной категории.

- разработка индивидуальной образовательной программы освоения дошкольником с ограниченными возможностями здоровья основ эколого-валеологических представлений, основанной по принципу индивидуализации образования.

3. Разработанная критериально-уровневой оценки эффективности тьюторской поддержки формирования основ эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

Структура диссертации. Диссертационное исследование состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, включающего 107 наименований, и приложения. Текст диссертации изложен на 139 страницах (вместе с приложением), иллюстрирован двумя рисунками, восьмью таблицами, отражающими основные положения и результаты исследования.

ГЛАВА 1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

1.1 Психолого-педагогические основы изучения проблемы формирования эколого-валеологических представлений у дошкольника с ограниченными возможностями здоровья

Человек и природа всегда находились в очень тесных взаимоотношениях, и история их изучения насчитывает много веков. Еще Я.А. Коменский в «Великой дидактике» (1627–1638) обосновал идею природосообразного обучения. И с этого времени педагогика решает проблему, связанную с изучением взаимоотношений подрастающего человека с окружающей его средой – природной, социальной, природно-социальной. Идея природосообразного обучения Я.А. Коменского развивалась в трудах И.Г. Песталоцци, А.Ф. Дистервега и других ученых-педагогов прошлых веков. Современное образование вынуждено активно развивать экологическое и валеологическое образование, так как в настоящее время углубляются экологические проблемы и резко ухудшается здоровье подрастающего поколения.

Следует отметить, что экологическое образование активно стало развиваться в девяностые годы прошлого века. Именно в этот период ЮНЕСКО объявило о двадцати годах экологического образования, в России выходит закон «Об охране окружающей природной среды», а также наша страна становится активным участником международной программы, которая реализует Концепцию устойчивого развития, провозглашающей принцип рационального взаимодействия с природой. Обозначенное выше обусловлено развитием экологического кризиса, который обусловлен кризисом, возникшем во взаимоотношениях человека и природы.

Во второй половине девятнадцатого века Э. Геккель обозначил *экологию* как науку, изучающую взаимоотношения организмов с окружающей

средой, то современная мегаэкология, как комплексная наука, изучает законы существования живых систем в их взаимосвязи с окружающей средой.

В 1970 году Международный союз охраны природы проводит конференцию, в рамках которой активно заговорили об *экологическом образовании*. В нашей стране в системе образования также происходит осознание сущности такого образования. В 80-х годах XX века ученые – экологи и педагоги – разрабатывают Концепцию общего среднего экологического образования (И.Д. Зверев, Т.И. Суравегина и др.). В этом документе *под экологическим образованием* рекомендуется понимать *непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, направленный на формирование системы научных и практических знаний, ценностных ориентаций, поведения и деятельности, обеспечивающих ответственное отношение к окружающей социально-природной среде и здоровью* [34, С. 45].

В настоящее время все большую поддержку получает подход, предложенный С.Д. Дерябо, З.И. Тюмасевой, В. А. Ясвиным, раскрывающий важность экологизации образования и эколого-валеологического образования, реализуемого на всех ступенях образования [26; 27; 104].

Эколого-валеологическое образование имеет своей целью оздоровление субъектов образования (учеников и педагогов), а также самого образования посредством создания экологизированной, здоровьесберегающей среды и использования оздоровительных технологий, организации и реализации процессе формирования чувственно-эстетических, познавательных и рациональных взаимоотношений человека и природы (Л.И. Пономарева, И.Л. Орехова, З.И. Тюмасевой и др.) [57; 74; 87]. В процессе такого образования реализуется возможность воспитания экологической культуры как важнейшей части общей культуры человека (И.Н. Пономарева) [74].

Начальным звеном в системе непрерывного эколого-валеологического образования является дошкольное образование. Дошкольный период в становлении человека – важный этап его гармоничного развития, так как именно здесь устанавливаются связи ребенка с окружающим миром, начинает фор-

мироваться личностная позиция, в том числе и в аспекте экологического мышления. Мы придерживаемся мнения Л.И. Божович, А.В. Запорожец, З.И. Тюмасевой, которые тесно увязывают экологическое развитие дошкольников с нравственным [85; 92].

В условиях дошкольного образования у детей должно развиваться чувство общности, неразделимости с природой, ее эмоциональное восприятие. Экологическое образование детей дошкольного возраста предполагает:

- воспитание гуманного отношения к природе (нравственное воспитание);
- формирование основ экологических знаний, знаний о человеке как части живой природы;
- развитие эстетических чувств (умения увидеть и прочувствовать красоту природы, восхититься ею, желания ее сохранить).

Из всего вышесказанного определяется цель и задачи экологического образования дошкольников. Цель – становление у детей научно-познавательного, эмоционально-нравственного, практико-деятельностного отношения к окружающей среде. Задачи:

1. Формирование элементарных знаний о природе, ее объектах и явлениях, особенностях взаимоотношений живых организмов с окружающей природой.
2. Формирование умения наблюдать за объектами и явлениями природы.
3. Воспитание гуманного, бережного, отношения к природе, чувства эмпатии к объектам природы.

Мы придерживаемся позиции обозначенных педагогов, которые говорят о том, что решение данных задач осуществляется не только в процессе обучения, необходимо включать дошкольников в практическую экологически обусловленную деятельность.

Взаимоотношения человека с другим человеком, обществом, природой имеют глубокую экологическую сущность и проникают в область *валеологии*

(И.И. Брехман, И.Л. Орехова, Л.Г. Татарникова, З.И. Тюмасева и др.). Академик РАМН Ю. Лисицын определяет валеологию как науку о формировании здоровья и душевного комфорта. В.П. Казначеев также придает валеологии огромное значение в области наук о здоровье.

В конце двадцатого века И.И. Брехман опубликовал работу, в которой утверждает, что наука о здоровье должна быть интегральной, она должна формироваться на основе экологии, биологии, психологии, медицины и других наук [13]. Тем самым он зародил научные основы эколого-валеологии. Осознание того, что здоровье ребенка – это проблема далеко не медицинская, а педагогическая, привело к формированию нового вида образования – валеологического. Исследования ученых подтверждают, что здоровье человека лишь не более чем на 10% зависит от успехов здравоохранения.

Анализ научной, психолого-педагогической литературы [1; 13; 18; 58 65; 67; 68; 92; 94; 95] позволил выявить следующее. Валеология и педагогика в тесном сотрудничестве накопили богатый опыт здравотворчества, здравствования человека, формирования здорового образа жизни человека (Н.Н. Авдеева, О.Л.Князева, И.Л. Орехова, Р.Б. Стеркина, В.И. Сыренский, З.И. Тюмасева и др.). Вопросами формирования готовности к здоровому образу жизни интересовались Р.И. Айзман, В.А. Ананьев, М.Я. Виленский, П.Т. Лесгафт Э.Н. Казин, Т.П. Романенко и другие.

Валеология как интегрированная научная сфера изучает проблемы здоровья человека, механизмы формирования индивидуального здоровья, методы оценки здоровья и особенностей образа жизни, способы сохранения и укрепления здоровья. Создавая учение об индивидуальном здоровье, она объединяет усилия медиков, биологов, философов, социологов, психологов, педагогов, экологов, культурологов и других. Таким образом, целью валеологического образования является вооружение человека научно-теоретическими знаниями о формировании, сохранении и укреплении здоровья и навыками оздоровления организма.

Процесс формирования потребности быть здоровым и культуры здорового поведения невозможен без целенаправленной педагогической деятельности (Р.И. Айзман, Г.Л. Апанасенко, Э.Н. Вайнер, Э.М. Казин, Г.А. Кураев, Е.Г. Кушнина и др.). в этой связи огромную роль играет образовательная среда (А.Г. Сухарев, З.И. Тюмасева и др.).

Опираясь на вышеизложенное, сформулируем одно из базовых понятий нашего исследования: *валеологическое образование – система образовательных мер, направленных на формирование эмоционального отношения к здоровью, основанного на позитивных интересах и потребностях, на стремлении к совершенствованию личного здоровья и бережному отношению к здоровью окружающих его людей.*

Отметим, что валеологическое образование должно начинаться в дошкольном и младшем школьном возрасте. При этом, начатое в детстве формирование ответственного отношения к своему здоровью должно непрерывно «сопровождать» человека до наступления его физиологической и социальной зрелости. Задачами педагогов, участвующих в валеологическом образовании, по мнению Э.Н. Вайнера и И.А. Растворцевой, можно считать: 1) формирование правильного представления о роли здоровья в реализации личностного потенциала человека и в его гражданском становлении; 2) обучение основам формирования здорового образа жизни [17].

Культура здоровья обеспечивает повышение уровня здоровья подрастающего поколения должно быть положено формирование у человека культуры здоровья, базирующейся на валеологическом образовании. [18].

Дальнейшее развитие экологического и валеологического образования приводит исследователей к мысли, что решать проблему сохранения и укрепления здоровья человека необходимо с позиции тесной взаимосвязи здоровья человека и «здоровья» окружающей среды. Появляются работы в области эколого-валеологии [65; 85; 86] и эколого-валеологического образования [65; 66: 71; 76; 86; 90; 91].

З.И. Тюмасева и ее ученики разрабатывают комплексную программу непрерывного эколого-валеологического образования «детский сад – начальная общеобразовательная школа – основная общеобразовательная школа – средняя (полная) общеобразовательная школа» [97].

Новое научное направление, появившееся в конце двадцатого века, в качестве *предмета* своего изучения имеет отношения человека с другим человеком, социальными группами людей (обществом), природой, социально-природной средой и с самим собой. Эколого-валеологическое образование нацеливается на формирование комплексного благополучия человека, сопряженного с благополучием окружающей среды. Таким образом, под *эколого-валеологическим образованием* будем понимать *природосообразный процесс, направленный на формирование у подрастающего человека гармоничных отношений с другим человеком, социальными группами людей (обществом), природой, социально-природной средой и с самим собой*. Это такой уровень образованности, который характеризуется не только знаниями о валеологической и экологической культуре и основах безопасной жизнедеятельности, но и способностью решать различные жизненные задачи на основе этих знаний и способах практической деятельности. Эколого-валеологическое образование имеет своей целью формирование комплексного благополучия подрастающего человека, сопряженного с благополучием окружающей среды.

Мы придерживаемся мнения З.И. Тюмасевой и Е.Г. Кушниковой, согласно которому основная задача эколого-валеологического образования, реализуемого в дошкольных образовательных организациях, состоит в создании и реализации таких условий, которые обеспечат воспитание гармоничных отношений дошкольников с окружающей средой, поведенческой активности по отношению к своему здоровью и здоровью других людей [46].

Эколого-валеологизация дошкольного образования предполагает реализацию следующих принципов [30]:

– формирование у дошкольников эколого-валеологической грамотности, ответственного отношения к своему здоровью и здоровью окружающей природной среды должен обеспечивать образовательный процесс, направ-

ленный на комплексное развитие познавательной, чувственно-эмоциональной и рационально-деятельностной сфер личности;

– процесс эколого-валеологического образования, должен учитывать интегративность научных сфер экологии человека и валеологии, опираться на идеи целостного подхода при формировании комплексного благополучия подрастающего человека, сопряженного с благополучием окружающей среды;

– при организации эколого-валеологического образования следует учитывать особенности биологических процессов, происходящих в растущем организме и обеспечивающих гомеостаз и адаптацию его к меняющимся условиям среды, так как от них зависит состояние здоровья человека.

Для дошкольников с ограниченными возможностями здоровья характерны трудности в обобщении при восприятии предметов окружающей действительности. Изучение педагогической литературы [6; 9; 11; 21; 26] позволило нам выделить особенности восприятия у детей с ограниченными возможностями здоровья:

- при зрительном восприятии объекта дети с ограниченными возможностями здоровья, особенно с ранним детским аутизмом, предпочитают предметно-практические манипуляции;

- при восприятии объекта доминируют рудиментарные способы знакомства с ним – облизывание, обнюхивание и т.д.;

- у таких детей при знакомстве с предметом доминирует сенсорная модальность восприятия, например, отдается предпочтение только зрительным или слуховым стимулам и т.д., то есть у них проявляется гиперчувствительность к определенным сенсорным стимулам;

- такие дети испытывают трудности при целостном восприятии объекта, они имеют склонность к выделению отдельных его частей.

Все названное является существенным препятствием к формированию эколого-валеологических знаний. В связи с этим, для дошкольного образования, в случае с детьми с ограниченными возможностями здоровья, более

приемлемым, на наш взгляд, использование понятия не «эколого-валеологические знания», а «эколого-валеологические представления».

Представления – это конкретные образы предметов и явлений, которые возникают в памяти человека, если он воспринимал их ранее. Представления характеризуются тем, что:

- они менее ярки и отчетливы по сравнению с непосредственными восприятиями
- представления изменчивы: воспринимаемый ранее предмет в памяти может изменить свою форму, размер, цвет и т.д.;
- представления в отличие от восприятий – это обобщенные образы предметов или явлений;
- при представлении рецепторы не работают, функционируют только корковые части анализаторов.

Несмотря на выделенные, вроде бы, «отрицательные» свойства представлений по сравнению с непосредственным восприятием, они крайне важны для человека, так как формой субъективного отражения окружающего мира и имеют важное значение для жизнедеятельности человека. Представления – переходная ступень от конкретного образа к абстрактному понятию: ощущение – восприятие – представление – понятие – суждение – умозаключение.

Обобщим выше сказанное: под *формированием эколого-валеологических представлений* у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья мы будем понимать *процесс создания у ребенка конкретных образов предметов природы и явлений внешнего мира и их свойств, представлений о себе как части природы, понимания особенностей взаимодействия человека с природной средой, зависимости состояния здоровья от окружающей экологической среды, особенностях устройства собственного организма.*

Наше исследование посвящено проблеме тьюторской поддержки детей с ограниченными возможностями здоровья (в этом и состоит роль тьютора), поэтому необходимо остановиться на анализе таких понятий, как «поддерж-

ка», «педагогическая поддержка», «тьютор», «тьюторская поддержка» и «дети с ограниченными возможностями здоровья».

Многие современные ученые, например, О.С. Газман, И.С. Якиманская и другие, понимают поддержку как обеспечение условий для развития ребенка, помощь ему в процессе вхождения в «зону ближайшего развития» (цит. по Лобачевой [51, с. 67]).

Рассматривая термин «поддержка», И.Б. Котова акцентирует внимание на глубинном смысле педагогической и психологической поддержки. По ее словам, развивающаяся личность нуждается в понимании, принятии, особых стратегиях и тактиках воспитания, в вооружении механизмами и способами саморазвития.

Т.В. Анохина, С.В. Бойкова и другие под *педагогической поддержкой* понимают *«процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов; в обучении, самовоспитании, общении, здоровом образе жизни» и определяют основные механизмы, виды, способы и условия оказания поддержки субъектам образовательного процесса.* [19].

Для И.С. Якиманской педагогическая поддержка – это совокупность мероприятий разного плана, обеспечивающие дифференциацию детей по интересам; склонностям, жизненным устремлениям, и тем самым направлены на их выявление и поддержку [105]

Мы согласны с этими учеными и в дальнейшем будем исходить из данного понимания этого педагогического явления. Для нас поддержка направлена на развитие субъектности («самости», самостоятельности) и индивидуальности дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

Индивидуализация и открытость образования – направления модернизации отечественного образования. При этом важнейшая роль в данном процессе отводится тьюторству [76]. Таким образом, необходимость возникно-

вения новой позиции (тьюторской) в системе профессионального развития задается, с одной стороны, изменениями, происходящими в образовании, с другой – индивидуализацией образования, которая предполагает создание реальных условий для выхода каждого субъекта «в процесс образования как в процесс управления своей собственной образовательной траекторией».

Анализ литературы [27; 37; 39; 104] показал, что в России зарождение тьюторства в образовании началось с развития в 80-х годах XX века педагогики сотрудничества. С 2008 года должность «тьютор» введена в реестр профессий и зарегистрирована в Минюсте. [78]

Само понятие пришло в Россию из Западной Европы. В настоящий момент *тьютор* в образовании рассматривается как исторически сложившаяся особая педагогическая позиция, обеспечивающая разработку индивидуальных образовательных и воспитательных программ и сопровождает процесс индивидуального образования и воспитания в образовании [35]. Тьютор – профессия новая для российского образования, тем не менее, в настоящий момент услуги тьютора достаточно востребованы.

По мнению Г.М. Беспаловой тьютор – это человек, идущий рядом с ребенком, обеспечивающий ему поддержку, если это необходимо ребенку, способствует самообразованию, задавая при направлении его саморазвития – когнитивное; практическое, личностное [7].

Тьютор в тесном контакте работает с педагогом, другими специалистами, и они вместе, организуя образовательное пространство, способствуют реализации индивидуальной образовательной программы (Т.М. Ковалева, Н.В. Рыбалкина, П.Г. Щедровицкий) [36; 39].

Е.А. Александрова, обозначая роль и место тьютора, отмечает, что тьютор помогает ребенку понять и принять лично и социально-приемлемые способы жизнедеятельности, а тьюторская поддержка основывается на понимании педагогом и ребенком эмоционального состояния друг друга, искренней включенности в проблему и готовность, к ее конструктив-

ному разрешению (цит. по [51, с 60]). Эти положения представляются важными и в контексте нашего исследования.

Ю.Л. Деранже, который считает, что в системе открытого образования тьютор является важнейшим системообразующим компонентом, выполняя функции преподавателя, консультанта, методиста и наставника [23].

Обеспечение тьюторской поддержки воспитанника, как полагает Т.В. Анохина [2], возможно, если в процессе тьюторской деятельности реализуются следующие принципы:

- ребенок (тьюторант) добровольно согласен на предлагаемую помощь и поддержку;
- тьютор опирается на имеющиеся силы и резервы личности тьюторанта и верит в них;
- тьютор ориентируется на способность тьюторанта самостоятельно преодолевать возникающие препятствия;
- тьютор использует рефлексивно-аналитический подход к деятельности и ее результату;
- в результате сотрудничества тьютора и тьюторанта сохраняется конфиденциальность, проявляется доброжелательность и безоценочность; осуществляется безопасность, защита здоровья, прав, человеческого достоинства, реализуется принцип «не навреди».

Тьютор создает избыточную образовательную среду, насыщенную множеством предложений, которые потенциально могут быть интересны тьюторанту, затем он сопровождает так называемую «навигацию» его движения в этом пространстве предложений, обсуждая при этом различные стратегии.

Подобная поддержка основывается на принципе индивидуализации. Индивидуализация образования предполагает переход на субъект-субъектные отношения, формирование и реализацию индивидуальной образовательной программы, права и возможности продвижения по индивиду-

альной образовательной траектории. Важным условием индивидуализации учебного процесса является открытость и вариативность образования.

О.В. Лобачева [51] выявляет следующие преимущества тьюторской поддержки:

– тьюторская поддержка всегда персонифицирована и направлена на конкретного ребенка, даже если тьютор работает с группой;

– признается безусловная ценность внутреннего мира каждой личности, каждой индивидуальности, приоритетность ее потребностей, целей и ценностей саморазвития;

– тьюторская поддержка дает возможность следовать за естественным развитием ребенка, опираться не только на возрастные закономерности, но и на личностные достижения воспитанника.

Тьюторская поддержка включает в себя:

- изучение среды, в которой находится ребенок;
- выявление позитивных и негативных факторов, влияющих на жизнедеятельность детей;
- выявление проблем ребенка, с которыми он не может справиться самостоятельно;
- установление с ним договорных отношений;
- привлечение к решению проблемы преподавателей и других специалистов;
- консультирование преподавателей и других лиц, взаимодействующих с ребенком;
- совместный анализ результатов решения возникшей педагогической проблемы.

Тьюторская поддержка направлена на прояснение образовательных мотивов и интересов подопечного, на поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы развития, основанной по принципу индивидуализации образования. Тьютор работает с образовательным заказом тьюторанта, семьи, общества. Целью профессиональной

тьюторской деятельности является сопровождение разработки и реализации тьюторантом индивидуальной образовательной программы, которая выполняет следующие функции [38; 84]:

- *нормативную* – нормативно определяет и обеспечивает образовательную самообразовательную деятельность тьюторанта, регулирует его развитие;
- *информационную* – информирует об образовательной деятельности;
- *мотивационную* – определяет цели, ценности и результаты образования;
- *организационную* – определяет виды и формы, методы, модели, варианты, ресурсы образования;
- *функцию самоопределения* – позволяет реализовать потребность в самоопределении на основе реализации образовательного выбора, а также потребность в самоактуализации.

Таким образом, тьюторская поддержка – педагогическая деятельность по индивидуализации образования, характеризующуюся пониманием, принятием развивающейся личности, направленную на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов ребенка, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы, что обеспечивает решение индивидуальных проблем подрастающего человека, обусловленных особенностями его взаимоотношением с окружающим миром и самим собой, вооружение механизмами и способами саморазвития, сохранения, укрепления и формирования здоровья, которое основывается на биологических процессах гомеостаза и адаптации.

Поскольку тьюторская поддержка основывается на особенностях развития и интересов ребенка, то перед нами встал вопрос о подробном изучении особенностей дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. Анализ специальной литературы [29; 47; 48; 49; 50; 54; 55] позволил выявить следующие особенности, характерные для детей с ограниченными возможностями здоровья (для нашего исследования – это дети с ранним детским аутизмом).

Аутизм – психическое расстройство, характеризующееся выраженным дефицитом личностных, социальных, речевых и других сторон развития и навыков общения. Для детей с таким диагнозом характерны: склонность к самоизоляции, отгороженность от реального мира и утрата связей с ним, погружение в мир личных переживаний, отсутствие или утрата социальных навыков, полное или частичное отсутствие языковых навыков, повторяющиеся и/или стереотипные действия и интересы, направленные в первую очередь на неодушевленные объекты. Термин «аутизм» (от греч. autos – сам) ввел в 1912 году Э. Блейлер для обозначения особого вида мышления, которое регулируется эмоциональными потребностями человека и не зависит от реальной действительности. Синдром детского аутизма как самостоятельная клиническая единица был впервые выделен Л. Каннером в 1943 году.

В настоящее время наиболее значимыми в клинической картине синдрома Л. Каннера считаются следующие признаки:

- аутизм как предельное («экстремальное») одиночество ребенка, формирующее нарушение его социального развития вне связи с уровнем интеллектуального развития;

- стремление к постоянству, проявляемое как стереотипные занятия, сверхпристрастие к различным объектам, сопротивление изменениям в окружающем;

- необычные реакции на раздражители (дискомфорт или поглощенность впечатлениями);

- особая характерная задержка и нарушение развития речи, также вне связи с уровнем интеллектуального развития ребенка;

- раннее проявление (до 2,5 лет) патологии психического развития (причем эта патология в большей степени связывается с особым нарушением психического развития, чем его регрессом). Более подробная характеристика таких детей дана в приложении 1.

В целом для психического развития при раннем детском аутизме свойственна неравномерность. Так, повышенные способности в отдельных огра-

ниченных областях, таких как музыка, математика, живопись, могут сочетаться с глубоким нарушением обычных жизненных умений и навыков. Одним из главных патогенных факторов, обуславливающих развитие личности по аутичному типу, является снижение общего жизненного тонуса.

Анализ понятий «экологическое образование», «валеологическое образование», «эколого-валеологическое образование», «эколого-валеологические представления», «педагогическая поддержка», «тьютор», «тьюторская поддержка», «дети с ограниченными возможностями здоровья» позволил выявить сущность и содержание основного понятия нашего исследования: *«тьюторская поддержка формирования основ эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья» – непрерывный, природосообразный, целенаправленный, последовательный и педагогически организованный процесс индивидуализации эколого-валеологического образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, направленный на поиск образовательных ресурсов в условиях открытого образования для создания индивидуальной образовательной программы, способствующей решению индивидуальных проблем ребенка, обусловленных особенностями его взаимоотношением с окружающим миром и самим собой.*

1.2. Методологические подходы к исследованию проблемы тьюторской поддержки формирования эколого-валеологических представлений у дошкольника с ограниченными возможностями здоровья

Методологическая база диссертационного исследования включает совокупность методологических подходов. Анализ литературы по проблеме исследования позволил нам выделить подходы, которые, на наш взгляд, наиболее полно решают поставленные задачи – *системный, деятельностный и личностно-ориентированный* [20; 31; 46; 81; 100; 103]. Данные подходы положены для создания модели тьюторской поддержки формирования эколого-

валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

Системный подход, как общенаучный подход, обеспечивает выявление относительно самостоятельных компонентов, которые рассматриваются не изолированно, а в совокупности их отношений и связей между ними (А.Н. Аверьянов, В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг [10; 11; 43]; В.П. Беспалько, Ю.А. Конаржевский [43], Н.В. Кузьмина, В.А. Слостенин, В.А. Якунин и др. [103, с. 46]). Он позволяет рассматривать объекты как системы [51, с. 46]. Применение системного подхода к валеологическому образованию осуществлено В.Н. Казначеевым, Н.Н. Моисеевым, А.И. Субетто, З.И. Тюмасевой и другими.

Система – совокупность элементов, которая отграничена от окружающей среды; между ее элементами имеется взаимосвязь и взаимодействие. Несмотря на наличие отдельных составляющих, система обладает целостностью, что обеспечивает существование ее компонентов. Свойства системы не выводятся из суммы свойств ее составляющих, они характеризуются синергетичностью, также, как и функционирование системы не зависит напрямую от функционирования ее компонентов. При этом всегда присутствуют системообразующие факторы, благодаря которым система эффективно функционирует [103, 55]. Система обладает следующими свойствами: целостность, открытость, структурированность, функциональность, изменчивость во времени, существование в изменяющейся среде.

К основным принципам системного подхода относятся:

– *принцип целостности* – в соответствии с этим принципом система рассматривается, с одной стороны, как единое целое, с другой – как подсистему вышестоящей надсистемы;

– *принцип иерархичности* строения – система состоит из множества элементов, находящихся в соподчинении;

– *принцип структуризации* позволяет анализировать элементы системы и их связи в рамках конкретной организационной структуры;

– *принцип множественности* позволяет использовать множество кибернетических, экономических, математических моделей для описания отдельных элементов и системы в целом.

В нашем исследовании мы опираемся на мнение А.С. Макаренко, который сформулировал ряд положений, актуальных для нас:

- человек воспитывается не по частям, он создается синтетически всей суммой влияний, которым он подвергается;
- там, где воспитатели не соединены в коллектив, и коллектив не имеет единого плана работы, единого точного подхода к ребенку, там не может быть никакого воспитательного процесса;
- решающим в деле воспитания является не метод отдельного учителя и даже не метод целой школы, а организация школы, коллектива и организация воспитательного процесса [103, с. 86].

Положительная реализация тьюторской поддержки формирования эколого-валеологических представлений у дошкольников с аутистическими расстройствами возможна в процессе системной организации совместных.

Рассмотрение проблемы нашего исследования как целостной системы позволяет выделить основные качества тьюторской поддержки:

1. Тьюторская поддержка формирования основ эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья является целостной, динамической системой, способной к самостоятельному функционированию.

2. Система тьюторской поддержки формирования эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья состоит из отдельных, определенным образом между собой связанных компонентов: цели, задачи, педагогических действий, комплекса педагогических методов, приемов.

3. Социальный заказ и требования государственного образовательного стандарта выступают основаниями для реализации тьюторской поддержки

формирования основ эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

Системный подход ориентирует наше исследование на раскрытие целостной личности ребенка, помогает научно определить цель и задачи работы тьютора, их взаимную увязку между собой, выявить составляющие ее компоненты, их место, значение, раскрыть ресурсы тьюторанта, закономерности и взаимосвязи развития ребенка с целью их более эффективного использования, сформировать систему комплексной оценки результативности тьюторской поддержки в процессе формирования у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья эколого-валеологических представлений.

Деятельностный подход в психолого-педагогических исследованиях предполагающее описание, объяснение и проектирование различных объектов, рассматриваемых с позиции деятельности. Деятельностный подход развивается в трех направлениях: деятельностный подход как *методология* (Л.П. Бueva, М.В. Демин, В.Н. Сагатовский, В.С. Швырев, Э.Г. Юдин и др.); использование деятельностного подхода в *психологии* (К.А. Абульханова-Славская, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков и др.); использование деятельностного подхода *педагогике* (К.М. Дурайн-Новакова, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьмина, Т.С. Полякова, В.А. Слостенин и др.); при этом важно положение: личность формируется и проявляется в деятельности, что, в свою очередь, требует специальной работы по отбору и организации деятельности воспитанника, по активизации и переводу его в позицию субъекта познания, труда и общения [102, с. 74].

Применительно к нашему исследованию деятельностный подход позволяет использовать разнообразные виды детской деятельности (игра, экспериментирование, труд и др.), которые обеспечивают становление субъектности ребенка, способствуют его гармоничному развитию.

Деятельностный подход предполагает, что тьютор откроет перед тьюторантом весь спектр его возможностей и создаст у него установку на свободный, но ответственный выбор той или иной возможности. Деятельность

должна быть лично значимой для ребенка с ранним детским аутизмом и общественно полезной.

В составе *деятельностного подхода* представлена имитация эколого-валеологической деятельности тьютора и тьюторантов, в которой формируются такие качества личности дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, как бережное отношение к человеку, к природе (бережливость), нравственность, рациональность, трудолюбие, ответственное отношение к своему здоровью и здоровью окружающей среды – на основе сформированности чувственного, познавательного и рационально потребительского отношения к природе, окружающей среде.

Принципы деятельностного подхода:

- *принцип субъектности воспитания* – согласно этому принципу ребенок осуществляет свою деятельность, которая его увлекает, исходя из потребностей;

- *принцип учета ведущих видов деятельности и законов их смены*;

- *принцип учета сенситивных периодов развития*;

- *принцип преодоления зоны ближайшего развития* и организация в ней совместной деятельности детей и взрослых (Л.С. Выготский);

- *принцип обогащения, усиления, углубления детского развития* (А.В. Запорожец);

- *принцип обязательной результативности* каждого вида деятельности;

- *принцип обязательной рефлексивности* всякой деятельности;

- *принцип сотрудничества* при организации и управлении различными видами деятельности;

- *принцип активности* ребенка в образовательном процессе.

Деятельностный подход ставит перед тьютором такие задачи, как:

- создание необходимых и достаточных условий для того, чтобы формирование эколого-валеологических представлений у дошкольников с аутистическими расстройствами сделать мотивированным;

- оказание помощи тьюторантам в формировании умения осуществлять самоконтроль, самооценку;
- диагностика индивидуальных особенностей, мотивов, интересов и т.д.;
- привлечение тьюторанта к посильной для него и все усложняющейся деятельности в процессе реализации индивидуальной образовательной программы;
- выявление и устранение причин, мешающих достижению цели.

Таким образом, использование в тьюторской поддержке *деятельностного подхода* помогает не руководить процессом, а умело организовывать и направлять ведущую к успеху деятельность дошкольника с ограниченными возможностями здоровья, для обучения его самостоятельно добывать знания.

Исходя из содержания деятельностного подхода, ведущим направлением тьюторской поддержки по *формированию эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья* является создание игровой ситуации.

Согласно *личностно-ориентированному подходу*, педагогическое взаимодействие тьютора и тьюторанта осуществляется на основе доверия, веры в способности ребенка, его силы и возможности. Тьютор защищает интересы ребенка и помогает ему в решении его проблем; видит в ребенке личность; признает приоритет его субъектности. Тьютор организует взаимодействие с воспитанниками на позициях человеколюбия, доброжелательности [38; 102].

В соответствии с личностно-ориентированным подходом формирование эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в центр тьюторской поддержки самого ребенка, обеспечение безопасных и комфортных условий для развития и реализации его природных возможностей, использование личностно-развивающих ситуаций, которые относятся к жизненно важным факторам детей данной категории [105].

В своем исследовании мы будем придерживаться мнения профессора Е.Н. Степанова, который выделял следующие принципы личностно ориентированного подхода [81]: *самоактуализации, индивидуальности, субъектности, свободы выбора, творчества и успеха, доверия и поддержки* – вера в ребенка, поддержка его устремлений к самореализации и самоутверждению.

Таким образом, под *личностно-ориентированным подходом* в формировании эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья мы будем понимать индивидуальный подход к каждому воспитаннику с ограниченными возможностями здоровья, помогающий ему в осознании себя личностью.

Комплексное использование в качестве теоретико-методологической основы системного, деятельностного и личностно-ориентированного подхода позволили нам определить векторы нашего исследования и спроектировать модель тьюторской поддержки формирования основ эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. При этом необходимо отметить, что в процессе нашего исследования мы опирались на идею единства законов развития нормального и аномального ребенка (Т.А. Власова, Л.С. Выготский, А.Н. Граборов, Г.М. Дульнев, В.П. Кащенко, В.И. Лубовский, А.Р. Лурия, М.С. Певзнер, В.Г. Петрова, Т.В. Розанова, Е.А. Стребелева и др.); общепсихологические и специальные основы реабилитации и социализации детей с ограниченными возможностями (Э.А. Абгарян, К.М. Астахова, Л.И. Божович, Т.А. Добровольская, М.Н. Коган, В.В. Линьков, И.В. Цукерман, Л.М. Шипицина)

1.3 Модель тьюторской поддержки формирования эколого-валеологических представлений у дошкольников с аутистическими расстройствами

Для успешного решения задачи тьюторской поддержки формирования основ эколого-валеологических представлений у дошкольников с аутистическими расстройствами мы разработали структурно-содержательную модель,

в которой обозначены: цель тьюторской поддержки, которая реализует социальный заказ общества и родителей по индивидуализации образовательного процесса, способствующей снижению уровня неблагоприятных факторов среды; теоретико-методологические условия реализации модели, а также формы, методы и приемы организации тьюторской поддержки и его результаты.

Термин «модель» является многоаспектным понятием и употребляется во многих значениях. Модель представляет собой гипотезу, выраженную в наглядной форме, идеальная копия какого-то реального объекта, которая воспроизводит наиболее существенные его черты [51, с.107]. Модель можно воспринимать как специфическую схему объекта или явления. *Моделирование* – процесс создания модели [81]. *Педагогическое моделирование* – процесс создания педагогической модели, отражение характеристик существующей педагогической системы в специально созданном объекте. Являясь моделированием в общенаучном смысле, педагогическое моделирование в то же время обладает определенной спецификой: а) оно представляет собой педагогическую деятельность, реализуемую в условиях педагогического процесса; б) его цель состоит не столько в получении новой информации, сколько в совершенствовании образовательного процесса; в) его объекты не являются материальными; г) его результат (педагогическая модель) – развивающийся объект [103].

Структурно-содержательная модель тьюторской поддержки формирования эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья включает следующие основные блоки: целевой, содержательный, процессуальный и результативно-оценочный (рисунок 1). Целостность модели обеспечивается единством блоков. Мы придерживаемся мнения Ю.А. Конаржевского, который говорил о двух свойствах блочной модели: это возможность самостоятельного существования каждого блока и в то же время подчинение его всей модели, в структуру которой он входит.



Рисунок 1 – Модель тьюторской поддержки формирования эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья

Целевой блок включает в себя постановку цель тьюторской поддержки формирования основ эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, ориентирует на теоретические и практические исследования в области обозначенной проблемы: методологические подходы и принципы.

Цель тьюторской поддержки – создание условий, обеспечивающих формирование эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

Задачи тьюторской поддержки: разработать индивидуальную программу формирования основ эколого-валеологических представлений, подобрать комплекс эффективных методов и приемов работы с тьюторантом; разработать диагностику уровня сформированности основ эколого-валеологических представлений по таким критериям как когнитивный, эмоционально-ценностный, поведенческий, и наполнить их необходимыми и достаточными показателями

Структурные компоненты модели раскрывают внутреннее содержание тьюторской поддержки формирования эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья и отвечают за постоянное воспроизведение взаимодействия между элементами данного процесса.

В связи с особенностями развития дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, тьютор учитывает в своей работе принципы, образующие систему, в которую входят:

- *общедидактические принципы* научности, систематичности и последовательности, наглядности, сознательности и активности, гуманизма (эти принципы достаточно подробно описаны в психолого-педагогической литературе, поэтому мы не останавливаемся на них);
- *специфические принципы специальной педагогики*, так как в большинстве случаев вследствие специфического своеобразия развития детей с

особыми образовательными потребностями у них затруднена самостоятельная познавательная деятельность:

- учет возрастных и психофизиологических особенностей дошкольников,
- принцип необходимости специального педагогического руководства, ранней педагогической помощи,
- принцип педагогического оптимизма,
- принцип реализации деятельностного подхода,
- принцип системного и комплексного подхода к диагностике и коррекции нарушений,
- принцип коррекционно-компенсирующей направленности образования,
- принцип опоры на закономерности онтогенетического развития,
- принцип единства диагностики и коррекции;
- принципы здоровьесбережения, гуманистической направленности; природосообразности; персонификации; сотрудничества; педагогической поддержки.

Здоровьесберегающие принципы: не нанесения вреда, триединого представления о здоровье (единство физического, психического и духовно-нравственного здоровья), непрерывности и преемственности, субъект-субъектного взаимоотношения, соответствия сознания и организация обучения возрастным особенностям тьюторантов, охранительным (щадящего) уровня нагрузки, формирования ответственности за свое здоровье, охрана и укрепление психического здоровья всех участников тьюторской поддержки, формирование культуры здоровья, организация сотрудничества с родителями тьюторантов по вопросам сохранения и укрепления здоровья их детей.

Принцип *гуманистической направленности* отражает отношение тьютора к тьюторанту как к субъекту своего развития. Отношения тьютора с тьюторантом строятся на основе уважения; доверия, принятия.

Принцип *природосообразности* означает отношение к тьюторанту как части природы, опору на его природные силы и создание для его развития условий, почерпнутых из природы для того, чтобы их усовершенствовать. Тьютору следует верить в ребенка, относиться к нему гуманно и оптимистично, поощрять его. Ш.А. Амонашвили утверждал, что каждый ребенок неповторим и наделен от Природы особыми возможностями и способностями [51]. С позиции данного принципа тьюторская поддержка дошкольников с органичными возможностями здоровья – это процесс, который раскрывает резервы ребенка, мобилизует его творческий природный потенциал.

Принцип персонификации – предусматривает учет тьютором личностных характеристик и возможностей ребенка. Тьютор должен на основе изучения индивидуальных особенностей ребенка, черт характера, взглядов, интересов и т.д. организовывать и направлять ведущую к успеху деятельность тьюторанта.

Принцип сотрудничества – ориентирует тьютора на воспитание взаимной ответственности всех участников тьюторской поддержки. По мнению Г.К. Селевко: «... два субъекта одного процесса должны действовать вместе, быть сотоварищами, партнерами, составить союз более старшего и опытного с менее опытным (но обладающим преимуществом молодости). И ни один из них не должен стоять над другим: они должны сотрудничать в процессе обучения» [51]. Принцип сотрудничества ориентирует тьютора на воспитание взаимной ответственности всех участников тьюторской поддержки.

Особо существенными для нашего исследования явились:

- *экологический принцип*, который обуславливал необходимость подготовки социально адаптированного педагога (тьютора), имеющего внутренне согласованную естественнонаучную картину мира, способного самостоятельно находить ответы на актуальные вопросы окружающей среды, ее экологической стабильности, сохранения жизни и биоразнообразия природы;
- *валеологический принцип* – определял готовность тьютора, имеющего внутреннюю мотивацию на здоровьесбережение, к сохранению и укреплению

нию здоровья, способность самостоятельно находить ответы на актуальные валеологические вопросы, вести здоровый образ жизни и формировать его у своих тьюторантов.

Содержательный блок структурно-содержательной модели тьюторской поддержки формирования эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья включает в себя следующие компоненты, которые мы рассматриваем как этапность (последовательность) деятельности тьютора.

Первым этапом тьюторской поддержки является проведение диагностики воспитанников на выявление уровня сформированности эколого-валеологических представлений. Согласно пункта 3.2.3. Федерального государственного образовательного стандарта «...при реализации Программы может проводиться оценка индивидуального развития детей. Такая оценка производится педагогическим работником в рамках педагогической диагностики (оценки индивидуального развития детей дошкольного возраста, связанной с оценкой эффективности педагогических действий и лежащей в основе их дальнейшего планирования) [79]. Результаты педагогической диагностики (мониторинга) могут использоваться для решения следующих образовательных задач:

1) индивидуализации образования (в том числе поддержки ребёнка, построения его образовательной траектории или профессиональной коррекции особенностей его развития);

2) оптимизации работы с детьми.

Для формирования основ эколого-валеологических представлений у дошкольников диагностика помогает:

– определить исходный уровень эколого-валеологических представлений у тьюторанта;

– учесть и зафиксировать изменения уровня эколого-валеологических представлений тьюторанта;

– обработать полученные данные путем теоретического анализа и методов математической статистики.

Следующим этапом является определение направлений работы тьютора, нацеленной на формирование у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья основ эколого-валеологических представлений и повышение уровня их сформированности, планирование оздоровительной работы.

Третьим этапом является определение преимуществ и недостатков применяемых средств, методов обучения и форм организации занятий; составление индивидуальной программы формирования основ эколого-валеологических представлений с учетом индивидуальных особенностей и интересов тьюторанта и ведение тематического портфолио.

Процессуальный блок включал в себя четыре компонента.

Первый компонент – это создание необходимых и достаточных педагогических условий, которые подробно будут описаны в четвертом параграфе данной главы:

- создание открытой эколого-развивающей, здоровьесберегающей образовательной среды;
- использование тьютором совокупности эффективных методов и приемов;
- разработка индивидуальной образовательной программы, способствующей формированию эколого-валеологических представлений.

Второй компонент определяет формы методы и средства тьюторской поддержки формирования основ эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

- тьюториалы, как технология индивидуальной работы (позволяют организовать процесс поддержки более целенаправленно, эффективно, повысить активность каждого тьюторанта по формированию эколого – валеологических представлений);
- систематизация материала (портфолио) по формированию основ эколого – валеологических представлений;

– тренинги (диагностика для актуализации личностного потенциала дошкольников с ограниченными возможностями здоровья).

К основным *методам* формирования эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья относятся:

– *информационные методы* – беседа, использование средств массовой информации, примеры из окружающей жизни, экскурсии и т.д.;

– *практически-действенные методы* – на них подробно остановимся во 2 главе;

– *побудительно-оценочные методы* – лакомство, игрушка, их образные заменители (картинка с изображением лакомства, игрушки), абстрактный заменитель (фишка или иной символ поощрения: флажок, звездочка, знак + и т.д.); затем, только словесное поощрение), методы стимулирования интереса к процессу деятельности (создание ситуации успеха), методы стимулирования ответственности и обязанностей позитивного поведения (разъяснение цели при поручении; выдвижение правил и убеждение необходимости их выполнения; метод примера), осуждение, порицание, наказание.

Средства тьюторской поддержки. Важнейшим средством воспитания человеческой личности, по мнению А.И. Арнольдова, И.Л. Ореховой, З.И. Тюмасевой, является окружающая среда. Все ее аспекты – социальный, предметный, компонент природы – оказывают развивающее воздействие. Так же активно применялись такие средства, как карточки-подсказки по методике ТЕАССН-терапии, карточки по методике глобального чтения, коммуникативные и тематические тетради – портфолио.

Результативно-оценочный компонент модели предполагает выявление результата тьюторской поддержки формирования основ эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. Он включает критерии, показатели и уровни сформированности основ эколого-валеологических представлений: когнитивный, эмоционально-ценностный, поведенческий. Проверка эффективности разработанной инди-

видуальной образовательной программы освоения дошкольником с ограниченными возможностями здоровья основ эколого-валеологических представлений, образованной по принципу индивидуализации образования. Основная функция данного компонента – аналитическая.

Таким образом, структурно-содержательная модель тьюторской поддержки формирования эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья характеризуется:

а) композиционной целостностью, так как все указанные компоненты взаимосвязаны, несут определенную смысловую нагрузку и работают на конечный результат;

б) открытостью, так как она встроена в контекст системы специального дошкольного образования как дополнительное, но самостоятельное звено;

в) прагматичностью, так как выступает средством реализации практических действий, т. е. рабочим представлением обозначенной цели.

1.4 Педагогические условия функционирования модели тьюторской поддержки формирования эколого-валеологических представлений у дошкольника с ограниченными возможностями здоровья

Обеспечить эффективную реализацию разработанной в процессе проведенного исследования модели тьюторской поддержки формирования эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья возможно при создании специальных педагогических условий. Понятие «условие» в философии выражает отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может [16; 52]. Условия всегда специально создаваться. Мы согласны с мнением Лобачевой, которая говорит, что отдельные, случайно выбранные условия не могут существенно повлиять на эффективность тьюторской поддержки формирования эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, то мы выбрали необходимый гибкий, динамично развивающийся комплекс условий, который охватывает все стороны

изучаемого явления [51]. Для нашего исследования важны *педагогические условия* как комплекс педагогических средств, обеспечивающих эффективность педагогического процесса – формирование эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

В качестве **первого условия** реализации модели тьюторской поддержки формирования эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья является *создание открытой здоровьесберегающей образовательной среды*.

Мы придерживаемся мнения многих педагогов-новаторов, которые считают, что объектом деятельности педагога должны быть условия, в которых происходит развитие ребенка. К внешним условиям относится окружающая среда (упорядоченное пространство), в рамках которой реализуются отношения и деятельность. При этом такая среда должна быть образовательной и развивающей (Л.С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, А. Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.).

В нашем исследовании мы придерживаемся взгляда З.И. Тюмасевой и ее последователей, которые под эколого-развивающей образовательной средой понимают совокупность образовательных факторов, которые прямо или косвенно воздействуют на личность в процессе обучения, воспитания и развития [58; 73; 85; 86].

Эколого-развивающая, здоровьесберегающая среда в контексте нашего исследования представляет собой определенную совокупность факторов, которые способствуют активному сохранению и укреплению здоровья. Такая среда обладает следующими свойствами: гибкостью, она способна перестраиваться в соответствии с изменяющимися потребностями личности; вариативностью; непрерывностью; открытостью; нацеленностью на личность ребенка.

Создание эколого-развивающей образовательной среды для ребенка с ранним детским аутизмом подчиняется следующим принципам:

– *принцип дистанции, позиции при взаимодействии* – общение с ребенком осуществляется «глаза в глаза»;

– *принцип активности, самостоятельности, творчества ребенка* – тьютор организует предметно-развивающую среду на основе индивидуализации. Например, ребенок очень любит рисовать - в кабинете специалиста и групповой комнате для такого ребенка оборудовано место для рисования с использованием бумаги разного формата, мелков, красок, кисточек и другого нестандартного материала;

– *принцип стабильности – динамичности развивающей среды* – среда изменяется в соответствии с изменением индивидуальных интересов ребенка с аутистическими расстройствами, возрастных и психофизиологических особенностей тьюторантов, периода обучения и реализуемой тьютором программы;

– *принцип комплексирования и гибкого зонирования* – среда представляет собой единый комплекс различных модальностей: цветовой, звуковой, кинестетической (движения, осязание, обоняние и др.);

– *принцип эмоциогенности, индивидуальной комфортности и эмоционального благополучия* ребенка и взрослого – создаются зоны для релаксации (расслабления) дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, «уголки уединения», и сенсорная комната с мягкой мебелью и другими элементами, способствующими отдыху;

– *принцип открытости среды* – открытая эколого-развивающая здоровьесберегающая образовательная среда, которая основывается на открытых, доверительных взаимоотношениях тьютора с воспитанниками, активном диалоге и совместной деятельности; взаимодействие тьютора с другими специалистами – участниками образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении, строясь на преемственности и сотрудничестве между педагогами и воспитанниками, любой субъект тьюторской поддержки в дошкольной организации может участвовать и получить консультацию у тьютора. Все субъекты образовательного процесса могут повышать свою педаго-

гическую компетентность через изучение передовой научно – методической литературы, обобщать свой позитивный опыт работы перед педагогическим и родительским сообществом [23];

- *принцип создания «ситуации успеха»* - когда ребенка хвалят за малейшие его положительные результаты;

- *принцип взаимодействия* дошкольной образовательной организации с семьями тьюторантов. Семейный институт есть институт эмоциональных отношений (Е.П. Арнаутова, О.Л. Зверева, Т.А. Маркова и др.) [52]. Но особенность детей с ранним аутизмом состоит в том, что они чаще всего не обращают внимания даже на своих родных, родителям в этой связи трудно дать ребенку ощущение психологической защищенности. Поэтому тьютор помогает родителям такого ребенка пройти путь социализации ребенка в общество.

Главное, что должны сделать родители ребенка с ограниченными возможностями здоровья – это принять сложный диагноз своего ребенка, принять помощь специалистов и неукоснительно выполнять все данные ими рекомендации по реабилитации и социализации ребенка. Для этого тьютор использует в своей работе как традиционные формы и приемы работы с родителями, так и нетрадиционные.

К традиционным формам можно отнести: общие и групповые родительские собрания, консультирование, анкетирование родителей, посещение семей воспитанников на дому, выставки детских работ, изготовленных вместе с родителями, совместные экскурсии, праздники, дни открытых дверей, дни общения, дни добрых дел, оформление информационных стендов, буклетов.

Нетрадиционные формы общения с родителями: тьюториалы, семинары – практикумы, «Родительский университет», и «Школа для родителей» и др. Чтобы помочь родителям применять в домашних условиях комплекс эффективных методов и приёмов коррекционной работы с ребёнком используются видеозаписи индивидуальных занятий. Также для поддержания кон-

такта с родителями тьютор может использовать некоторые формы письменного общения: брошюры, еженедельные записки, личные блокноты.

Эколого-развивающая, здоровьесохраняющая среда организуется в соответствии с педагогическими и санитарно-гигиеническими требованиями. Она выполняет такие функции как: здоровьесберегающая, развивающая, адаптационная, корректирующая, воспитательная, познавательная, практико-ориентировочная и др. и обеспечивает экологизацию различных видов деятельности.

В качестве **второго условия** реализации модели выступает использование тьютором совокупности эффективных методов и приемов в работе с тьюторантом с аутистическим расстройством для преодоления эмоционального дискомфорта и усвоения им необходимых навыков по формированию эколого-валеологических представлений.

Такие методы способствуют преодолению негативизма при общении и обучению простым навыкам контакта; смягчению характерного для аутичных детей сенсорного дискомфорта; повышению активности ребенка в процессе общения с взрослыми и детьми; преодолению трудностей в организации целенаправленного поведения при формировании эколого-валеологических представлений.

Основные принципы работы тьютора с тьюторантом:

1. Во время занятий настроение у ребенка должно быть хорошее, он должен быть здоров, весел и бодр.
2. Обязательно хвалить ребенка за его достижения!
3. Уметь вовремя прекратить игру. Необходимо остановить игру прежде, чем ребенок сам этого захочет. Занятия должны быть короткими.
4. Максимально использовать разнообразные виды детской деятельности, их интеграцию;
5. Вариативно использовать дидактический, образовательный, наглядный материал, позволяющий развивать творчество ребенка в соответствии с его интересами и возможностями.

Основные коррекционные методы, используемые тьютором и педагогами с целью сохранения и укрепления эмоционального благополучия ребенка с ограниченными возможностями здоровья – это:

- различные виды игр – стереотипные, сенсорные игры, терапевтические игры, игры-рисование:

- глобальное чтение – ориентируется на непроизвольное внимание ребенка, так как он с большим трудом воспринимает фрагментированную информацию (поступающую в виде букв, слогов и т.д.), ему легче моментально запоминать, «фотографировать то, что находится в его зрительном поле;

- музыкотерапия способствует снятию психомоторного напряжения и эмоциональных зажимов у детей;

- использование сенсорной комнаты психологической разгрузки, которая обеспечивает быстрое установление эмоционально положительного контакта между ребенком с РДА и взрослым, что повышает уровень доверия ребенка к взрослому и настраивает его на эффективную и результативную работу;

- оптимизация двигательного режима – применение дополнительных динамических пауз во время и между занятиями.

Третьим педагогическим условием функционирования модели тьюторской поддержки является разработка индивидуальной образовательной программы формирования эколого-валеологических представлений. Она должна учитывать субъектный опыт тьюторанта и основываться на принципе индивидуализации и дифференциации содержания, методов и приемов в работе тьютора с тьюторантами, учитывать его запросы и потребности, возможности [29; 55; 84].

Формирование основ эколого-валеологических представлений у дошкольника с расстройствами аутистического спектра напрямую зависит от содержания программы и ее наполняемости.

Важный принцип, который лежит в основе отбора содержания эколого-валеологических представлений – это принцип доступности. Со-

гласно данному принципу, в программу тьютор отбирает знания, доступные освоению тьюторантом в соответствии с его особенностями и возможностями не зависимо от возраста ребенка.

В реализации программы участвуют все – тьютор, специалисты, родители, медицинские работники. От скоординированности действий и усилий всех специалистов образовательного учреждения зависит благополучие тьюторанта. Поэтому для каждого участника определены направления работы.

Тьютор:

- изучает состояния исследуемой проблемы в теории и практике;
- подготавливает методическую, материально-техническую и диагностическую базу;
- проводит динамический мониторинг сформированности эколого-валеологических представлений, и по необходимости вносит изменения в программу;
- определяет интересы, склонности и способности тьюторанта;
- определяет комплекс необходимых методов и приемов;
- разрабатывает образовательный маршрут;
- подбирает картотеку разнообразных игр экологической и валеологической направленности, картотеку экспериментов, опытов, наблюдений за объектами окружающей действительности и т.д.
- систематизирует полученные данные с формулировкой выводов и практических рекомендаций;
- оформляет и обрабатывает отчетную документацию.

Учитель-дефектолог проводит дифференциальную педагогическую диагностику определения интеллектуального развития тьюторанта, уточнения уровня познавательной активности. Затем совместно с тьютором составляет индивидуальную коррекционную программу развития ребенка.

Педагог-психолог проводит дифференциальную психологическую диагностику развития эмоционально-волевой сферы тьюторанта с целью охраны психического здоровья тьюторанта от отрицательных воздействий, обеспече-

ния контроля над соблюдением прав ребенка в полноценном, эмоционально комфортном обучающем воздействии.

Учитель-логопед проводит логопедическую диагностику для определения коррекционной логопедической работы над развитием понимания обращенной речи и формированием коммуникативной стороны речи.

Воспитатель организует предметно-развивающую среду, ориентированную на обеспечение комфортности, надежности, безопасности.

Медицинский работник осуществляет контроль за состоянием здоровья и физическим развитием тьютора.

В разделе программы «Тематическое содержание» помимо примерного перспективно-тематического плана работы по формированию основ эколого-валеологических представлений у дошкольника с ограниченными возможностями здоровья прописывается последовательность действий взрослого и ребенка при проведении тьюториалов:

- сначала взрослый делает все сам, сопровождая свои действия эмоциональным комментарием (ребенок может просто находиться в комнате и никак не реагировать на происходящее);
- постепенно процент участия ребенка в игровой деятельности увеличивается: взрослый побуждает ребенка самостоятельно осуществить все операции, которые тот способен выполнить сам;
- далее ребенок действует по речевой инструкции, сопровождающейся побуждениями и подбадриванием в виде одобрения, даже перед выполнением ставшего привычным действия;
- подключение ребенка к играм других детей. При этом создается максимально комфортная ситуация организованного взаимодействия для ребенка: знакомая обстановка, знакомые дети.

В программе не планируется самостоятельная деятельность тьютора, но обязательно прописывается создание необходимых условий, при которых у тьютора будет формироваться интерес к миру людей, природы и своему здоровью. Вся практическая работа тьютора осуществляется под наблюдением тьютора.

В процессе освоения индивидуальной образовательной программы овладения основами эколого-валеологических представлений тьюторант овладевает элементарными (предметными) понятиями: «я – человек», «мое окружение», «мы – люди», «животные», «растения», «живой организм», «неживая природа», «среда», «сезон как время года», «природа» и др. Последовательность тематики и ее глубина может меняться в зависимости от психофизических особенностей и интеллектуального развития дошкольника с ограниченными возможностями здоровья. Создается мотивация для формирования, сохранения и укрепления своего здоровья, вырабатывается ответственность за свое здоровье и здоровье окружающих.

Выводы по первой главе

Исследование обозначенной в работе проблемы позволило выявить ее актуальность и обосновать необходимость тьюторской поддержки формирования эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

Детский аутизм – распространенное нарушение психического развития ребенка, которое приводит его к выпадению из системы «человек – природа – общество». Реальные взаимоотношения дошкольника с ограниченными возможностями здоровья с окружающим миром формируются недостаточно целенаправленно, а во многом даже стихийно.

Теоретико-методологические подходы и положения позволили сформировать понятийно-терминологическое поле исследования, сформулировать основное понятие исследования: тьюторская поддержка формирования основ эколого-валеологических представлений у дошкольника с ранним аутизмом – непрерывный, природосообразный, целенаправленный, последовательный и педагогически организованный процесс индивидуализации эколого-валеологического образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, направленный на поиск образовательных ресурсов в условиях открытого образования для создания индивидуальной образовательной программы, способствующей решению индивидуальных проблем ребенка, обу-

словленных особенностями его взаимоотношением с окружающим миром и самим собой.

В процессе исследования разработана структурно-содержательная модель тьюторской поддержки формирования эколого-валеологических представлений у дошкольника с ограниченными возможностями здоровья. В ее основу положены методологические подходы: системный, деятельностный и личностно-ориентированный, общедидактические принципы научности, систематичности и последовательности, наглядности, сознательности и активности, гуманизма (эти принципы достаточно подробно описаны в психолого-педагогической литературе, поэтому мы не останавливаемся на них) и специфические принципы специальной педагогики, принципы здоровьесбережения, гуманистической направленности; природосообразности; персонификации; сотрудничества; педагогической поддержки, экологический принцип, валеологический принцип.

Структурно-содержательная модель тьюторской поддержки формирования эколого валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья содержит целевой, содержательный, процессуальный, результативно-оценочный блоки. Ее внедрение определяется организацией необходимых педагогических условий:

- создание открытой эколого-развивающей, здоровьесберегающей образовательной среды;
- использование тьютором совокупности эффективных методов и приемов для преодоления эмоционального дискомфорта и усвоения им необходимых навыков по формированию эколого-валеологических представлений;
- создание индивидуальной образовательной программы формирования основ эколого-валеологических представлений.

ГЛАВА 2

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ТьюТОРСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

2.1 Цели, задачи и организация экспериментальной работы

Теоретический анализ изучаемой проблемы, исследование практики развития эколого валеологических знаний у детей в дошкольном образовании позволили нам сделать вывод о потенциальной возможности проведения педагогического эксперимента. Под *педагогическим экспериментом* (от лат *experimetum* – проба, опыт) в научной литературе понимают метод научного познания существующей педагогической действительности, педагогического объекта или явления; он осуществляется для поиска новых, более эффективных способов решения конкретной педагогической проблемы, выявления его педагогической эффективности, проверки и обоснования заранее разработанных научных предположений, гипотез. В этой связи педагогическому эксперименту в нашем исследовании отводится роль научно поставленного опыта, наблюдения исследуемого педагогического явления в таких условиях, которые позволяют следить за его ходом и воспроизводить при повторении этих условий [31; 46].

Целью экспериментальной работы явилась проверка выдвинутой гипотезы о том, что: формирование эколого-валеологических представлений у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья даст положительный результат, если:

- 1) будет разработана соответствующая модель и для этого использованы положения системного, деятельностного и личностно ориентированного подходов, которые направлены на достижение соответствующих компетенции у дошкольников; 2) разработать систему тьюторского взаимодействия (создание условий личностной реализации, индивидуализация обучения, раз-

работка индивидуальных программ формирования основ эколого-валеологических представлений, применение здоровьесберегающих эффективных методов, приемов работы с дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья); 3) разработать и реализовать основные этапы тьюторской поддержки, необходимые для внедрения данной модели; 4) выявлены и созданы необходимые педагогические условия для реализации модели тьюторской поддержки.

Задачи экспериментальной работы

1. Определить исходный уровень сформированности основ эколого-валеологических представлений у тьюторанта.

2. Реализовать модель тьюторской поддержки формирования эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, направленную на повышение уровня эколого-валеологических представлений тьюторанта.

3. Учесть и зафиксировать изменения уровня сформированности основ эколого-валеологических представлений тьюторанта.

4. Обработать полученные данные путем теоретического анализа и методов математической статистики.

2. Экспериментальной базой исследования являлось дошкольное отделение Муниципального общеобразовательного учреждения «Общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» № 8 Копейского городского округа Челябинской области.

. В экспериментальной работе были задействованы 7 детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья и 5 сотрудников дошкольного отделения (тьютор – учитель-дефектолог, воспитатель группы, педагог-психолог, учитель-логопед, медицинский работник). Экспериментальное исследование по проверке рабочей гипотезы осуществлялось в четыре этапа (таблица 1).

Таблица 1 – Поэтапная характеристика экспериментальной работы

Задачи этапа экспериментальной работы	Используемые методы
<i>Констатирующий этап экспериментальной работы (2019–2020 гг.)</i>	
Выявление состояния проблемы тьюторской поддержки формирования эколого – валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья	– изучение, анализ и обобщение нормативных законодательных актов РФ, психолого-педагогической, методической литературы, электронных информационных ресурсов, диагностических материалов по теме исследования;
Определение целей, задач, гипотезы экспериментальной работы	– опрос и наблюдения;
Определение уровня исходных эколого - валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья	– изучение, анализ образовательной среды; – определение социального заказа; – адаптирование диагностического инструментария, в соответствии с психофизическими особенностями развития дошкольников с ограниченными возможностями здоровья;
Планирование и организация экспериментальной работы	– стартовая диагностика сформированности эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья и анализ ее результатов
Подборка учебно-методических, наглядно – дидактических, презентационных материалов, технических средств обучения (ТСО)	
<i>Формирующий этап экспериментальной работы (2020–2021 гг.)</i>	
Апробация модели тьюторской поддержки формирования эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья	– педагогический эксперимент; – наблюдение; – анализ
Проверка и уточнение полученных выводов	
Оценка итогов экспериментальной работы	
<i>Контрольный этап экспериментальной работы (2021-2022 гг.)</i>	
Обработка полученных в ходе экспериментальной работы данных	– диагностика сформированности основ эколого-валеологических представлений;
Обобщение, систематизация и описание результатов, полученных в ходе экспериментальной работы	– математическая обработка полученных данных – участие в методических мероприятиях
Уточнение и корректировка теоретико-экспериментальных выводов исследования	
Внедрение результатов исследования в практику работы дошкольного отделения МОУ «Общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» № 8 КГО	
Распространение и внедрение опыта работы в педагогическое сообщество	

Сравнительно-обобщающий анализ данных проводился на основе результатов эксперимента, на констатирующем и формирующем его этапах соответственно. Для каждого этапа экспериментального исследования были определены виды деятельности тьютора (таблица 2).

Таблица 2 – Взаимодействие тьютора со всеми участниками педагогического эксперимента по реализации тьюторского сопровождения формирования эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья

<i>I этап – констатирующий (2019– 2020 гг.)</i>			
Направления деятельности тьютора	Деятельность тьютора в системе «тьютор – дошкольники»	Деятельность тьютора в системе «тьютор – педагоги»	Деятельность тьютора в системе «тьютор – родители»
<p>1. Подбор, накопление и анализ нормативных законодательных актов РФ, научно-методической, психолого-педагогической, специальной литературы и наглядно-дидактического материала по теме экспериментальной деятельности.</p> <p>2. Окончательная формулировка проблемы исследования.</p> <p>3. Прогнозирование результативности педагогического эксперимента.</p> <p>4. Выбор оптимальных форм, видов детской деятельности для достижения поставленной цели экспериментальной деятельности и последующей трансляции их всем субъектам педагогического эксперимента.</p> <p>5. Разработка диагностики с определением критериев сформированности эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья (когнитивный (знания о природе (живой, неживой), здоровье, оздоровлении, здоровом образе жизни); эмоционально-ценностный (проявление позитивного взаимодействия с миром природы, здоровому образу жизни); поведенческий</p>	<p>1. Наблюдение за детьми в организованной и свободной деятельности.</p> <p>2. Налаживание доверительных отношений.</p> <p>3. Осуществление подбора форм, методов и приемов совместной деятельности.</p> <p>4. Привлечение детей в совместные игры, различные виды продуктивной деятельности.</p> <p>5. Участие воспитанников в диагностическом исследовании</p>	<p>1. Передача информации о постановке проблемы, ее теоретическое осмысление.</p> <p>2. Анкетирование «Что такое эколого-валеологическое образование».</p> <p>3. Опрос по проблеме тьюторской поддержки дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.</p> <p>4. Тьюториалы – Построение коррекционно-образовательного процесса в дошкольном отделении в связи с реализацией тьюторской поддержки воспитанникам с ограниченными возможностями здоровья. – Ценность ребенка не зависит от его способностей и достижений. – Тьюторское сопровожде-</p>	<p>1. Индивидуальные беседы по раскрытию интересов, склонностей и способностей детей.</p> <p>2. Анкетирование «Мой ребенок» «Образовательный заказ»</p> <p>3. Родительские университеты: – эколого-валеологическое образование, воспитание и просвещение как средство оздоровления детей дошкольного возраста; – тьюторская поддержка дошкольников.</p> <p>4. Консультации: – сохранение и укрепление психического здоровья дошкольников в условиях дошкольного учреждения. – - применение здоровьесберегающих методик для развития дошкольников.</p> <p>5. Принятие активной позиции по необходимости разрешения</p>

<p>(обеспечивающий взаимодействие с другими личностями в разнообразных ситуациях).</p> <p>6. Проведение диагностики и выведение уровня осведомленности детей по изучаемой теме на начало эксперимента.</p> <p>7. Информирование родителей, педагогов о результатах проведенной диагностики воспитанников, для привлечения их к участию в экспериментальной деятельности и выбора тьютора.</p> <p>8. Изучение познавательного интереса тьютора.</p> <p>9. Подбор наиболее оптимальных методов и приемов работы с тьюторами, в зависимости от их психофизических особенностей и интересов.</p> <p>10. Сопоставления поставленной проблемы с образовательным заказом родителей.</p> <p>11. Составление индивидуального образовательного маршрута тьютора.</p> <p>12. Разработка структурной модели тьюторской поддержки по теме исследования. Определение целей, задач, гипотезы экспериментальной работы.</p> <p>13. Уточнение сроков реализации модели.</p> <p>14. Определение возможных корректировок.</p> <p>15. Анализ образовательной среды для реализации формирования эколого – валеологических представлений дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.</p> <p>16. Обогащение здоровьеразвивающей среды в соответствии с темой исследования.</p> <p>17. Консультация участников эксперименталь-</p>		<p>ние дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании.</p> <p>– Формирование у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья культуры природолюбия.</p> <p>– Индивидуальное образование или индивидуализация.</p> <p>– Образовательная среда как средство воспитания и обучения дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.</p> <p>5. Рассмотрение вариантов разрешения проблемы совместно с педагогами дошкольного отделения.</p> <p>6. Обсуждение позитивных сторон разных способов разрешения проблемы, выбор наиболее оптимального.</p> <p>7. Определение последовательности действий всех участников педагогического эксперимента, распределение обязанностей.</p> <p>8. Индивидуальные консультации по запросу педагогов</p>	<p>поставленной проблемы.</p> <p>6. Индивидуальные консультации по запросу родителей.</p>
---	--	--	---

<p>ной деятельности педагогов, родителей) 18. Определение ожидаемых результатов экспериментальной деятельности. 19. Планирование и организация экспериментальной работы. 13. Определение формы презентации (продукта экспериментальной работы).</p>			
II этап – формирующий (2020–2021 гг.)			
<ol style="list-style-type: none"> 1. Реализация индивидуального образовательного маршрута в самостоятельной и регламентированной деятельности. 2. Контроль за выполнением запланированных мероприятий всеми участниками экспериментальной деятельности. 3. Наблюдение и контроль за реализацией эксперимента, временных рамок, этапов деятельности. 4. Индивидуальный подход к тьюторанту в разных видах деятельности по формированию эколого – валеологических представлений. 5. Применение совокупности результативных форм, методов, приемов формирования эколого – валеологических представлений у тьюторанта, с учетом его психофизических особенностей и интересов. 6. Оказание индивидуальной помощи участникам эксперимента. 7. Привлечение родителей к совместной деятельности. 8. Определение уровня полученных в ходе эксперимента эколого - валеологических представлений у тьюторанта. 9. Проведение открытых занятий (видеороли- 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Выполнение продуктивных и игровых действий индивидуально, в парах и подгруппах. 2. Совместное взаимодействие с тьютором (занятия, игры, экскурсии и др.). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Осуществление взаимодействия с педагогами по реализации модели тьюторской поддержки тьюторанта. 2. Повышение профессиональной компетентности педагогов в области индивидуализации. 3. Тьюториалы: <ul style="list-style-type: none"> – Особенности коррекционной работы с детьми, имеющими расстройство аутистического спектра. – Особенности психических процессов у детей с расстройствами аутистического спектра. – Эффективные методы и приемы работы с дошкольниками, имеющими расстройство аутистического спектра. – Экологическое образование, воспитание и про- 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Осуществление взаимодействия с родителями для реализации модели тьюторской поддержки тьюторанта. 2. Ознакомление родителей с возможностями других образовательных учреждений для формирования эколого-валеологических представлений ребенка. 3. Индивидуальные беседы с родителями, обмен мнениями, планами, замыслами о развитии ребенка с целью реализации индивидуального образовательного маршрута. 4. Активное участие в работе по разрешению проблемы. 5. Родительские университеты: <ul style="list-style-type: none"> – Педагогическое сопровождение ребенка с расстройствами аутистического спектра – Формирование у дошколь-

<p>ки).</p> <p>10. Составление портфолио тьютора</p>		<p>свещение как средство оздоровления детей дошкольного возраста.</p> <p>4. Проведение совместных мероприятий.</p> <p>5. Индивидуальные консультации по запросу.</p>	<p>ников с ограниченными возможностями здоровья культуры природолюбия</p> <p>– Безопасность образовательного процесса в дошкольном коллективе</p> <p>– Использование здоровьесберегающих технологий в коррекционной работе с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра.</p> <p>6. Проведение совместных мероприятий.</p> <p>7. Индивидуальные консультации по запросу</p>
<p>III этап – контрольный (2021-2022 гг.)</p>			
<p>1. Рефлексия.</p> <p>2. Проведение диагностики по выявлению уровня эколого-валеологических представлений.</p> <p>3. Уточнение и корректировка теоретико-экспериментальных выводов исследования.</p> <p>4. Внедрение результатов исследования в практику работы дошкольного отделения МС(к)ОУ VIII вида КГО, определение дальнейших перспектив.</p> <p>5. Разработка методических рекомендаций для педагогов и родителей.</p> <p>6. Распространение опыта работы для интеграции его в педагогическое сообщество.</p> <p>7. Описание полученных результатов. Написание и защита диссертационной работы.</p>	<p>Организация участия воспитанников в диагностическом исследовании</p>	<p>1. Участие в коллективном анализе проведенных мероприятий, оценивание своей роли каждым участником экспериментальной деятельности, формулирование выводов</p>	<p>1. Информирование родителей, о результатах итоговой диагностики.</p> <p>2. Повышение компетентности родителей в области тьюторской поддержки ребенка.</p> <p>3. Разработка дальнейшего образовательного маршрута.</p>

На констатирующем этапе эксперимента мы уточняли и пополняли знания участников эксперимента о профессии тьютор, понятии тьюторская поддержка. Это помогло нам определить направления действий всех участников процесса реализации модели тьюторской поддержки. В педагогическое портфолио мы записывали свои наблюдения за группой дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в процессе непосредственно организованной деятельности и деятельности в свободное время. Было проведено свободное интервью команды педагогов дошкольного отделения для уточнения особенностей дошкольников данной группы.

Поподробнее остановимся на характеристике решения **третьей задачи** экспериментальной работы констатирующего этапа – определение исходного уровня сформированности эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

Диагностика является важнейшим этапом в реализации модели экспериментальной работы. Она является неотъемлемой частью тьюторской поддержки, направленная на эффективное формирование эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, учитывая те изменения качеств личности, которые происходят под влиянием целенаправленной тьюторской поддержки. Результаты диагностики определяют целесообразность применения тьюторской поддержки формирования эколого – валеологических представлений в работе с детьми, имеющими ранний детский аутизм.

Педагогическая диагностика всегда персональная и выполняет множество функций: обратной связи, оценки результативности педагогической деятельности, коммуникативная, информирования участников экспериментальной деятельности, прогностическая [25].

После изучения психолого-педагогической литературы [25; 45; 82; 104] мы пришли к выводу, что на сегодняшний день недостаточно разработан диагностический инструментарий для уточнения сформированности эколого-

валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. Это с одной стороны осложнило нам работу, но с другой стороны еще раз подчеркивало ее важность и актуальность. Созидательно переработав богатый опыт педагогической науки в области эколого-валеологического образования у детей с нормой развития, мы разработали критерии, формирования эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. Адаптированные критерии включают в себя взаимосвязанные компоненты:

– *когнитивный* (представления о природе, «природных объектах», здоровье; отношение к здоровью и жизни; умений оберегать здоровье, поддерживать и сохранять его, а также самостоятельно и эффективно решать задачи, связанные со здоровым образом жизни, безопасным поведением, психологической самопомощи и помощи);

– *эмоционально-ценностный* (проявление позитивного взаимодействия с миром природы, здоровому образу жизни);

– *поведенческий* (обеспечивающий взаимодействие с другими личностями в разнообразных ситуациях).

Критерии и уровневые показатели сформированности эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья представлены в таблице 3.

Вся диагностика проводилась индивидуально с каждым ребёнком. Для получения дополнительной информации так же осуществляется наблюдение за детьми в различных видах деятельности: игровой, трудовой, образовательной. Изучались творческие работы детей – рисунки, поделки. Проводились беседы с воспитателями групп, специалистами, работающими с детьми группы и родителями воспитанников.

Таблица 3 – Диагностические критерии и показатели сформированности эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья

Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	Методы и диагностические методики
Когнитивный компонент			
<p>Показатели: представления о природе, «природных объектах», здоровье; отношение к здоровью и жизни; умений оберегать здоровье, поддерживать и сохранять его, а также самостоятельно и эффективно решать задачи, связанные со здоровым образом жизни, безопасным поведением, психологической самопомощи и помощи</p>			
<ul style="list-style-type: none"> – знает (показывает) объекты живой природы; – правильно называет (показывает на) их отличительные признаки; – знает (показывает) объекты неживой природы; – правильно называет (показывает) на их отличительные признаки; – правильно сортирует все карточки (люди, транспорт, предметы или же люди с соответствующим транспортом и предметами) не нуждаясь в полной предварительной демонстрации, собирает по основному признаку; – самостоятельно применяет валеологические знания в повседневной жизни 	<ul style="list-style-type: none"> – знания об объектах живой природы не конкретны (проявляются неточности в показе картинок); – наблюдаются неточности в правильности ответов по отличительным признакам (проявляются неточности в показе картинок); знания об объектах неживой природы не конкретны (проявляются неточности в показе картинок); наблюдаются неточности в ответах по отличительным признакам (неточности в показе картинок); сортирует правильно хотя бы одну группу, не зависимо целиком или частично, или нуждается в полной демонстрации задания для его выполнения, в уточняющих, наводящих во- 	<ul style="list-style-type: none"> – знания об объектах живой природы узкие, либо не сформированы (не показывает на картинках) – отсутствие обобщенного взгляда на вещи, не умеет классифицировать объект, явления – знания об объектах неживой природы не сформированы (возможны частые заблуждения, непонимание вопросов, либо неумение оперировать знаниями) – не понимает вопроса по нахождению отличительных признаков, либо неумение оперировать знаниями – не может или даже не пытается сортировать карточки даже после демонстрации выполнения задания; – не умеет пользоваться валеологическими знаниями, умениями и навыками (либо их не знает) 	<p>Беседа.</p> <p>Сортирование карточек по группам: люди, животные, птицы, растения, транспорт и предметы домашнего обихода, игрушки и т.д.</p> <p>Последовательные сюжетные картинки.</p> <p>Неоконченные предложения (закончи предложение), для неговорящих детей (подбери картинку).</p> <p>Беседы (показ) по сказкам К.И.Чуковского «Айболит», «Мойдодыр».</p>

	<p>просах; – недостаточность валеологических знаний, умений и навыков</p>		
Эмоционально-ценностный компонент			
Показатели: проявление позитивного взаимодействия с миром природы, здоровому образу жизни			
<p>– знает (показывает), как нужно ухаживать за домашними животными и обитателями уголка природы; – понимает взаимосвязь между деятельностью человека и жизнью животных, птиц и растений; – без труда выражает (мимикой, невербальными движениями) своё положительное отношение к представителям животного мира; — преобладают интерес к познанию природы, наличие стойкого увлечения, инициативность понимает необходимость применения валеологических знаний</p>	<p>– требуется организованная помощь по уходу за домашними животными и обитателями уголка природы; – не достаточно точно понимает взаимосвязь между деятельностью человека и жизнью животных, птиц и растений; – редко выражает (мимикой, невербальными движениями) своё отношение к представителям животного мира; – наблюдается интерес к познанию природы (проявляется исключительно в организованной взрослым); – частично владеет валеологическими знаниями, наблюдается потребность в получении информации</p>	<p>– низкая эмоциональная отзывчивость на явления природы не устанавливает взаимосвязь между деятельностью человека и жизнью животных, птиц и растений; – не понимает взаимосвязь между деятельностью человека и жизнью животных, птиц и растений; – частая смена эмоциональных проявлений к представителям животного мира с преобладанием отрицательных эмоций; – отсутствуют познавательный интерес, инициативность; – не владеет валеологическими знаниями, не проявляет интереса к своему здоровью и здоровью окружающих</p>	<p>Понимание смысла сюжетных картинок по Белопольской Н.Л., Е.А. Стребелевой Вопросы Причинное и эпизодическое наблюдение Проблемные ситуации. Метод анализа продукта детской деятельности: «Дорисуй историю», «Закончи историю» Диагностические игровые задания. Психологические рисуночные тесты по А.Л. Венгеру</p>
Поведенческий компонент			
Показатели: взаимодействие с другими личностями в разнообразных ситуациях			
<p>– самостоятельно называет (показывает на) правила поведения в окружающей природе; интерес проявляется как в ор-</p>	<p>– присутствует самостоятельный характер действий, но часто необходима помощь взрослых;</p>	<p>– не понимает правила (не показывает) поведения в окружающей природе; – интерес проявляется только в орга-</p>	<p>Беседы по картинкам Вопросы Включенное и невключенное наблюдение</p>

<p>ганизованной взрослым деятельности, так и в самостоятельно деятельности; характер деятельности активный, творческий; занимается посильной самостоятельной исследовательской работой; навыки безопасного поведения в быту и природе, закрепились в привычку</p>	<p>– показывает на картинке правила поведения в окружающей природе; – интерес проявляется только в организованной взрослым деятельности; – характер деятельности подчинение взрослому; – проявляется самостоятельность к исследовательской работе; – навыки безопасного поведения в быту и природе частично сформированы, но используются ситуативно</p>	<p>низованной взрослым деятельности; – характер деятельности пассивный отсутствие самостоятельности, часто необходима помощь взрослых в выполнении практических заданий; – навыки безопасного поведения в быту и природе не сформированы</p>	<p>Диагностические игровые задания. Тест тревожности по В. Амену</p>
---	--	--	--

Для определения уровня сформированности эколого-валеологических представлений у дошкольников мы придерживались трехуровневой шкалы:

- показатель не проявляется или проявляется редко – низкий уровень, 1 балл;
- показатель проявляется в некоторых случаях – средний уровень, 2 балла;
- показатель проявляется постоянно или часто – высокий уровень, 3 балла.

Уровень сформированности эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья определяется следующим образом (таблица 4).

Таблица 4 – Оценивание уровня сформированности эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья

Уровень	Сумма баллов
Высокий уровень	34–48 баллов
Средний уровень	17–33 балла
Низкий уровень	16 баллов

Максимальное количество баллов по критериям составило:

Когнитивный – 18 баллов;

Эмоционально-ценностный – 15 баллов;

Поведенческий – 15 баллов.

Результаты диагностики сформированности эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья мы соотносили с результатами диагностики познавательной активности, эмоционально-волевой сферы, обучаемости и подражательной (имитационной) функции.

3. Методики диагностики познавательной активности, эмоционально-волевой сферы, обучаемости, подражательной (имитационной) функции у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья разработаны и адаптированы учителями-дефектологами дошкольного отделения Муниципального общеобразовательного учреждения «Общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» № 8 Копейского городского округа Челябинской области.

В.Т Деревцовой и Г.В. Ростовской. При разработке предлагаемого диагностического материала авторы опирались на положение, сформулированное Л.С. Выготским, которое заключается в том, что аномальное развитие ребенка осуществляется в соответствии основными закономерностями, по

которым развивается нормальный ребенок, но необходимо учитывать и специфические закономерности аномального развития – замедленное прохождение ребенка по всем этапам развития. Подробнее с ней можно ознакомиться в приложении 2.

Диагностика показала, что в группе дошкольников с ограниченными возможностями здоровья есть дети, имеющие чрезвычайно низкий уровень сформированности эколого-валеологических представлений и низкий уровень эмоционально-волевой сферы. К тому же у них отсутствует вербализация своих действий и желаний, коммуникативной речью не пользуются.

Результаты диагностики уровня сформированности основ эколого-валеологических представлений группы детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья из 8 человек представлены в таблице 5. **Таблица 5 – Результаты диагностики сформированности эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья (констатирующий этап)**

№ участника эксперимента	Высокий уровень баллы)	Средний уровень (баллы)	Низкий уровень
1		18	-
2		22	
3		25	
4			
5			16
6			16
7			16
8			16
Итого	0	3 ребенка	5 детей

Отметив, что у детей на момент диагностики проходила адаптация к дошкольному учреждению, педагог продолжила наблюдения за ними в регламентированной и нерегламентированной образовательной деятельности (на занятиях, на прогулке, в самостоятельной двигательной деятельности, в режимных моментах, в игре, во взаимоотношениях со сверстниками и т.д.).

С анализом полученных результатов, тьютор на групповом тьюториале ознакомил родителей и педагогов. Мама одного из воспитанников проявила серьезную озабоченность состоянием своего ребенка и высказала просьбу в оказании тьюторской поддержки своего сына в обогащении необходимых и достаточных знаний, умений и навыков в области его взаимоотношения с родными, близкими людьми, заботой о своем здоровье и т.д. (что и относится к основам эколого-валеологических представлений). Родительница проявила активную позицию для проведения специализированной, тьюторской поддержки формирования эколого-валеологических представлений у своего ребенка. Так был сформирован образовательный заказ. Костиной маме была предложена тьюторская поддержка.

Тьюторант – это В., которому на момент запроса о тьюторской поддержке было 5 лет. У него поставлен диагноз ранний детский аутизм. Системное недоразвитие речи тяжелой степени. Асинхронное недоразвитие по мозаичному варианту. У ребенка наблюдался симбиоз с мамой. Мама практически никогда не гуляет с ребенком во дворе, так как он не может найти контакта с детьми, бьет их. Эти нарушения развития привели ребенка к выпадению из системы «человек – природа – общество».

На основании вышеизложенного, можно сделать выводы:

1. Целью экспериментальной работы стала проверка выдвинутой гипотезы, положения которой проверялись в процессе экспериментальной работы, проводимой на базе дошкольного отделения Муниципального общеобразовательного учреждения «Общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» № 8 Копейского городского округа Челябинской области.

2. Экспериментальная работа проводилась на констатирующем, формирующем и контрольном этапах. Цель констатирующего этапа экспериментальной деятельности – оценка уровня сформированности всех параметров и факторов, которые подлежат отслеживанию в эксперименте и нахождение

путей решения проблемы формирования эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

3. Результаты констатирующего этапа экспериментальной работы показали, что у тьюторанта не сформировано эколого-валеологическое представление, эмоционально-волевая сфера, речевые способности, навыки самообслуживания не соответствуют возрастным нормам, ребенок не умеет оберегать свое здоровье и тех, кто находится рядом с ним.

4. Констатирующий этап экспериментальной работы позволил сделать вывод о необходимости разработки и реализации модели тьюторской поддержки по формированию эколого-валеологических представлений у ребенка с ограниченными возможностями здоровья старшего дошкольного возраста.

2.2 Реализация модели тьюторской поддержки формирования эколого-валеологических представлений у дошкольника с ранним детским аутизмом

Анализ состояния исследуемой проблемы в практике дошкольного образования, определение исходного уровня сформированности эколого-валеологических представлений у тьюторанта с ограниченными возможностями здоровья, а также полученный социальный заказ от мамы тьюторанта В., позволили нам перейти к формирующему этапу экспериментальной работы, который предполагал реализацию структурной модели тьюторской поддержки формирования эколого-валеологических представлений у дошкольником в специально созданных педагогических условиях.

Для определения и фиксации направления тьюторской поддержки необходимо было продолжить наблюдения за тьюторантом. Были сделаны следующие выводы: у ребенка есть стереотипии (подолгу рассматривает журналы с предметными картинками, педантично следит за своим внешним видом, но самостоятельно не может поправить испорченный вид (будь, то намоченные рукава или испачканная песком рубашка), ребенок незамедлительно начинает

сильнейшее раскачивание и громко произносить нечленораздельные звуки). Не соблюдает режим дня, не любит проводить гигиенические процедуры (боится воды, самостоятельно не ходит на унитаз). Тьюторант долго засыпает в тихий час, тяжело просыпается, избирательно относится к еде. По словам мамы, любит сладкие газированные напитки, хлеб, «Чоко – пай», чипсы. Во двор они не выходят, так как В. не может общаться с детьми, он их толкает, привлекая, таким образом, к себе внимание.

Результаты исходной диагностики показали низкий уровень сформированности эколого-валеологических представлений, не сформированы эмоционально-волевая сфера, речевые, подражательные способности. Навыки самообслуживания не соответствуют возрастным нормам. Нет осознанного отношения к своему здоровью и жизни, знаний о безопасном поведении (ребенок кусает сам себя, может ущипнуть взрослого или ребенка, если ему в чем – то отказали, не понимает обращенной речи). Ведущей проблемой ребёнка является нарушение эмоционально-волевой сферы и интеллектуального развития. Относительно сохранены следующие качества: подчинение взрослому, общая моторика.

В данном случае первым направлением коррекционно-образовательный процесс явилось развитие здоровьесберегающих навыков общения ребенка с самим собой и окружающими. Второе направление представляло собой применение совокупности эффективных методов и приемов в тьюторской поддержке по формированию эколого-валеологических представлений у тьюторанта. Третье направление – рефлексия. Особо значима в этом процессе деятельность тьютора по сопровождению индивидуальной образовательной программы (таблица 6).

Таблица 6 – Программа тьюторской поддержки формирования эколого-валеологических представлений у ребенка с ограниченными возможностями здоровья

Структура тьюторской поддержки	Исходные положения тьюторской поддержки	Форма реализации тьюторской поддержки
Право воспитанника на выбор ИОМ	Образовательный запрос родителей. Особенности ребенка, его склонности. Личные интересы ребенка Познавательные возможности Конкретные условия воспитания и обучения в конкретном образовательном учреждении	Диагностика Анкетирование
Самоопределение воспитанника (родителей)	Запросы Склонности Самоопределение в познавательных возможностях	Диагностика Карта интересов
Функции ИПР	Нормативная – определяет выбор ИПР на основании документов: Информационную- выясняет информацию о прохождении ИПР Мотивационная – определяет цель, задачи и результаты образовательной активности тьюторанта Организационная – определяет виды, формы, приемы применяемые в тьюторской поддержке и образовательной деятельности тьюторанта Рефлексия – способствует анализу, оценке полученных представлений, а также внесение по – необходимости коррективов в ИПР	Мониторинг результативности реализации ИПР для тьюторанта, его личностного роста, полученных компетенций в области формирования эколого-валеологических представлений и уровня коммуникативных способностей
Сетевое взаимодействие образовательной организации, способствующей эффективной реализации тьюторской поддержки ребенка с ограниченными возможностями здоровья	<pre> graph TD A[Дошкольное отделение МОУ «Общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» № 8 КГО] --> B[ЮУрГГПУ] A --> C[ФГАУ ФИРО] A --> D[ОЦДиК Чел. обл.] A --> E[Детский ЭКОЦЕНТР] A --> F[Центр развития и коррекции «Гармония»] A --> G[Центр диагностики и коррекции здоровья КГО] H[Обучение тьюторов по магистерской программе «Тьютор по здоровьесбережению»] </pre>	

Аутизм – сложное нарушение развития ребенка, требующее особого подхода. Но, несмотря на странность, неадекватность действий аутичного ребенка, неправомерно было бы утверждать, что мир людей, природы и их взаимосвязь совсем ему неинтересны и он не беспокоится о своем здоровье. В связи с этим, возникает необходимость в применении совокупности эффективных методов и приемов по благополучному взаимодействию ребенка с другим человеком.

Костя воспитанник подготовительной группы дошкольного отделения МС(к)ОУ VIII вида (разновозрастная группа для детей с ограниченными возможностями здоровья).

Индивидуализация процесса формирования эколого-валеологических представлений у тьютора началась с выявления и оформления образовательного заказа мамы ребенка на формирование коммуникативных навыков, навыков сохранения психологической и физической безопасности ребенка, формирования основ эколого-валеологических представлений. Беседа с мамой показала, что ее беспокоит как физическое состояние ребенка (частые простуды, плохой аппетит, низкая масса тела и т.д.), так и психическое состояние - частая смена настроения, аффективность, самоагрессия.

Для реализации модели тьюторской поддержки ребенка с ограниченными возможностями здоровья были поставлены задачи:

- сохранение и укрепление психофизического здоровья ребенка;
- смягчение характерного для аутичного ребенка сенсорного дискомфорта;
- преодоление трудностей в организации целенаправленного поведения;
- преодоление негативизма и обучение простым навыкам контакта при общении с окружающими людьми и животными;
- повышение активности в процессе общения с взрослыми и детьми;
- формирование основ эколого – валеологических представлений.

Основополагающей идеей индивидуализации выступил тезис о том, что эффективное взаимодействие с тьютором может и должно основываться на работе с особенным индивидуальным, личностно-значимым интересом. Принцип индивидуализации позволил тьютору ориентироваться, прежде всего, на индивидуальные образовательные приоритеты тьюторанта. Поэтому для тьютора отправной точкой во взаимодействии с ребенком выступил его индивидуальный интерес, стереотипные игры. Благодаря этому произошло создание «позитивной атмосферы», способствующей вхождению тьюторанта в тьюторское взаимодействие.

На проективном этапе организации тьюторской поддержки тьюторанта – была обозначена индивидуальная траектория построения образовательного маршрута, собрано тематическое портфолио, посвященное данному социальному запросу мамы. Мы создали коммуникативную тетрадь, в которой в первую очередь были внесены фотографии близких людей тьюторанта. Далее эта тетрадь пополнялась особо значимыми предметами обихода тьюторанта, последовательности действий при определенных ситуациях и т.д.

Были определены задачи и направления формирования эколого-валеологических представлений у тьюторанта с ограниченными возможностями здоровья:

Когнитивное направление: формировать заинтересованность тьюторанта к окружающему миру через развитие интереса к миру природы, людей, с помощью передачи ему знаний в доступной для его восприятия форме.

Эмоционально-ценностное направление – формировать положительное отношение тьюторанта к природе, людям, сохранению своего здоровья. Познакомить тьюторанта с разнообразными путями получения эстетического наслаждения от соприкосновения с миром природы (созерцание, наблюдение и т.д.), людьми (совместные игры, прогулки, экскурсии и т.д.).

Поведенческое направление – формировать у тьюторанта склонность к проявлению позитивного взаимодействия с миром природы, людей через

развитие умений ухаживать за животными и растениями ближайшего окружения; выполнять действия в природе, не нарушающие экологического равновесия.

Важным условием индивидуализации тьюторской поддержки формирования основ эколого-валеологических представлений у тьюторанта с расстройствами аутистического спектра являлись принципы открытости, избыточности и вариативности среды.

Тьютор познакомил маму тьюторана с возможностями других образовательных учреждений, с которыми ведет активное сотрудничество образовательная организация, для приобретения нового образовательного, социального, коммуникативного опыта ребенка:

- Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, кафедра безопасности жизнедеятельности и медико-биологических дисциплин (заведующая – доктор педагогических наук, профессор З.И. Тюмасева) по проблеме здоровьесбережения участников образовательного процесса;

- Федеральное государственное автономное учреждение «Федеральный институт развития образования» по теме «Программное и научно-методическое обеспечение процесса образования детей с ограниченными возможностями здоровья»;

- Детский экологический центр Копейского городского округа;

- Центр развития и коррекции «Гармония» КГО;

- Центр диагностики и консультирования КГО.

- Центр диагностики и консультирования Челябинской области и др.

Реализация модели тьюторской поддержки формирования основ эколого – валеологических представлений ребенка с ограниченными возможностями здоровья осуществлялась благодаря разработанной индивидуальной программе, на основе взаимодействия всех участников образовательного

процесса, с учетом его психофизических интеллектуальных особенностей развития.

В процессе реализации модели тьюторской поддержки формирования основ эколого-валеологических представлений у тьюторанта были использованы идеи, изложенные, во-первых:

– в пособии З.И. Тюмасевой и А.Ф. Аменд «Экологическое строительство детской души» [88]. Живая природа не только воспитывает, но и врачует души людей, в особенности детей с душевными, личностными проблемами. Общение с домашними животными и комнатными растениями благотворно влияет на детей, обремененных расстройствами, не только психического, но и соматического характера. Общение ребенка с природой, или природотерапия, оказывает на него воспитательное, эстетическое воздействие, а «живое соприкосновение» ребенка с природой, участие в ее жизни, оказывает профилактическое, реабилитационное и коррекционное влияние на ребенка;

– во-вторых, Э. Шоплера и др. «Поддержка аутичных и отстающих в развитии детей». В данном пособии описываются приемы и методы работы детьми, имеющими расстройства аутистического спектра».

В процессе тьюторской поддержки формирования у тьюторанта В. эколого-валеологических представлений мы использовали комплекс методов и приемов [29; 103]:

1. Стереотипные игры ребенка – они являются основой взаимодействия с ним; также они дают возможность переключения, если поведение ребенка выходит из-под контроля, сохраняют эмоциональное состояние комфорта ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

2. Сенсорные игры (зрительные, слуховые, тактильные, двигательные, обонятельные, вкусовые) – такие игры дают новую чувственную информацию, переживание приятных эмоций. Технология сенсорных игр многофункциональна, она позволяет одновременно решать несколько задач: диагности-

ки, коррекции, сохранения психо-эмоционального здоровья ребенка. Создается возможность установления контакта с ребенком, также личный опыт воспитанника является основной базой работы тьютора по формированию эколого-валеологических представлений.

3. Терапевтические игры – позволяют снять внутреннее напряжение, выплеснуть негативные эмоции, выявить скрытые страхи и в целом являются первым шагом ребенка к контролю над собственным поведением;

4. Совместное рисование – дает замечательные возможности для проявления аутичным ребенком активности, для развития его представлений об окружающем. Главная задача совместных игр - сосредоточить его внимание тьюторанта на развитии событий, добиться, чтобы он слушал и понимал рассказ.

5. «Глобальное» чтение – то есть чтение целыми словами. Ребенок запоминает (схватывает) зрительный образ слова целиком, как фотографию. Собран пакет тематических групп карточек по лексическим темам в соответствии с ФГОС: «Человек и предметы одежды»; «Дом и члены семьи»; «Еда и посуда»; «Животные и птицы»; «Одежда; обувь; игрушки» и т.д.

6. Определение жизненного пространства аутичного ребенка – оно требует особой заботы и специальной организации. Ребенок с аутистическим расстройством очень раним, и это делает его беззащитным перед окружающим миром. Поэтому окружающее пространство ребенка приобретает особую, терапевтическую значимость.

7. Организация времени – создание стабильного режима дня, которое для ребенка с расстройствами аутистического спектра имеет первостепенное значение и обеспечивает сохранность психофизического здоровья.

8. Четкий распорядок дня, который имеет определенную последовательность и повторяемость, упорядоченная, предсказуемая жизнь помогает организовать работу тьютора и всю команду специалистов, работающих с ребенком по формированию первичных эколого-валеологических представ-

лений и, сохранить устойчивость поведения ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

9. Использование с тьюторской работе смыслового комментария для того, чтобы добиться «включенности» тьюторанта в реальность, осознания им происходящего вокруг и, следовательно, понимания им речи.

10. Прием обучения частичной сформированности «учебного поведения» – прием обучения имитационных действий, выполнение простых инструкций «Дай», «Покажи» «Делай как я» (эти инструкции нужны для обучения пониманию названий предметов).

Процесс формирования эколого-валеологических представлений у тьюторанта В. включал в себя разные виды совместной деятельности ребенка и взрослого, их частую смену (специально организованные занятия по ознакомлению с окружающим миром, прогулки, экскурсии, экспериментирование, игры, труд в природе, наблюдения за объектами окружающей действительности, игровые обучающие ситуации и т.д.). При этом работали следующие закономерности: повторяемость действий; путь «от ребёнка» (недопустимо навязывать ребенку игру, она достигнет своей цели лишь в случае, если ребенок сам захотел в неё играть); опора на чувственный опыт ребенка.

В рамках реализации индивидуальной программы формирования основ эколого-валеологических представлений тьютор также проводил работу со всеми детьми группы, которую посещает Костя. Тьютор объединял в совместные парные игры детей, стимулируя этим желание тьюторанта входить в контакт со сверстниками.

Тьюторская поддержка по формированию эколого-валеологических представлений дошкольнику с ограниченными возможностями здоровья требует терпеливости, вдумчивости, изобретательности, систематичности, нешаблонного решения педагогических проблем, творчества тьютора.

На основе индивидуальной программы формирования эколого-валеологических представлений у тьюторанта с ограниченными возможно-

стями здоровья была создана эколого-валеологическая среда, чтобы ребенок смог проявить и реализовать свой личный интерес на фоне тьюторской поддержки. Такая среда позволила реализовать функцию практико-ориентированной деятельности тьюторанта, а также была призвана сохранить и укрепить психофизическое благополучие ребенка.

Создание среды сочетало в себе целое из частей («центров», «лабораторий», «кабинетов» и т.п.). Предметное окружение: предметы, игрушки, пособия отражают уровень современного мира; предметы несут позитивную информацию и стимулируют познавательную активность. Наполнение здоровьесберегающей образовательной среды в дошкольном отделении, направленное на взаимодействие тьютора и тьюторанта определялось задачами экологического воспитания. Основную роль играл подбор наглядно-предметно-игрового содержания с учетом психофизических особенностей и интересов тьюторанта с ограниченными возможностями здоровья. Было определено своеобразие пространственного расположения необходимых для решения поставленных задач игр и пособий.

В дошкольном отделении школы-интерната функционирует *сенсорная комната* с разнообразным современным оснащением (сухой дождь, сухой бассейн, звездное небо, мягкая модульная мебель, удобное кресло для релаксации и т.д.). Также оборудован *уголок экспериментирования, разделенный на несколько зон:*

- *зона* природного материала: песок, вода, камни, ракушки, листья, веточки и др.;
- *зона* утилизированного материала: проволока, кусочки кожи, меха, ткани различной структуры, пластмасс и т.д.;
- *зона* технических материалов: гайки, скрепки, болты, гвозди, винтики, шурупы, детали конструктора и т.д.

В реализации тьюторской поддержки формирования эколого-валеологических представлений у дошкольника с ограниченными возможно-

стями здоровья был оснащен *уголок природы*, в котором есть живые объекты – это и комнатные растения, и аквариум с рыбками и черепахи; также в нем присутствует инвентарь для ухода за растениями и животными – лейки, опрыскиватель, палочки для рыхления почвы, кисточки, совочки, горшочки, передники, нарукавники и т.д.

Таким образом, оздоровительная среда дошкольного отделения являлась естественной комфортабельной обстановкой, рационально организованной и насыщенной разнообразным оборудованием и материалами.

Взаимодействие с семьей тьютор организовывал следующим образом: была проведена беседа о пользе формирования эколого-валеологических представлений. Мама посещала индивидуальные и парные занятия, просматривала видеотрекменты занятий всех специалистов, которые работают с тьюторантом. Были даны методические рекомендации по проведению праздника выходного дня и совместных вечеров. Тьютор также посоветовала маме обратить внимание на питание своего ребенка для сохранения его физического и соматического здоровья. Мама тьюторанта принимала активное участие в организации коллективных праздников, изготовления совместных с ребенком творческих работ и т.д.

Индивидуальная образовательная программа, нацеленная на формирование эколого-валеологических представлений у тьюторанта предполагает взаимодействие всех участников образовательного процесса (тьютор, специалисты, мама тьюторанта, медицинские работники). Все сотрудники дошкольного отделения осуществляли свою деятельность с детьми всей группы, которую посещает тьюторант В., применяя в своей работе принцип индивидуализации и индивидуального подхода.

2.3 Анализ результатов экспериментальной работы

Реализация модели тьюторской поддержки формирования эколого-валеологических представлений у дошкольников с ранним детским аутизмом в

дошкольном отделении Муниципального общеобразовательного учреждения «Общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» № 8 Копейского городского округа Челябинской области предполагает на контрольном этапе экспериментальной работы проведение рефлексивно-оценочной работы, которая позволяет сделать адекватный вывод об эффективности разработанной нами модели.

В соответствии с задачами модели экспериментальной работы нами была проведена проверка уровня сформированности эколого-валеологических представлений у тьюторанта на констатирующем и контрольном этапах экспериментальной работы. Для выявления результативности реализации модели тьюторской поддержки данная оценка осуществлялась на основе одних и тех же диагностических методик.

В реализации структурно-содержательной модели формирования эколого-валеологических представлений у дошкольника с ограниченными возможностями здоровья принимали участие тьютор, узкие специалисты, воспитатели, медики, родители. Узкие специалисты решали свои специфические задачи во взаимодействии друг с другом. В связи с этим, у тьютора, во-первых, появилось свое свободное время для игр и занятий по интересам тьюторанта. Во-вторых, совместно взаимодействуя, узкие специалисты помогали друг другу в реализации главной цели коррекционной работы с дошкольниками данной категории – это активная социализация тьютора с ограниченными возможностями здоровья в общество с помощью сформированных у него эколого-валеологических представлений.

Проведенная диагностическая работа на контрольном этапе позволила констатировать исходные результаты, которые представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Результаты реализации тьюторской поддержки в процессе формирования эколого-валеологических представлений у тьюторанта

Критерии	Сумма баллов		%	
	констатирующий	контрольный	констатирующий	контрольный
Когнитивный	6 баллов	15 баллов	33	83

Эмоционально-ценностный	5 баллов	10 баллов	33	67
Поведенческий	5 баллов	9 баллов	33	60
Всего	16 баллов	34 балла	33	70

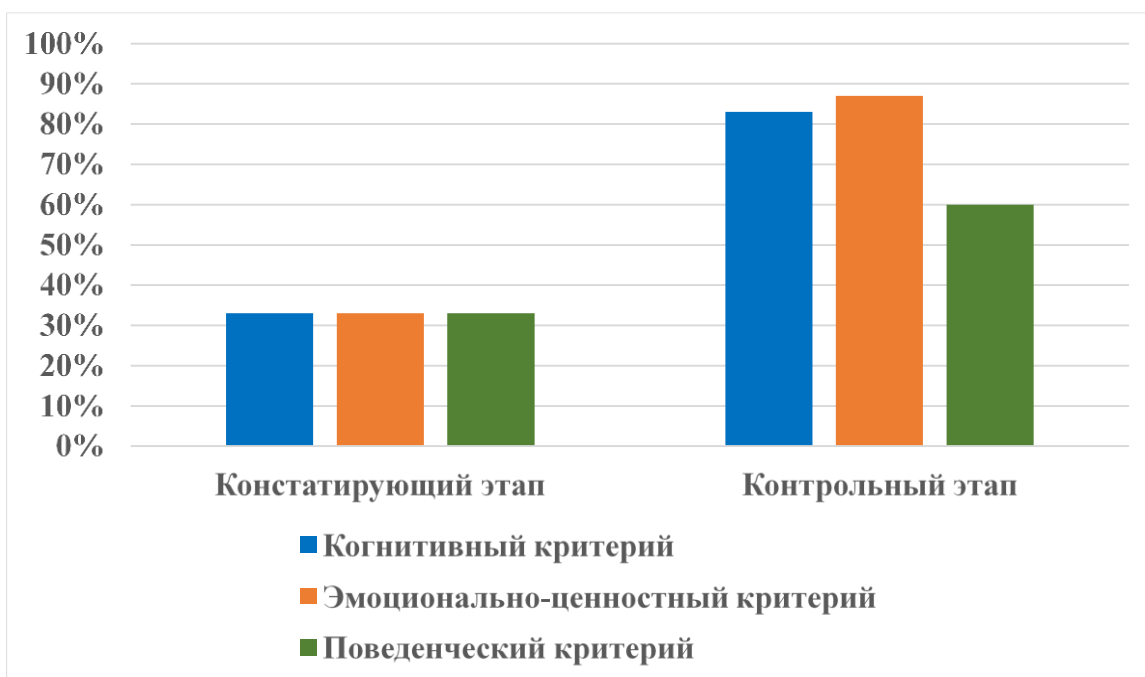


Рисунок 2 – Сравнительная характеристика уровней сформированности эколого-валеологических представлений у тьюторанта на констатирующем и контрольном этапах экспериментальной работы

Анализ результатов проведенного педагогического эксперимента показал:

1. В *социальном направлении*:

Костя П. пристально смотрит в глаза собеседнику на протяжении 2–3 минут, успешно прошла адаптация к четкому распорядку дня в дошкольном отделении и дома; стал обращать внимание на своих сверстников и взрослых, стал изредка участвовать в совместных играх; повысилась эмоциональная устойчивость, появилась «эхолалия», наблюдаются задатки коммуникативной речи, дает работать «рука в руке», выполняет простые просьбы, выполняет некоторые действия самостоятельно (сам моет руки, менее избирателен в еде, вытирает рот салфеткой, снимает с себя верхнюю одежду и т.д.).

2. В *культурно-предметном направлении* – в настоящее время можно уже заинтересовать тьюторанта познавательным действием в течение 5–7 минут. Он чаще стал подчиняться указаниям тьютора и специалистов. Появился интерес к совместным играм, позволяет тьютору проводить тьюторские пары и подгруппами. Заменяет свои стереотипные игры и игрушки на предложенные тьютором настольные и дидактические игры. Узнает на фотографиях своих ближайших родственников, предметы неживой природы (дом, предметы мебели, посуды, игрушки), некоторых животных (собаку, кошку, лошадь, лису, зайцу, медведя), явления живой и неживой природы (солнце, дождь). Перестал бояться песка и воды. В результате организации и осуществления тьюторской поддержки Костя обучился простым трудовым умениям: поливает растения, обтирает листья влажной тряпочкой, кормит рыбок в уголке природы, участвует в поездках в Экологический центр, где проявляет активный интерес к обитателям живого мира (черепаха, кролик, попугай, рыбки и др.).

3. В *антропологическом направлении* – у Кости П. появились задатки коммуникативной речи, обращенной к взрослым и сверстникам, повысился уровень уравновешенности. Костя предпочитал ранее играть с журналами, поэтому в рамках реализации принципа вариативности избыточной среды тьютор подготовил для него тематическое портфолио по лексическим темам. Наблюдается интерес к чтению слов (карточки «Глобального чтения»), обозначающие названия животного мира, растений, игрушки, предметы окружающей действительности, явления окружающего мира и т.д.

Команда специалистов дошкольного отделения на примере индивидуальной образовательной программы Кости, наметили реализацию на следующий учебный год индивидуальных образовательных маршрутов совместно с тьютором и родителями.

Подводя итог изложенному материалу в данном параграфе, можно сделать следующий вывод: реализация тьюторской поддержки формирования

основ эколого-валеологических представлений позволила повысить уровень сформированности у тьюторанта названных выше представлений: по когнитивному критерию на 9 баллов (15 баллов, или 83 %; констатирующий этап эксперимента – 6 баллов (33%)); эмоционально-ценностный на 5 баллов (10 баллов, или 67 %; констатирующий этап эксперимента – 5 баллов – 33 %); поведенческий критерий на 4 балла (9 баллов, или 60%; констатирующий этап эксперимента – 5 баллов – 33 %).

Результаты формирующего этапа эксперимента подтвердили переход ребенка с ограниченными возможностями здоровья на более высокий (качественно отличный) уровень сформированности эколого-валеологических представлений. Таким образом, проблема тематического исследования решена, теоретические положения и гипотеза исследования подтвердились.

Выводы по второй главе

Центральным расстройством детей с ограниченными возможностями здоровья является нарушение эмоционально-волевой сферы и коммуникации. Поэтому, для формирования эколого-валеологических представлений у детей данной категории необходимо максимально снизить сенсорный и эмоциональный дискомфорт, тревогу, беспокойство, страхи, а также отрицательные аффективные формы поведения: влечений, агрессии, самоагрессии.

Все это потребовало от тьюторской поддержки создание эколого-развивающей, здоровьесберегающей образовательной среды, разработку индивидуального маршрута дошкольника с низким уровнем сформированности эколого-валеологических представлений.

Для организации обучения и воспитания тьюторанта с ограниченными возможностями здоровья особую роль играют способы воздействия, направленные на активизацию его познавательной деятельности. Тьютору необходимо постоянно создавать у него положительное эмоциональное отношение к предлагаемой деятельности, формировать чувственное, эстетическое, эмо-

циональное, нравственное освоение окружающего мира, ближнего окружения, того, с чем ребёнок встречается постоянно

Констатирующий этап экспериментальной работы позволил нам выявить исходный уровень эколого-валеологических представлений тьютора и сделать вывод о необходимости реализации структурной модели тьюторской поддержки формирования необходимых компетенций у ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

В ходе формирующего этапа экспериментальной работы нами была разработана и реализована индивидуальная образовательная программа освоения дошкольником с ограниченными возможностями здоровья эколого-валеологических представлений.

Результаты тьюторской поддержки формирования эколого-валеологических представлений у дошкольника с ограниченными возможностями здоровья на основе разработанной и внедренной модели способствовали повышению уровня сформированности таких представлений, повышению мотивации к коммуникативному общению, что подтверждает справедливость выдвинутой гипотезы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Активное внимание науки и общества к эколого-валеологическим проблемам и поиск путей их практического применения для формирования эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья потребовал глубокого анализа состояния данной проблемы в психолого-педагогической, научно-методической, нормативно-правовой литературе, изучения опыта работы дошкольных образовательных учреждений, что показало: в практике специального дошкольного образования эколого-валеологические проблемы не находят должного внимания, особенно это касается детей с ограниченными возможностями здоровья.

Опираясь на накопленные теоретические и практические достижения в области педагогики, специальной педагогики, психологии, специальной психологии нами был осуществлен целенаправленный поиск решения и реализации данной проблемы на базе дошкольного отделения МС(к)ОУ VIII вида Копейского городского округа Челябинской области.

В этой связи появилась необходимость разработки модели тьюторской поддержки формирования эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья и определения педагогических условий ее эффективной реализации.

В основу исследования была положена гипотеза: тьюторская поддержка формирования основ эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья будет результативной, если:

– она осуществляется в соответствии с разработанной на основе системного, деятельностного и личностно-ориентированного подходов модели и реализуется с учетом специфических принципов: открытости, природосообразности, культуросообразности, эколого-валеологизации;

– эффективное функционирование данной модели осуществляется при реализации следующих педагогических условий: создание открытой эколого-развивающей, здоровьесберегающей образовательной среды; использование тьютором совокупности эффективных методов и приемов по формированию основ эколого-валеологических представлений в работе с тьюторантами; разработка индивидуальной образовательной программы освоения дошкольником с ограниченными возможностями здоровья эколого-валеологическими представлениями, основанной на принципе индивидуализации образования;

– будет разработана система критериально-уровневой оценки эффективности тьюторской поддержки формирования основ эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

Проделанная работа позволила сделать следующие выводы:

1. Включение тьюторской поддержки в образовательный процесс способствует повышению качества процесса формирования у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья эколого-валеологических представлений, учитывающие психофизиологические, функциональные и типологические особенности ребенка, его желания и интересы, позволяет скорректировать состояние его эмоционально-волевой сферы, а значит сохранить и укрепить здоровье ребенка, и, воспитать положительные качества ребенка с ограниченными возможностями здоровья по отношению к себе и окружающей его действительности.

2. Разработанная и внедренная на базе дошкольного отделения Муниципального общеобразовательного учреждения «Общеобразовательная школа-интернат для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» № 8 Копейского городского округа Челябинской области модель тьюторской поддержки формирования эколого-валеологических представлений у дошкольника с ограниченными возможностями здоровья, включающая целе-

вой, содержательный, процессуальный, результативно-оценочный блоки эффективна.

3. Выявленные педагогические условия: создание открытой здоровьесберегающей образовательной среды; использование тьютором совокупности эффективных методов и приемов по формированию основ эколого-валеологических представлений в работе с тьюторантами; разработка индивидуальной образовательной программы освоения дошкольником с ограниченными возможностями здоровья эколого-валеологических представлений, основанной по принципу индивидуализации образования, обеспечивают эффективное функционирование модели тьюторской поддержки формирования эколого-валеологических представлений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

4. Реализация модели способствовала повышению уровня сформированности у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья эколого-валеологических представлений по когнитивному критерию на 9 баллов (15 баллов, или 83 %; констатирующий этап эксперимента – 6 баллов (33%)); эмоционально-ценностный на 5 баллов (10 баллов, или 67 %; констатирующий этап эксперимента – 5 баллов – 33 %); поведенческий критерий на 4 балла (9 баллов, или 60%; констатирующий этап эксперимента – 5 баллов – 33 %), а также повышению мотивации к коммуникативному общению тьюторанта, что подтверждает справедливость выдвинутой гипотезы эффективности тьюторской поддержки.

5. Проведенное исследование открывает новые перспективы в изучении теоретических и прикладных аспектов развития тьюторской поддержки дошкольников с ограниченными возможностями здоровья.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Айзман, Р. И. Педагогическая и медицинская валеология [Текст] / Р. И. Айзман // Валеология. – 1997. – № 2. – С. 23–26.
2. Анохина, Т. В. Педагогическая поддержка как реальность: сб.: Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование [Текст] / Т. В. Анохина. – Москва: Инноватор, 1996. – 115 с.
3. Артамонова, О. Предметно-пространственная среда: ее роль в развитии личности [Текст] / О. Артамонова // Дошкольное воспитание. – 1995. – № 4. – С. 37–42.
4. Асмолов, А. Г. Содействие ребенку [Текст] / А. Г. Асмолов // Новые ценности образования. – 1996. – 343 с.
5. Асмолов, А. Г. От экологических знаний к картине мира [Текст] / А. Г. Асмолов // Вестник образования. – 1993. – № 3. – С. 2–40.
6. Аутизм. Методические рекомендации по коррекционной работе [Текст] / под. ред. С. А. Морозова (материалы к спецкурсу). – Москва: Изд-во «СигналЪ», 2003. – 72 с.
7. Афанасьева, Т. П. Тьюторство как технология индивидуального сопровождения учащегося в системе предпрофильной подготовки и профильного обучения [Текст] / Т. П. Афанасьева // Профильная школа. – 2007. – № 2. – С. 5–15.
8. Ахутина, Т. В. Здоровьесберегающие технологии обучения: индивидуально-ориентированный подход [Текст] / Т. В. Ахутина // Школа здоровья. – 2000. – Т. 7. – № 2. – С. 21–28.
9. Баенская, Е. Р. Особенности раннего аффективного развития детей с аутизмом [Текст]: дисс. ... канд. псих. наук (19.00.10) / Е. Р. Баенская. – Москва, 2000. – 148 с.
10. Блауберг, И. В. Становление и сущность системного подхода [Текст] / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – Москва: Наука, 1973. – 271 с.

11. Большая электронная библиотека, посвященная проблемам раннего детского аутизма / Энциклопедии и словари [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://libr.autism.ru> (дата обращения 23.10.2021).
12. Блауберг, И. В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода [Текст] / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 271 с.
13. Брехман, И. И. Валеология – наука о здоровье [Текст] / И. И. Брехман. – Москва: Физкультура и спорт, 1997. – 208 с.
14. Бондаревская, Е. В. Смысл и стратегия личностно ориентированного воспитания [Текст] / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 17–24.
15. Бояринцева, А. На пути к «самости», или педагогическая поддержка саморазвития ребенка [Текст] / А. Бояринцева // Директор школы. – 2006. – № 9. – С. 72–77.
16. Васильева, М. Н. Педагогические условия организации процесса освоения детьми природной среды в дошкольном образовательном учреждении [Текст]: автореф.... дисс.... канд. пед. наук (13.00.07) / М. Н. Васильева. – Екатеринбург, 2000. – 220 с.
17. Вайнер, Э. Н. Валеологическое образование как неотъемлемая часть отечественной системы формирования здоровья [Текст] / Э. Н. Вайнер, И. А. Растворцева // Валеология. – 2004. – № 2. – С. 58–59.
18. Выготский, Л. С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте [Текст] / Л.С. Выготский // Умственное развитие детей в процессе обучения. – Москва, 1935. – 135 с.
19. Газман, О. С. Воспитание и педагогическая поддержка детей [Текст] / О. С. Газман // Классный руководитель. – 1998. – №8. – С. 108–111.
20. Газман, О. С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы [Текст] / под ред. А. Н. Тубельского, А. О. Зверева. – Москва, 2002. – 296 с.
21. Гершунский, Б. С. Педагогическая прогностика: Методология, теория, практика [Текст] / Б. С. Гершунский. – Киев: Вицак, 1986. – 216 с.

22. Гилберт, К., Аутизм: медицинские и педагогические аспекты [Текст] / К. Гилберт, Т. Питерс. – Санкт-Петербург: ИСПиП, 1998. – 124 с.
23. Гонтарь, Н. В. Эколого-валеологический подход к обучению детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] – Режим доступа <http://www.maam.ru/detskijsad/-yekologo-valeologicheskii-podhod-k-obucheniyu-detei-doshkolnogo-vozrasta.html> (дата обращения 03.11.2020).
24. Деражне, Ю. Л. Педагогические основы открытого обучения [Текст]: науч. – метод. пособие / Ю. Л. Деражне. – Москва, 1997. – 104 с.
25. Дерябо, С. Д. Субъективное отношение к природе детей дошкольного и младшего школьного возраста [Текст] / С. Д. Дерябо // Начальная школа. – 1998. – № 6. – С. 24.
26. Дерябо, С. Д. Методика диагностики и коррекции отношения к природе [Текст] / С. Д. Дерябо, В. А. Левин В.А. – Москва, 1995. – 125 с.
27. Детский аутизм: хрестоматия [Текст] / Е. С. Иванов. – Санкт-Петербург: МУСиР им. Р. Валленберга, 2001. – 430 с.
28. Дмитриева, О. И. Тьюторское сопровождение эколого-валеологического образования школьников [Текст]: дисс...канд. пед. аук: (13.00.02) / О. И. Дмитриева. – Самара, 2013. – 223 с.
29. Дудчик, С. В. Развитие познавательного интереса младших школьников средствами тьюторского сопровождения [Текст]: дисс... канд. пед. наук: (13.00.01) / С. В. Дудчик. – Москва, 2008. – 234 с.
30. Екжанова, Е. А. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта [Текст] / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. – Москва: Просвещение, 2005. – 272 с.
31. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – Москва: Академия, 2001. – 208 с.
32. Зверев И. Д. Экологическое образование школьников [Текст] / И. Д. Зверев, Т. И. Суравегин. – Москва: Педагогика, 1983. – 160 с.

33. Зебзеева, В. О формах и методах экологического образования дошкольников [Текст] / В. О. Зебзеева // Дошкольное воспитание. – 1998. – №7. – С. 45– 49.
34. Зенина, Т. Работа с родителями по экологическому воспитанию дошкольников [Текст] / Т. Зенина // Дошкольное воспитание. – 2000. – №7. – С. 58–63.
35. История тьюторства в Англии / Свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Тьютор> (дата обращения 14.09.2020).
36. Ковалева, Т. М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании» [Текст] / Т. М. Ковалева. – Москва: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. – 56 с.
37. Ковалева, Т. М. Тьютор – школе [Текст] / Т. М. Ковалева // Директор школы. – 2011. – №8. – С. 87– 90.
38. Ковалева, Т. М. Профессия «тьютор» [Текст] / Т. М. Ковалева, Е. И. Кобыща, С. Ю. Попова (Смолик), А. А. Теров, М. Ю. Чередилина. – Москва –Тверь: «СФК-офис», 2012. – 246 с.
39. Козлова, С. А. Дошкольная педагогика [Текст]: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / С. А.Козлова, Т. А. Куликова. – Москва: Издательский центр «Академия»,1998. – 432 с.
40. Конаржевский, Ю. А. Внутришкольный менеджмент [Текст] / Ю. А. Конаржевский. – Москва: Новая школа,1993. –140 с.
41. Коптюг, В. А. Конференция ООН по окружающей среде и развитию (Рио-де-Жанейро, июнь 1992 г.) [Текст]: информ. обзор / В. А. Коптюг. – Новосибирск, 1993. – 62 с.
42. Крежевских, О. О. Становление и развитие эколого-валеологического образования в контексте его преемственности и непрерывности [Текст] / О. О. Крежевских // Современные проблемы науки и образования. – 2008. – № 4 – С. 82–84 [Электронный ресурс]. – Ресурс доступа: www.science-education.ru/25-1009 (дата обращения 03.12.2020).

43. Кузьмин, В. П. Системный подход в современном научном познании [Текст] / В. П. Кузьмин // Вопросы философии. – 1980. – № 1. – С. 55–73.

44. Куликовская, И. Э. Тьюторское сопровождение ребенка как технология дошкольного образования [Текст] / И. Э. Куликовская, Р. М. Чумичева // Институт тьюторства в современном инновационном образовании: материалы семинара с международным участием. – Ростов н/Д: ИПОПИЮ-ФУ, 2009. – С. 141 – 150.

45. Кушнина, Е. Г. Эколого-валеологического образования в дошкольном образовательном учреждении [Текст]: дисс... канд. пед. наук (13.00.07) / Е. Г. Кушнина. – Челябинск, 2002. – 214 с.

46. Кушнер, Ю. З. Методология и методы педагогического исследования [Текст]: учебно-методическое пособие / Ю. З. Кушнер. – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2001. – 66 с.

47. Лебединская, К. С. Дети с нарушением общения [Текст] / К. С. Лебединская, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – Москва: Промсвещения, 1989. – 95 с.

48. Лебединский, В. В. Искажённое психическое развитие / В. В. Лебединский // [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.autism.ru/read.asp?id=38&vol=0> (дата обращения 03.12.2020).

49. Лебединская, К. С. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция [Текст] // К. С. Лебединская, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – Москва: Изд-во МГУ, 1990. – 197 с.

50. Липский, И. А. Педагогическое сопровождение развития личности: теоретические основания [Текст] / И. А. Липский // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: сб. науч. тр. – Волгоград, 2004. – С. 280 – 287.

51. Лобачева, О. В. Тьюторское сопровождение воспитания доброты у детей младшего школьного возраста в детском доме [Текст]: дисс... канд. пед. наук: (13.00.01) / О. В. Лобачева. – Смоленск, 2011. – 201 с.

52. Маркова, Т. А. Педагогические условия формирования экологической воспитанности детей старшего дошкольного возраста [Текст]: дисс.... канд. пед. наук / Т. А. Маркова. – Санкт-Петербург, 1999. – 227 с.

53. Михайлова, Н. Н. Педагогика поддержки [Текст]: учебно-методическое пособие / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин. – Москва: Мирос, – 2002. – 208 с.

54. Морозова С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах [Текст]: пособие для учителя-дефектолога / С.С. Морозова. – Москва: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 176 с.

55. Никольская, О. С. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь [Текст] / О. С. Никольская, Е. Р. Баенская, М. М. Либлинг. – Москва: Полиграф сервис, 2003. – 232 с.

56. . Орехова, И. Л. Эколого-валеологизация диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях [Текст]: монография / И. Л. Орехова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2011. – 357 с.

57. Орехова, И. Л. Валеологическое сопровождение вариативного обучения в общеобразовательной школе [Текст]: монография / И. Л. Орехова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2004. – 389 с.

58. Орехова, И. Л. К «экологическому сознанию» через сознание [Текст] / З. И. Тюмасева, И. Л. Орехова, А. А. Цыганков // Экология и жизнь. – 2009. – № 11–12 (96–97). – С. 60–67.

59. Орехова, И. Л. Разнообразие и вариативность образования в аспекте его обновления [Текст] / И. Л. Орехова, З. И. Тюмасева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2004. – № 5. – С. 220–241.

60. Орехова, И. Л. На пути к природолюбию [Текст] / З. И. Тюмасева, И. Л. Орехова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2006. – 65 с.

61. Орехова, И. Л. Экологизация образования как необходимое условие здорового и безопасного образа жизни подрастающего человека [Текст] /

З. И. Тюмасева, И. Л. Орехова // Научные чтения «Белые ночи – 2011» / материалы междунар. научно-практ. конф. «Экологические и социально-экономические аспекты безопасности жизни, охраны окружающей среды, сохранения и восстановления биоразнообразия в регионах» МАНЭБ. Великий Новгород: Институт сельского хозяйства и природных ресурсов НовГУ им. Ярослава Мудрого, 1–5 июня 2011 г. – Великий Новгород: Изд-во ИПЦ НовГУ, 2011. – С. 173–178.

62. Орехова, И. Л. Эколого-валеологизация диверсифицированной подготовки студентов к оздоровительной деятельности в образовательных учреждениях [Текст]: монография / И. Л. Орехова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та. – 2012. – 357 с.

63. Орехова, И. Л. Безопасность субъектов образования в условиях здоровьезатратности [Текст] / И. Л. Орехова // Безопасность пространства образования: материалы всерос. науч.-практ. конф. – Челябинск: СИМАРС; Челябинск. гос. пед. ун-т, 2009. – С. 244–248.

64. Орехова, Т. Ф. Организация здоровьесотворяющего образования в современной школе [Текст]: практикоориентированная монография / Т. Ф. Орехова. – 2-е изд., стереотип. – Москва: Изд-во ФЛИНТА, 2011. – 355 с.

65. Орехова, И. Л. Эколого-валеологические аспекты коадаптации образовательной среды и развития подрастающего человека [Текст] / И. Л. Орехова, Р. Н. Денисенко // Оздоровление средствами образования и экологии: материалы IV Международной научно-практической конференции / науч. ред. В. В. Латюшин, З. И. Тюмасева, Б. Ф. Кваша; отв. за вып. З. И. Тюмасева. – Санкт-Петербург – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2007. – С. 288–297.

66. Орехова, И. Л. Вариативная и базисная составляющая дошкольного образования как фактор его оздоровления [Текст] / И. Л. Орехова // Оздоровление средствами образования и экологии: материалы всерос. науч.-практ. конф. по оздоровлению подрастающего поколения / гл. ред. В. В. Латюшин. Отв. за

вып. 3. И. Тюмасева. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2005. – С. 39–43.

67. Орехова, И. Л. Вариативные учебные планы как фактор здоровьесберегающего образования в общеобразовательном учреждении [Текст] / И. Л. Орехова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2003. – № 4. – С. 133–153.

68. Орехова, И. Л. Система воспитания культуры природолюбия в дошкольном образовательном учреждении и начальной образовательной школе [Текст] / И. Л. Орехова [и др.] // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2001. – № 5. – С. 74–214.

69. Орехова, И. Л. Обзор исследований по проблеме «Воспитание культуры любви к природе» – в аспекте конференций, семинаров, выставок, проведенных на базе центра воспитания у подрастающего поколения культуры природолюбия [Текст] / З. И. Тюмасева, А. А. Цыганков, И. Л. Орехова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2001. – № 2. – С. 227–234.

70. Орехова, И. Л. Феномен интеграции экологии и валеологии [Текст] / И. Л. Орехова // Учащаяся молодежь России: прошлое, настоящее, будущее: сб. науч. ст. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – 201–205.

71. Петровский, В. А., Построение развивающей среды в дошкольном учреждении [Текст] / В. А. Петровский, Л. М. Кларина, Л. А. Смывина, Л. П. Стрелкова. – Москва: Новая школа, 1993. – 102 с.

72. Пономарева, Л. И. Основные концептуальные положения к проблеме экологического образования и воспитания [Текст] / Л. И. Пономарева. – Санкт-Петербург, 1993. – 11 с.

73. Пономарева, Л. И. Формирование представлений о взаимодействии человека и природы в процессе экологического образования дошкольников [Текст]: дисс... канд. пед. наук. / Л. И. Пономарева. – Екатеринбург, 1998. – 231 с.

74. Пономарева, Л. И. Концептуальные основы эколого-валеологической подготовки педагогов дошкольного образования [Текст]:

монография / Л. И. Пономарева, З. И. Тюмасева. – Санкт-Петербург: Изд-во МИНПИ «Астерион», 2008. – 197 с.

75. Постановление Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2014 г. № 295 г. Москва «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы / Российская газета [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2014/04/24/obrazovanie-site-dok.html> (дата обращения 03.12.2020).

76. Приказ Министерства здравоохранения Российской Федерации и Министерства образования Российской Федерации от 31. 05. 2002 г. № 176/2017 «О мерах по улучшению охраны здоровья детей в Российской Федерации» / Портал информационной поддержки специалистов ЛПУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.zdrav.ru/library/regulations/detail.php?ID=26235> (дата обращения 03.12.2020).

77. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации (Минздравсоцразвития России) от 26 августа 2010 г. № 761н г. Москва «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» / Российская газета [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2010/10/20/teacher-dok.html> (дата обращения 03.12.2020).

78. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения 03.12.2020).

79. Рыбалкина, Н. В. Идея тьюторства – идея педагогического поиска [Текст] / Н. В.Рыбалкина // Тьюторство: идея и идеология. – Томск,1996. – С. 15–30.

80. Субетто, А. И. Философия и методология образования [Текст]: монография / А. И. Субетто, С. К. Булдаков. – Санкт-Петербург.: Астерион, 2002. – 407 с.

81. Соломенникова, О. А. Диагностика экологических знаний дошкольников [Текст] / О. А. Соломенникова // Дошкольное воспитание. – 2004. – №7. – С. 21 – 27.

82. Теров, А. А. К вопросу о моделях тьюторского сопровождения в образовательном учреждении [Текст] / Организация тьюторского сопровождения в образовательном учреждении: содержание, нормирование и стандартизация деятельности тьютора / А. А. Теров // Мат-лы Всерос. науч.-практич. семинара «Стандарты деятельности тьютора: теория и практика». – Москва: АПКиППРО, 2009. – 180 с.

83. Тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных программ на разных ступенях обучения [Текст]: материалы межд.науч.-практ. конф. / под общ. ред. Л. А.Косолаповой. Перм. гос. гуманит. пед. ун-т. – Пермь: ПГГПУ, 2012. – 205 с.

84. Тюмасева, З. И. Культура любви к природе, экология и здоровье человека [Текст]: монография / З. И. Тюмасева, Б. Ф. Кваша. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2003. – 264 с.

85. Тюмасева, З. И. Образовательные системы и системное образование [Текст]: монография / З. И. Тюмасева, Е. Н. Богданов. – Калуга: КГПУ им. К.Э.Циолковского, 2003. – 312 с.

86. Тюмасева, З. И. Экология, образовательная среда и модернизация образования [Текст]: монография / З. И. Тюмасева. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2006. – 322 с.

87. Тюмасева, З. И. Экология, образовательная среда и модернизация образования [Текст]: монография / З. И. Тюмасева. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2006. – 322 с.

88. Тюмасева, З. И. Экологическое строительство детской души [Текст] / З. И.Тюмасева, А. Ф Аменд. – Челябинск, 1995. – 239 с.

89. Тюмасева, З. И. Здоровье человека и здоровье окружающей среды как фактор личной и национальной безопасности [Текст] / З. И. Тюмасева // Вестник ОГУ. – 2005. – № 1. – С. 146–148.

90. Тюмасева, З. И. От современных концептуальных основ образования к глубинным образовательным технологиям [Текст] / З. И. Тюмасева, А. Ф. Аменд // Вестник 41 НУ. Серия 2. Педагогика. Психология. Методика преподавания. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1997. – №2. – С. 32–60.

91. Тюмасева, З. И. Эколого-валеологические основы дошкольно-школьного образования [Текст] / З. И. Тюмасева, В. А. Мошевич. – Челябинск, 1994. – 180 с.

92. Тюмасева, З. И. Валеология и образование: проблемы и решения. Часть I [Текст] / З. И. Тюмасева. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 220 с.

93. Тюмасева, З. И. Эколого-валеологические тайны модернизации «современного образования» [Текст]: словарь-справочник / З. И. Тюмасева, В. П. Старикова. – Сургут, 2003. – 250 с.

94. Тюмасева, З. И. Здоровье человека и здоровье окружающей среды как фактор личной и национальной безопасности [Текст] / З. И. Тюмасева // Вестник ОГУ. – 2005. – №1. – С. 146–148.

95. Тюмасева, З. И. Оздоровление детей России как инновационная педагогическая деятельность (в сфере дошкольного образования) [Текст]: Монография / З. И. Тюмасева, И. Л. Орехова, Е. Г. Кушнина. – Челябинск: Цицеро, 2012. – 315 с.

96. Тюмасева З. И. Культура любви к природе, экология и здоровье человека [Текст] / З. И. Тюмасева. – Челябинск, 2003. – 264 с.

97. Указ Президента РФ от 1 июня 2012 г. N 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» / Система ГАРАНТ: Информационно-правовой портал/ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70183566/> (дата обращения 03.12.2020).

98. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» / Российская газета

Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения 03.12.2020).

99. Цыгановская, М. В. Организация тьюторского сопровождения детей группы риска в условиях общеобразовательных учреждений [Текст] / Методические рекомендации [Текст] / М. В. Цыгановская, Е. Ю. Зинова, А. В. Кречетникова. – Ханты-Мансийск, 2012. – 87 с.

100. Шалыгина, И. В. Система работы тьютора при освоении и использовании ИИП «КМ-Школа» в учебном процессе: методические рекомендации к проведению тьюторского семинара [Электронный ресурс] / И. В. Шалыгина. – Режим доступа: <http://www.km-school.ru/r9/prakt2.asp> (дата обращения 03.12.2020).

101. Штофф, В. А. Проблемы методологии и научного познания [Текст] / В. А. Штофф. – Москва: Высш. шк., 1978. – 271 с.

102. Щедровицкий, П. Г. Тьюторство: идея и идеология [Текст]: Материалы 1-й Межрегиональной конференции / П. Г. Щедровицкий. – Томск, 1996. – С. 7.

103. Яковлев, Е. В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов [Текст]: монография / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – Челябинск.: Изд-во РБИУ, 2010. – 317 с.

104. Янушко, Е. А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия [Текст] / Е. А. Янушко. – Москва: Теревинф, 2004.

105. Ясвин В.А. Взаимодействие с природой как фактор психологической реабилитации ребенка в условиях депривации [Текст] / В.А. Ясвин // Детский практический психолог. – 1994. – С. 33 – 36.

106. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И. С. Якиманская. – М.: Октябрь, 1996. – 96 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Особенности развития детей с ранним детским аутизмом

Особенности восприятия ребенка с аутизмом подвержены отклонениям от нормального развития. В реакциях на предметы обнаруживается большая полярность. У части детей реакция на новизну, например, на изменение освещения, необычайно сильная. Она выражается в чрезвычайно резкой форме и продолжается длительное время после прекращения действия раздражителя. Многие аутичные дети зачастую никак не реагируют даже на громкие звуки, производя впечатление глухих. Вместе с тем у детей отмечается гиперчувствительность к слабым раздражителям: дети просыпаются от едва слышного шуршания, легко возникают реакции испуга, страха на привычные раздражители, например, на работающие бытовые приборы (пылесос). В отношении некоторых звуков они демонстрируют повышенную чувствительность, например, зажимают уши, услышав лай собаки, звучание музыки. Слухо-моторные координации формируются отличным от здоровых детей образом. Очень часто наблюдается отсутствие избирательного внимания к звукам речи. Особенности зрительного восприятия наблюдаются у детей с аутизмом, начиная с раннего возраста. Этологические значимые стимулы, такие, как человеческое лицо, глаза, не вызывают той реакции, которая типична для здоровых детей. Поскольку диагноз «аутизм» ставится, как правило, в относительно позднем возрасте (обычно не раньше 3 лет), систематических наблюдений и тем более экспериментальных исследований младенцев с аутизмом не существует. Тем не менее, наблюдения родителей указывают на отсутствие или невыраженность целого ряда поведенческих реакций, характерных для здоровых младенцев: гуления, глазного контакта, мимической экспрессии и типичных для этого возраста зрительно-слухо-моторных координаций. Некоторые из перечисленных феноменов обладают одним удиви-

тельным свойством, а именно: появляясь на определенном этапе развития, они исчезают в более позднем возрасте, а затем, вновь возникают на некотором новом уровне.

У детей с аутизмом проявляются трудности в обобщении при восприятии, склонность к детализации, в отсутствие попытки объединить в единое целое отдельные элементы воспринимаемого объекта или обращенной к ним фразы. Это является существенным препятствием в понимании смысла слов, жестов и чувств других людей.

Можно выделить следующие особенности восприятия у детей, страдающих аутизмом:

1. В процессе зрительного восприятия предметов, даже в конце дошкольного возраста, у детей данной категории очень долго сохраняются активные предметно-практические манипуляции.

2. У большинства детей, особенно с тяжелой степенью аффективной патологии (первая и вторая группы), наблюдаются рудиментарные способы обследования предметов: обнюхивание, облизывание и пр. Такие аффективные компоненты восприятия могут наблюдаться у здоровых детей на первом и втором году жизни, а у детей с аутизмом они продолжают доминировать и остаются важным компонентом исследования предмета и в более старшем возрасте.

3. Наблюдаемая у детей с аутизмом сенсорная доминантность проявляется в тенденциях к восприятию аффективно значимых стимулов в ущерб восприятию других. Это может проявляться в специфике модальности восприятия (например, предпочтение зрительных стимулов слуховым или осязательным зрительным) или в повышенной фиксации на аффективно значимых стимулах.

4. Для детей с аутизмом характерна гиперчувствительность к определенным сенсорным стимулам, что способствует формированию избирательности восприятия.

5. Наблюдается недоразвитие предметности, целостности восприятия, в значительной степени обусловленное не только имеющимися у ребенка аутистическими страхами, но и церебрально-органической недостаточностью.

Таким образом, многие проявления аутизма имеют своей причиной нарушения восприятия. Эти нарушения носят полимодальный характер и могут являться существенным тормозом в развитии других психических

Большое значение имеют для таких детей тактильные и мышечные ощущения, идущие от собственного тела. Так, на фоне постоянного дискомфорта дети стремятся получить определенные активирующие впечатления (раскачиваются всем телом, совершают однообразные прыжки или кружатся, получают удовольствие от разрывания бумаги или ткани, переливают воду или пересыпают песок, наблюдают за огнем, поют). При часто сниженной болевой чувствительности у них наблюдается склонность к нанесению себе различных повреждений.

Результаты исследований по развитию **памяти** (как познавательного процесса, который обеспечивает интеллектуальное и личностное развитие) ребенка с расстройствами аутистического спектра несколько противоречивы.

Впервые на особенности развития памяти у аутичных детей обратил внимание Л. Каннер. У большинства обследованных детей наблюдалась хорошая механическая память, что создает условия для сохранения следов эмоциональных переживаний, поскольку именно эмоциональная память стереотипизирует восприятие окружающего: информация входит в сознание детей целыми блоками, храниться не перерабатываясь, и применяется шаблонно, в том контексте, в котором была принята. Дети могут снова и снова повторять одни и те же звуки, слова или без конца повторять один и тот же вопрос. Дети с аутизмом могут запоминать целые книги, огромное количество стихов, песен, газетных статей и пр. При этом дети строго следят за тем, чтобы читающий стихотворение не пропустил ни одного слова или строчки. В ритм стиха могут начать раскачиваться или сочинять собственный текст. Между

тем у детей с РДА отмечается избирательность в развитии их памяти, склонность к запоминанию только аффективно значимых событий и предметов.

Относительно *особенности воображения* у детей с расстройствами аутистического спектра существуют две противоположные точки зрения: согласно одной из них, дети имеют богатое воображение, согласно другой – воображение очень причудливо, имеет характер патологического фантазирования, которое служит хорошей основой для проявления различных неадекватных страхов. Страхи меховых шапочек, лестниц, игрушек, незнакомых людей. Многие дети боятся ходить по улицам, боязнь замарать руки, раздражаются, если на их одежду попадет вода.

Фантазии детей обычно ярко окрашены и образны. Нередко эти фантазии отличаются повышенной агрессивностью. Дети долго могут рассказывать о мертвецах, скелетах, убийствах. Часто дети приписывают себе отрицательные черты придуманных героев. Аутистические фантазии также оторваны от реальности. Ребенок может считать себя каким-либо животным – зайчиком, собачкой. В этих случаях он требует кормить его по-особому, может ложиться спать на полу и т.д.

У детей с расстройствами аутистического характера наблюдается недостаточность общего *внимания*, сочетающаяся с повышенной сенсорной и эмоциональной чувствительностью, которая обуславливает крайне низкий уровень активного внимания. С раннего детства отмечается негативная реакция или вообще отсутствие, какой бы то не была реакции при попытках привлечь внимание к предметам окружающей действительности.

Характерной чертой является сильнейшая психическая перенасыщаемость. Отмечаются грубые нарушения целенаправленности и произвольности внимания (внимание устойчиво буквально в течение нескольких минут, иногда и секунд). В некоторых случаях перенасыщение может быть настолько сильным, что ребенок не просто выключается из ситуации, а проявляет сильнейшую агрессию и пытается уничтожить то, чем он только, что с удоволь-

ствием занимался. Однако отдельные яркие зрительные или слуховые впечатления, идущие от предметов окружающей действительности, могут буквально заорозить ребенка, и могут быть использованы для концентрации внимания - звуки, мелодии, блестящие предметы и т.д.

Развитие речи у детей с ранним детским аутизмом происходит по-разному. У одних детей речь появляется раньше, чем у здоровых, а у других детей речевое развитие задерживается надолго. Но независимо от сроков появления речи выявляются нарушения формирования экспрессивной речи, и существует недостаточность коммуникативной функции речи.

Для детей с расстройствами аутистического спектра характерна эхолалия, которая может быть непосредственной или оставленными во времени. К этим проявлениям добавляются присутствие в речи неологизмов, скандированное произношение фраз, протяжная интонация. Иногда дети рифмуют слова, часто применяют по отношению к себе местоимения и глаголы во втором и третьем лице. Речь может быть примитивной и одновременно содержать сложные обороты и выражения. Выраженные стереотипии и тенденция к эхолалиям приводят к специфическим грамматическим феноменам. Личные местоимения повторяются так же, как слышатся, длительное время отсутствуют такие ответы, как «да» или «нет». В речи таких детей нередки перестановки звуков, неправильное употребление предложных конструкций.

В возрасте около одного года, когда здоровые дети любят слушать, как с ними разговаривают, дети-аутисты обращают внимание на речь не больше, чем на любые другие шумы. В течение длительного времени ребенок не в состоянии выполнять простые инструкции, не реагирует на свое имя.

В то же время некоторые дети, страдающие аутизмом, демонстрируют раннее и бурное развитие речи. Дети довольно рано проявляют интерес к слушанию чтения, особенно стихов. Аутичные дети очень легко запоминают стихи. Если при воспроизведении стихов взрослый нечаянно или специально пропускает какую-либо строчку, дети протестуют и даже плачут. Пристра-

стие таких детей к стихам объясняется наличием в них ритмичности. Дети запоминают длинные куски текста практически дословно, их речь производит впечатление недетской благодаря использованию большого количества выражений, присущих речи взрослых. Однако возможности вести продуктивный диалог остаются ограниченными.

Одновременно с этим можно отметить достаточно развитую «автономную речь», разговор с самим собой. При этом наедине с собой дети обнаруживают богатую речевую продукцию: что-то рассказывают, читают стихи, поют. Некоторые демонстрируют выраженную многоречивость, но, несмотря на это, добиться ответа на конкретный вопрос от таких детей невозможно, их речь не сочетается с ситуацией и никому не адресована.

Особенности мышления. Интеллект детей данной категории имеет свои особенности. Уровень интеллектуального развития связан, прежде всего, со своеобразием аффективной сферы.

У детей с расстройствами аутистического спектра часто возникает интерес к форме, цвету различных предметов, при отсутствии интереса к его обычному, функциональному значению. Запас знаний этих детей несколько снижен. Аутичные дети мыслят шаблонно, стереотипно. Предметная деятельность у этих детей грубо нарушена. У ребенка рано развивается абстрактно-логическая сторона интеллекта и запаздывает конкретно-практическая сторона.

Ребенку трудно понять развитие ситуации во времени, установить причинно – следственные зависимости. Присутствуют сложности в символизации и переносе навыков из одной ситуации в другую.

По мнению В. В. Лебединского, интеллект страдает больше при выполнении заданий, требующих социальной компетенции. Имея значительные знания в отвлеченных областях, дети с ранним детским аутизмом затрудняются в решении простых житейских ситуациях, требующих интуиции и опыта. Часто дети отдают предпочтение заданиям, которые требуют стереотип-

ных решений, – составлению схем движения транспорта, чертежам различных таблиц.

В то же время интеллектуальная недостаточность не является обязательной для аутизма. Дети могут проявлять одаренность в определенных областях, хотя аутистическая направленность мышления сохраняется.

Особенности игры у детей с расстройствами аутистического спектра является игнорирование игрушки. Дети рассматривают игрушки без какого – либо стремлению к манипулированию, либо манипулируют избирательно (машинкой, журналом). Удовольствие получают от манипуляции с неигровыми предметами, дающими сенсорный эффект (тактильный, обонятельный, зрительный). Игра у таких детей некоммуникативная, играют в одиночку. Игра насыщена аутодиалогами. Могут встречаться игры – фантазии, когда ребенок в кого – либо превращается.

Учеба для таких детей не становится ведущим видом деятельности.

Любая произвольная деятельность в соответствии с поставленной целью плохо регулирует поведение детей. Им трудно отвлечься от непосредственных впечатлений, т.е. от того, что составляет для ребенка их привлекательность или делает их неприятными. Кроме того, аутические установки и страхи ребенка с РДА – вторая причина, препятствующая формированию ученой деятельности. В зависимости от тяжести нарушения ребенок с РДА может обучаться как по программе индивидуального обучения, так и по программе массовой школы. Для них характерны колебания настроения, наличие новых, уже связанных со школой страхов. Учеба в школе не складывается в ведущую учебную деятельность. В любом случае требуется специальная коррекционная работа по формированию учебного поведения аутичного ребенка, развитию своего рода «стереотипа обучения».

Диагностика нарушений эмоциональной и познавательной деятельности ребенка с ограниченными возможностями здоровья

Обследование детей с ранним детским аутизмом имеет особую специфику. В данном случае важное значение имеет метод наблюдения за поведением и игрой ребенка. Обращается внимание на то, как он играет с игрушками, проявляет ли он к ним интерес и использует ли их по назначению. Изучение уровня познавательного развития детей с аутистическими расстройствами позволяет определить следующие параметры: принятие задания, способы его решения, обучаемость, отношение к результату своей деятельности.

Так как, дети с ограниченными возможностями здоровья имеют специфические особенности речевого развития (среди них большое число неговорящих детей), диагностический материал предполагает наличие различных заданий, как на вербальном, так и невербальном уровне. Вербальные задания обязательно предполагают речевую активность ребенка. Невербальные включают речевую диагностику только в плане понимания инструкций, выполнение же самих заданий основывается на невербальных – перцептивных и моторных способностях. При выполнении тех или иных заданий педагог оказывает ребенку определенную помощь и отмечает, принимает ли он помощь, какова эта помощь (объем и качество помощи), переносит ли усвоенный способ действия в аналогичные задания. Важное значение также имеет дифференциация видов помощи, оказываемой ребенку:

- стимулирующая;
- эмоционально-регулирующая;
- направляющая;
- организующая; обучающая.

Раздел: эмоционально-волевая сфера

Исследуемые параметры	Диагностические задания	Результат
1. Реакция на физический контакт во время игры.	Объясните ребенку, что Вы хотите поднять его. Затем поднимите его и покружите. Если он слишком тяжел для этого, возьмите его за руки и покружитесь с ним. Используемый материал: отсутствует	В: ребенок адекватно реагирует на физический контакт (с удовольствием участвует в игре). С: ребенок реагирует необычно (плачет, протестует). Н: ребенок реагирует абсолютно неадекватно (кричит, выглядит крайне испуганным, уходит)
2. Желание взаимодействия с педагогом.	Во время свободной игры отметьте, если ребенок пытается привлечь ваше внимание. Он может это делать вербально (т.е. задавать вам такие вопросы как: «Что я должен делать?» или «Что вы делаете?») или не вербально (т.е. смотрит на вас, трогает вас за плечо, подсаживается к вам и т.д.). Используемый материал: отсутствует	В: ребенок проявляет инициативу к общению с Вами вербально или не вербально. С: ребенок замечает Вас, но пытается привлечь ваше внимание. Н: ребенок не проявляет никакой инициативы к общению с Вами
3. Ответ на голос педагога.	В конце одиночной игры, найдите момент, когда ребенок занят своим делом и не смотрит на Вас. Позовите его по имени и попросите повернуться к Вам. Отметьте, как ребенок отреагирует на Ваш голос. Используемый материал: отсутствует	В: ребенок адекватно реагирует на ваш голос (т.е. поворачивает голову, спрашивает вас, в чем дело и т.д.) С: ребенок непоследовательно реагирует на ваш голос. Н: ребенок неадекватно на ваш голос, не подавая вида, что он вас слышит.
4. Зрительный контакт.	Наблюдение: обратите внимание на то, как ребенок поддерживает глазной контакт с Вами. Используемый материал: отсутствует	В: ребенок поддерживает адекватный контакт глазами. С: глазной контакт мимолетный даже в тех случаях, когда ребенок заинтересован в взаимодействии. Н: ребенок демонстрирует длительное и чрезмерное избегание глазного контакта.
5. Реакция на поощрение	Обратите внимание на то, как он реагирует на похвалу, стимулирует ли это его деятельность. Используемый материал: отсутствует	В: реакция на поощрение адекватная, выраженное стремление получить похвалу. С: реакции на одобрение недостаточно выражены. Н: равнодушен к одобрению и поощрению, могут наблюдаться дурашливость и неадекватность поведения.
6. Реакция на замечания и	Обратите внимание на то, часто ли ребенок впадает в состояние аффекта и эмоционального шока. Отметьте все его неадекватные	В: ребенок в большинстве случаев реагирует адекватно, замечания огорчают, исправляет своё поведение в соответ-

требования	и аффективные реакции. Отметьте также, если ребенок реагирует адекватно, но его состояние слишком подавлено или наоборот он возбужден. Используемый материал: отсутствует	ствии с замечанием. С: эмоциональное поведение ребенка в некоторой степени является неадекватным (слёзы, агрессия, отказ от деятельности). Н: ребенок в большинстве случаев проявляет неадекватные реакции на задания (впадает в состояние аффекта, начинает строить гримасы, впадает в тоску, не проявляет интереса к общению).
------------	---	--

Раздел: обучаемость

Параметры	Диагностические задания	Результат
1. Выполнение вербальных указаний	Положите все предметы перед ребенком и привлечите его внимание. Затем попросите выполнить его следующие вещи: 1. Толкни коробку. 2. Погладь собаку. 3. Встань и попрыгай. 4. Положи мячик в коробку и поставь коробку на стол. Используемый материал: маленький мячик, плюшевая собака и коробка.	В: ребенок выполняет как минимум четыре задания. С: ребенок выполняет как минимум одно задание, возможно частично. Н: ребенок не может или даже не пытается выполнить ни одно задание.
2 Особенности поведения при выполнении заданий.	Пока ребенок выполняет задания на имитацию, восприятие и вербальные задания, обратите внимание на то, как он организует свое поведение. Понимает ли он, что он должен сделать, чтобы завершить задание? Может ли он последовательно выполнять его? Понимает ли он, когда задание выполнено? Используемый материал: наблюдение	В: ребенок выполняет задания организованно, адекватно использует тестовый материал и с интересом изучает его зрительно или тактильно. С: у ребенка присутствует минимальная способность к организации своего поведения, он явно замедлен в использовании тестового материала, особенно в одной из сенсорных модальностей или ему трудно остановиться. Н: ребенок не может организовать свое поведение, исследует тестовый материал неадекватно. Патологическое поведение может включать либо отсутствие интереса, либо странный способ использования или исследования. Например, ребенок может бросать все предметы, излишне концентриро-

		ваться на определенном предмете, подносить его к свету, чтобы он отражался, пристально разглядывает элементы пазлов, вместо того, чтобы размещать их на поверхности и т.п.
3 Способность к обучению	Обратите внимание, просит ли ребенок у вас помощи во время выполнения заданий или по личным нуждам, как принимает помощь, переносит ли способы действия на аналогичные задания. Используемый материал: наблюдение	В: ребенок ориентируется в задании. Принимает помощь и периодически просит о помощи у экзаменатора. Помощь эффективна. Осуществляет перенос способа действия на аналогичные задания. С: ориентировка в задании снижена. Ребенок принимает помощь. Перенос способа действия на аналогичные задания затруднен. Н: ориентировка в задании грубо нарушена. Необходима массивная обучающая помощь, либо ребенок не принимает помощь. Не переносит способы действия на аналогичные задания

Раздел: подражательная (имитационная) функция

Изучаемые параметры	Диагностические задания	Результат
1. Дважды позвонить в звонок	Положите звонок на стол перед ребенком. Привлеките его внимание (Посмотри, что я буду делать). Позвоните в звонок 2 раза. Попросите ребенка сделать то же самое. Если ребенок позвонил один раз или больше двух, повторите задание. Используемый материал: звонок	В: ребенок правильно имитирует движения: звонит 2 раза. С: ребенок безуспешно пытается позвонить нужное количество раз или нуждается в дополнительном показе. Н: ребенок не может и (или) даже не пытается звонить в звонок даже после дополнительного показа.
2. Имитация голосов животных с помощью игрушек	В течение предыдущего задания попросить ребенка изобразить, как разговаривают звери, т.е. пока он играет с ними говорить: «Мяу, гав-гав» и т.д., а затем попросить ребенка повторить. Используемый материал: игрушечные предметы: кошка и собака	В: ребенок правильно повторяет голоса животных в течение игры. С: ребенок пытается изобразить голос животного, произносятся какие-либо звуки. Н: ребенок не может или не пытается произнести какие-либо звуки

3. Изображение грубых движений	Привлечь внимание ребенка. Изобразить нижеследующие движения и попросить его повторить их: А) поднять одну руку. В) дотронуться рукой до носа. С) поднять одну руку, а другой в то же время дотронуться до носа. Используемый материал: отсутствуют	В: ребенок повторяет все три движения. С: ребенок повторяет или частично повторяет хотя бы одно из перечисленных движений. Н: ребенок не может или не пытается повторить ни одного движения
--------------------------------	--	--

По итогам диагностического обследования, в зависимости от полученных результатов выполнения заданий дети распределяются по трем уровням развития:

I уровень (низкий) – ребёнок не проявляет интереса к заданию и помощь не эффективна, либо пытается принять задание и степень выраженности того или иного качественного показателя крайне низкая, необходима обучающая или организующая помощь, эффект незначителен;

II уровень (средний) – ребёнок демонстрирует умение или наблюдаемое качество, или показатель, но отмечаются неточности, ошибки или незначительное отставание от возрастных нормативов, необходима направляющая (постановка цели, повторение инструкции), либо организующая помощь (организация мыслительной деятельности и контроль действия ребёнка) или эмоционально-регулирующая помощь (положительная или отрицательная оценка деятельности);

III уровень (высокий) – ребёнок демонстрирует умение или наблюдаемое качество или показатель постоянно, отмечается высокая степень самостоятельности, успешность ребёнка не зависит от особенностей ситуации, но возможно, что в некоторых случаях необходима стимулирующая помощь («Подумай» и т.п.).

Педагогическая поддержка: понятие, сущность

В толковом словаре современного русского языка представлено несколько значений слова «поддержать». Относительно нашей проблемы значимыми являются: «оказывать помощь, содействие; не дать прекратиться, нарушиться». «Поддерживать» определяется как «служить опорой для чего-нибудь».

Понятие «поддержка» введено в педагогику в 1995 году членом-корреспондентом Российской академии образования Олегом Семеновичем Газманом и получило развитие в работах других ученых, которыми были определены основные механизмы, виды, способы и условия оказания поддержки субъектам образовательного процесса. Исследователь определяет ее сущность как оказание превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, успешным продвижением в обучении, эффективной деловой и межличностной коммуникацией, жизненным самоопределением - экзистенциальным, нравственным, гражданским, профессиональным, семейным, индивидуально-творческим выбором.

Суть педагогической поддержки состоит в том, чтобы помочь ребенку преодолеть то или иное препятствие, трудность, ориентируясь на имеющиеся у него реальные и потенциальные возможности и способности, развивая потребность в успешности самостоятельных действий. Ключевое слово здесь - «помощь» ребенку.

Предметом педагогической поддержки, становится процесс совместного с ребёнком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить своё человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, здоровом образе жизни.

Целью педагогической поддержки выступает помощь растущему человеку в обретении себя, в работе с самим собой, т.е. в самоопределении и самореализации, «выращивание» субъектной позиции ребенка.

При этом задачами педагогической поддержки являются:

- выявления и собственного понимания педагогом проблемы ребенка, осознания всей ситуации его саморазвития;
- помощи ребенку в осознании им данной ситуации и коррекции собственного понимания;
- совместной с ребенком рефлексии его проблемы, побуждение его к осознанию себя как суверенного субъекта самостоятельного жизненного опыта и действия;
- создания условий для осознания ребенком перспективы собственного саморазвития.

Педагогическая поддержка - это основной элемент образования, которая «представляет собой систему средств, которые обеспечивают помощь детям в самостоятельном индивидуальном выборе - нравственном, гражданском, экзистенциальном самоопределении, а также помощь в преодолении препятствий (трудностей, проблем) самореализации в учебной, коммуникативной и творческой деятельности».

Нормы поддержки:

- Взрослый должен обеспечить условия развития ребенка, опираясь на особенности его саморазвития, его индивидуальные потребности и интересы.
- Взрослый должен быть готов оказать помощь ребенку и взаимодействовать с ним, побуждая его самостоятельно осмысливать и решать собственные личностные проблемы.
- Взрослый не может навязывать ребенку те или иные поступки или стиль поведения, он может лишь побуждать к осмыслению его прав, возможностей и ответственности.

- Взрослый должен уважать право ребенка на выбор и проявление «самости», в том числе на самоопределение, самоорганизацию, самореализацию и др.
- Особенности становления ребенка как полноправного субъекта деятельности должны восприниматься как событийное наполнение его собственной жизни.
- Поощряя самостоятельные поступки ребенком, педагог побуждает его к осознанию жизненной, нравственной и образовательной ценности его выбора и ответственности.

Педагогическая поддержка - это та деятельность, которая «располагается» в объективно существующей антиномии между образовательной логикой педагогической деятельности, как деятельности приобщения, формирования ребенка средствами общечеловеческой культуры и логикой жизнедеятельности конкретного ребенка.

Сравнительный анализ традиционного образования и педагогической поддержки (таблица 8).

Таблица 8 – Сравнительный анализ традиционного образования и педагогической поддержки

Традиционное образование	Педагогическая поддержка
Самая близкая цель дидактического мероприятия – усвоение знаний, накопление умения и знаний, понимание нового материала	Основная цель дидактического мероприятия – развитие интеллектуальных, духовных и физических способностей, формирование интересов, мотивов, научного мировоззрения
Суть дидактических мероприятий – знания и умения определенные программой обучения, воспитания и развития	Суть дидактических мероприятий – усвоение способов познания, преобразование в окружающей среде и себе
Движущие силы обучения – указания, запреты, оценки и т.п.	Движущие силы обучения – радость творчеству, ощущение своего духовного и интеллектуального обогащения путем познания неизвестного
Основные методы обучения – показ, объяснения, упражнения	Методы обучения – совместная деятельность, разнообразные формы сотрудничества субъектов образовательного процесса
Основная форма работы – фронтальная	Основная форма работы – совместный поиск, выбор оптимальных вариантов решения познавательной проблемы, превосходство группо-

	вых и индивидуальных форм работ над фронтальной
Роль педагога – роль всевластного и всезнающего взрослого	Основная роль педагога – помощник, старший, более опытный товарищ, советник и соратник в поиске истины
Главная обязанность педагога – преподавание знаний в такой форме, чтобы облегчить их усвоение	Главная обязанность педагога – организация и вовлечение ребенка к активному процессу разрешения разнообразных дидактических ситуаций
Основная функция детей – усвоить эти знания, отвечать на вопросы педагога и получать за это оценку	Основная функция ребенка – активно проявлять себя в коллективной деятельности, развиваться как личность
Конечный результат педагогического взаимодействия – соответствие знаний и умений ребенка запрограммированным стандартам, которые усваиваются во время определенного контроля	Главный результат педагогического взаимодействия – способность ребенка самостоятельно переносить полученные знания в новые ситуации, понимать и развивать себя, осваивать социальный опыт

Принципиальное отличие поддержки от традиционного руководства, в том, что педагог, взаимодействующий с ребенком на основе норм поддержки, видит в проблеме ребенка не «стресс для себя» или факт «компромата» для последующих «оргвыводов», а точку личностного роста ребёнка, он создает вместе с ним в пространстве его саморазвития новую образовательную ситуацию, что делает ребенка реальным субъектом его собственной жизнедеятельности и идентификации, а через них – и субъектом его собственного образования.

Педагогическая поддержка наделяет личность сильной жизненной мотивацией, формирования ее потенциала как системы творческих способностей и способов их реализации.

Педагогическая поддержка - основной элемент образования. Она представляет собой систему средств, которые обеспечивают помощь детям в самостоятельном, индивидуальном выборе; нравственном, гражданском, экзистенциальном самоопределении, а также помощь в преодолении препятствий (трудностей, проблем), самореализации в учебной, коммуникативной и творческой деятельности.

Вся деятельность по организации педагогической поддержки включает в себя три этапа:

- Диагностический этап, который направлен на выявление потенциала ребенка.
- Реализационный этап, на котором происходит включение ребенка в различные виды деятельности, организуется совместная работа по преодолению проблем.
- Итоговый этап, на котором осуществляется анализ и оценка результата практической деятельности.

Основные принципы педагогической поддержки

1. Организационные принципы деятельности

Принцип междисциплинарного подхода к организации психолого-педагогической помощи предполагает участие в ней специалистов разного профиля деятельности, работающих в ОУ, как единая команда на достижение общей цели.

Принцип активного и равномерного сотрудничества с семьей ребенка. Родители рассматриваются как равноправные субъекты всех видов деятельности, направленных на развитие ребенка.

Принцип добровольности участия в программе психолого-педагогической помощи основывается на признании того факта, что только сознательное и заинтересованное участие родителей способно обеспечить эффективность всей развивающей работы.

Принцип конфиденциальности предполагает сохранение от разглашения всех сведений об особенностях развития ребенка и условиях социальной ситуации его воспитания и развития.

2. Методические принципы

Принцип сочетания целенаправленности и гибкости педагогической поддержки. Диалектическое единство этих позиций предполагает четкое

определение целей и задач педагогической помощи в целом и определенность целей и задач в деятельности всех отдельных субъектов помощи.

Принцип последовательности и поэтапности педагогической поддержки. Этот принцип предполагает обязательное прогнозирование конечной цели, ожидаемого результата педагогической помощи.

Принцип непрерывности педагогической поддержки предполагает ее осуществление до тех пор, пока не будет полностью преодолена проблема, вызвавшая необходимость оказания помощи.

Онтогенетический принцип ориентирует при определении уровня развития ребенка, а также при планировании последовательности развития психических функций, видов деятельности, форм и средств взаимодействия ребенка с окружающими.

Принцип ориентации на индивидуальные положительные особенности развития ребенка, его возможности и способности. Этот принцип не противоречит предыдущему, но дополняет его. Каждый ребенок должен пройти все последовательные этапы психического развития в зависимости от индивидуально-типологических особенностей, способностей, интересов, а также и трудностей.

Принцип развития личности ребенка в целом, а не отдельных психических функций. Этот принцип базируется на системном подходе к обучению, воспитанию и развитию ребенка, который рассматривает человека, и ребенка в частности, как сложную, развивающуюся по определенным законам целостную систему, в которой все компоненты, уровни организации личности тесно взаимосвязаны и взаимозависимы.

Принцип эмоционально положительного развивающего взаимодействия с ребенком в ходе педагогической поддержки. Одной из особенностей дошкольного возраста является тесная психологическая связь и зависимость ребенка от взрослых, прежде всего от матери, его способность «заряжаться» эмоциями взрослых.

Принцип создания специально организованной педагогической среды воспитания и развития ребенка, соответствующей его особенностям, потребностям и способствующей развитию потенциальных возможностей ребенка.

Общая логика оказания индивидуальной педагогической поддержки

I этап. Первоначальное выявление характера проблемы и дальнейшая ее педагогическая квалификация в ходе диагностического обследования ребенка, в том числе оценка социальной ситуации его развития.

II этап. На основе результатов диагностики определение объекта педагогической поддержки (ребенок, родители ребенка), ее целей и задач и в соответствии с выделенными задачами определение субъектов педагогической поддержки (педагоги, специалисты определенного профиля, родители), ведущего специалиста.

III этап. Установление наиболее оптимальной формы педагогической поддержки и ее продолжительности (разовая, кратковременная, долговременная).

IV этап. Разработка индивидуальной программы педагогической поддержки, в которой конкретизируются направления развивающей деятельности по достижению поставленных целей и задач, методы и средства их решения в соответствии с этапом педагогической поддержки.

V этап. Реализация индивидуальной программы педагогической поддержки и ее корректировка по ходу реализации в соответствии с динамикой развития ребенка.

VI этап. Завершение программы педагогической поддержки в связи с достижением поставленных целей.