

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

# **ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ИННОВАЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

**Коллективная монография**

**Челябинск**  
**2014**

УДК 372

ББК 74.1

Д 71

**Дошкольное образование: инновации, перспективы развития: коллективная монография [Текст] / Л.В. Коломийченко, Л.В. Трубайчук, Л.Н. Худякова [и др.]; под науч. ред. Л.В. Трубайчук.** – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2014. – 269 с.

ISBN 978-5-906777-11-9

Авторы: Л.Н. Худякова (1.1), Л.В. Коломийченко (1.2), Л.В. Трубайчук (2.1), Л.И. Савва (2.2), Л.И. Пономарева, М.А. Забоева (2.3), З.И. Тюмасева (2.4), В.С. Быков, В.И. Павлова, Ю.Г. Камскова (2.5), Е.А. Казаева, Л.А. Дорошук (2.6), заключение, введение (Л.В. Трубайчук).

*Под научной редакцией д-ра пед. наук Л.В. Трубайчук*

Монография раскрывает проблемы, связанные с инновациями в развитии и воспитании детей дошкольного возраста, которые отражают идеи Федерального государственного стандарта дошкольного образования. В ней представлены методологические основы, закономерности и принципы, процесс моделирования взаимодействия дошкольной организации и семьи.

Монография предназначена для магистрантов, аспирантов, докторантов, специалистов дошкольного образования.

Рецензенты: Н.Н. Тулькибаева, д-р пед. наук, профессор  
А.Г. Абсалямова, д-р пед. наук, профессор

ISBN 978-5-906777-11-9

© Л.В. Коломийченко, Л.В. Трубайчук,  
Л.Н. Худякова, 2014

© Издательство Челябинского  
государственного педагогического  
университета, 2014

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ .....</b>	<b>5</b>
 <b>ГЛАВА 1. УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ</b>	
1.1. Философское основание педагогического взаимодействия на ступени дошкольного образования (Л.Н. Худякова ) .....	9
1.2. Сущность и генезис педагогических инноваций в организации сетевого взаимодействия социального развития детей дошкольного возраста (Л.В. Коломийченко) .....	43
Выводы по первой главе .....	76
 <b>ГЛАВА 2. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ВОСПИТАНИИ И РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</b>	
2.1. Механизмы формирования положительного отношения к миру, другим людям и самому себе у ребенка дошкольного возраста (Л.В. Трубайчук) .....	80
2.2. Развитие опыта родителей в организации доверительного общения с детьми дошкольного возраста в системе дополнительного образования (Л.И. Савва) .....	104
2.3. Парадигма педагогической поддержки в теории и практике дошкольного образования (Л.И. Пономарева, М.А. Забоева).....	154

2.4. Природосообразное развитие детей в условиях реализации Федерального государственного стандарта дошкольного образования (З.И. Тюмасева) .....	184
2.5. Физическое развитие детей дошкольного возраста средствами подвижных игр (В.С. Быков, В.И. Павлова, Ю.Г. Камскова).....	212
2.6. Моделирование процесса воспитания основ гражданственности у старших дошкольников (Е.А. Казаева, Л.А. Дорошук).....	222
Выводы по второй главе .....	254
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	261
<b>СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ</b> .....	267

## ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время идет интенсивное развитие дошкольного образования в разных направлениях: повышается интерес к личности ребенка дошкольного возраста, его уникальности, развитию у него потенциальных возможностей и способностей; предъявляются качественно новые требования к нему как развивающейся личности, способной к дальнейшей жизнедеятельности для своего блага и процветания отечества. Инновационные процессы в дошкольном образовании на современном этапе развития дошкольного образования связаны с введением Федерального государственного стандарта дошкольного образования (октябрь 2013), который определил новые направления развития и воспитания детей дошкольного возраста: индивидуализации, социализации личности ребенка, семейно-ориентированного сопровождения развития личности дошкольника, формирование у него положительного отношения к миру, другим людям и самому себе.

*Инновации* присущи любому типу общественного развития, как эволюционному, так и революционному, и существуют два основных направления в толковании понятия «инновации»:

– этот термин, как правило, употребляется для обозначения определенных мероприятий и акций или действий в сфере образования;

– инновации не только не сводятся к сфере образования детей, но и могут касаться всех сторон общественной и духовной жизни растущей личности, в том числе воспитания в семье.

Инновация в педагогической деятельности, принципиально новое образование (по Далю: иной, иновидный); новая идея,

существенно меняющая сложившуюся технологию образования, тип учебного заведения или управление образованием; статус дошкольной организации, имеющий принципиально новую образовательную ориентацию и осуществляющий обновление развития и воспитания ребенка, который имеет системный характер, затрагивающий цели, содержание, формы, методы и способы финансирования: 1) целенаправленное изменение, вносящее в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики отдельных частей, компонентов и самой образовательной системы в целом. Инновация классифицируется *по видам деятельности* – педагогические (обеспечивающие педагогический процесс) и управленческие; *по характеру вносимых изменений* – радикальные (основанные на принципиально новых идеях и подходах), комбинаторные (новое сочетание известных элементов) и модифицирующие (совершенствующие и дополняющие существующие образцы и формы); *по масштабу вносимых изменений* – локальные (независимые друг от друга изменения отдельных участков или компонентов), модульные (взаимосвязанные группы нескольких инноваций), системные (полная реконструкция системы как целого); *по масштабу использования* – единичные и диффузные; *по источнику возникновения* – внешние (за пределами образовательной системы) и внутренние (разрабатываются внутри образовательной системы); 2) процесс усвоения новшества (нового средства, метода, методики, технологии, программы и т.п.); 3) поиск идеальных методик и программ, их внедрение в образовательный процесс и творческое переосмысление. Нововведения в сфере образования могут существенно влиять на качество обучения и воспитания личности, если они: 1) охватывают и педагогов, и детей, и родителей; 2) имеют

достаточно большое число единомышленников; 3) освоено поэтапное освоение нововведений.

Среди позитивных тенденций в инновационных процессах дошкольного образования можно выделить следующее:

- появление авторских концепций и новых моделей детских садов: центр развития ребенка; частный детский сад; детский сад семейного типа; детский сад кратковременного пребывания и др.

- осуществление перехода дошкольного образования на вариативные программы;

- разработка региональных программ развития дошкольного образования, учитывающих социально-экономические и культурно-этнические особенности субъектов Российской Федерации;

- активное обновление содержания дошкольного образования на основе идей гуманизации и гуманитаризации;

- перестройка форм, методов, процесса обучения и воспитания с учетом деятельностного подхода; появление таких методов обучения дошкольников, как экспериментирование, моделирование, проектирование, исследование;

- переход большего числа дошкольных образовательных организаций из режима функционирования в режим творческого саморазвития;

- создание диагностической службы (валеологической, психологической, социологической и др.) в большинстве дошкольных образовательных организаций;

- возрастание интереса к пониманию, что приоритет должен быть отдан воспитанию духовно и физически здоровой личности ребенка; появилось много новых технологий, которые

дают достаточно высокий уровень гарантий и эффективности развития и воспитания дошкольника;

- управление качеством дошкольного образования все более строится на диагностической основе, на выявлении резервных возможностей личности ребенка и педагога;

- непрерывный процесс обучения, переподготовки педагогических кадров, больше внимания уделяется не только психолого-педагогической компетентности педагога, но и развитию его методологической культуры.

Федеральный государственный стандарт дошкольного образования определяет «самоценность детства – понимание (рассмотрение) детства как периода жизни значимого самого по себе, без всяких условий; значимого тем, что происходит с ребенком сейчас, а не тем, что этот период есть период подготовки к следующему периоду. Социальная ситуация развития – сложившаяся система взаимоотношений ребенка с окружающим социальным миром, представленным, в первую очередь, взрослыми и другими детьми».

## **ГЛАВА 1. УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫМИ ПРОЦЕССАМИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

### **1.1. Философское основание педагогического взаимодействия на ступени дошкольного образования**

К настоящему времени в педагогике выделяют несколько видов педагогического взаимодействия: педагогическая поддержка, педагогическое сопровождение, педагогическое руководство, педагогическое содействие. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС дошкольного образования) больше всего акцентировано внимание на необходимости поддержки детей: их и индивидуальности, инициативы и самостоятельности в специфических для них видах деятельности; их положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях; положительного, доброжелательного отношения детей друг к другу и взаимодействия детей друг с другом в разных видах деятельности. Значит ли это, что основным видом педагогического взаимодействия для дошкольного образования должна стать педагогическая поддержка, или поддержка детей является принципом, реализуемым в любом виде педагогического взаимодействия?

В первом случае названный вид педагогического взаимодействия становится способом воспроизводства определенной модели образования, названной её автором О.С. Газманом «педагогикой свободы». Она отличается привлекательными черта-

ми, но можно ли сказать, что эта модель в достаточно полной мере учитывает закономерности развития человека? Не ограничиваем ли мы возможности развития дошкольного образования, принимая педагогическую поддержку за базовый вид педагогического взаимодействия?

Второй подход хорошо представлен Н.Б. Крыловой, которая рассматривает «поддержку в более широком социокультурном контексте как элемент любого сотрудничества и взаимодействия, поскольку она является проявлением позитивного отношения к деятельности человека и готовности содействия его начинаниям и самореализации» [5; 6, с. 63].

Осознанный выбор между этими двумя позициями может быть сделан только на основе знаний о существенных признаках всех видов педагогического взаимодействия, которые могут быть представлены характеристиками трех уровней: общего, особенного и единичного. Общие существенные признаки видов педагогического взаимодействия определяются тем, что педагогическое взаимодействие выступает, с одной стороны, как социальное взаимодействие, с другой – основой педагогического процесса как такового; особенные – типом образования, его базовыми принципами; единичные – либо особенностями моделей образования, относящихся к одному типу образования, либо особенностями условий реализации отдельных педагогических задач.

ФГОС дошкольного образования, прежде всего, определяет тип образования – это развивающее образование. Это значит, что любое педагогическое взаимодействие, организуемое воспитателями, должно отличаться качествами, обеспечивающими, во-первых, организацию образовательного процесса как педагогического, а во-вторых – как развивающего для ребенка.

В то же время педагогическое взаимодействие может быть направлено на решение отдельных образовательных задач, реализация которых, с одной стороны, задается ФГОС, а, с другой стороны, определяется закономерностями той или иной сторон развития детей.

Попробуем создать модель педагогического взаимодействия и соотнести его виды с реализацией образовательных задач различного уровня общности.

Выявление общих характеристик педагогического взаимодействия начинается с установления тех его качеств, которые характеризуют его как взаимодействие. Анализ самого процесса взаимодействия привел к возникновению в педагогике двух подходов. Основанием одного является понимание взаимодействия как философской категории, отражающей процессы взаимодействия объектов (субъектов) друг на друга, их взаимную обусловленность и порождение одним объектом другого. Примерами этой позиция могут быть следующие характеристики педагогического взаимодействия:

– «Педагогическое взаимодействие определяется как взаимосвязанный процесс обмена воздействиями между его участниками, ведущий к формированию и развитию познавательной деятельности и других общественно значимых качеств личности» [3].

– «Педагогическое взаимодействие включает в себя педагогическое влияние учителя на ребенка, восприятие ребенком учителя и его собственную активность. Активность ребенка может проявляться в двух направлениях: в воздействии на педагога и в совершенствовании самого себя (самовоспитании)» [1].

Для второго подхода характерно понимание педагогического взаимодействия, прежде всего, как вида социального

взаимодействия, которое понимается как «система взаимообусловленных социальных действий, связанных циклической зависимостью, при которой действие одного субъекта является одновременно причиной и следствием ответных действий других субъектов» [7]. Педагогическое взаимодействие при этом трактуется как взаимосвязанные деятельность педагога и деятельность воспитанников, обеспечивающие реализацию целей образования. Во многих современных исследованиях и учебниках «Педагогика» педагогическое взаимодействие отождествляется с педагогическим процессом, который понимается, например, как «специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение развивающих и образовательных задач» [4, с. 167]. Такой подход предполагает анализ педагогического взаимодействия, с одной стороны, на основе его соотнесения с целостным педагогическим процессом, а, с другой стороны, на основе соотнесения со структурой деятельности.

С 90-х годов XX века в отечественной педагогике в качестве целостного педагогического процесса стали рассматривать образовательный процесс, представленный взаимосвязанными и взаимообусловленными процессами воспитания и обучения.

Образовательный процесс в его целостности обеспечивает реализацию одной из общих социокультурных функций – образовательной. Эта функция заключается в превращение природного человека в человека культурного, т.е. способного интегрироваться в существующую систему общественных отношений и способствовать её развитию. Тем самым образование обеспечивает воспроизводство и развитие социума и систем деятельности.

Образовательная функция реализуется через процессы трансляции культуры и реализации культурных норм в изменяющихся исторических ситуациях, на новом материале социальных отношений, непрерывно замещающими друг друга поколениями людей. То есть в её основе лежит функция передачи одними людьми и усвоения другими общественного опыта, выработанного предыдущими поколениями людей. В педагогическом процессе этот опыт, специально отобранный и организованный в соответствии с образовательными целями, составляет содержание образования. С другой стороны, образование человека есть процесс и результат его развития, то есть реализация образовательной функции предполагает реализацию функции развития человека.

Первоначально образование возникает как общественное явление, т.к. эти функции осуществляются в любом взаимодействии людей. Такое образование отличается стихийностью воздействий на человека со стороны конкретно-исторических условий его жизни, которые далеко не всегда способствуют развитию человека до потенциально возможного для него уровня. Анализ образования как общественного явления позволяет сделать вывод о том, что оно практически отождествляется с социализацией.

Позднее выполнение образовательной функции было отнесено и к сфере профессиональной педагогической деятельности. Возникает образование как педагогический процесс, который отличается целенаправленным выполнением образовательной функции посредством специально организованных, взаимосвязанных и взаимосогласованных деятельности педагогов и деятельности обучающихся (воспитанников). В современном быстромеменяющемся обществе, в малой степени опираю-

щемся на традиции, но пользуемся разветвленной системой коммуникации, возникает необходимость выполнения всеми членами общества образовательной функции на профессионально-педагогическом уровне. В первую очередь это требуется от родителей, поэтому в ФГОС дошкольного образования субъектами педагогического взаимодействия признаются не только педагогические работники, но и родители (законные представители), а также иные работники ДОУ.

Изучение педагогического процесса на основе системного подхода позволило установить основные элементы педагогического процесса и взаимосвязи между ними, обеспечивающие его целенаправленность. В качестве таковых выделяют: цель образования, содержание образования, формы, методы и приемы воспитания и обучения. Эти элементы являются обязательными для любого педагогического процесса, поэтому должны быть включены в общие характеристики педагогического взаимодействия:

- любое педагогическое взаимодействие по определению должно обеспечить реализацию цели образования, понимаемую как многоуровневое явление (т.е. предполагающую конкретизацию в форме системы целей воспитания и обучения);

- для педагога основным средством реализации целей образования является содержание образования – специально отобранный и организованный в соответствии с образовательными целями общественный опыт;

- передача содержания образования со стороны педагогов и освоение со стороны воспитанников осуществляется посредством форм, методов и приемов воспитания и обучения, которые представляют собой основные формы организации педагогического взаимодействия.

Обусловленность педагогического взаимодействия целями образования позволяет сделать вывод о том, что инвариантные характеристики педагогического взаимодействия определяются в первую очередь способом определения целей образования, характерным для основных типов образования.

Во второй половине XX века в педагогике в качестве основных были выделены два типа образования. Ученые Римского клуба в 1974 году в докладе «Нет пределов образованию» определили их как поддерживающий тип образования и инновационный [2; 5]. Прошедшие десятилетия позволили уточнить характеристики основных типов образования. Первый тип можно определить как образование, ориентированное на формирование человека, второй тип – как образование, ориентированное на его развитие. Первый тип образования в отечественной педагогике часто обозначают как «традиционное» или «авторитарное» образование. О втором типе образования пока можно говорить как о становящемся.

Для первого типа образования в качестве основной функции педагогического процесса выступает функция передачи (со стороны педагога) и усвоения (со стороны учащегося, воспитанника) специально отобранного и педагогически оформленного общественного опыта, составляющего содержание образования. Общая процедура организации такого образования заключается в следующем: сначала отбирается общественный опыт, содержание которого обеспечивает подготовку людей к жизни в обществе с определенным устройством, не предполагающим каких-то изменений. Такое содержание образования представляет собой неизменный инвариант, а его усвоение становится целью образования. В дошкольной педагогике эта модель образования, которую характеризуют также как «знаниевую»,

реализовывалась на основе одной для всей страны образовательной программы. Она эффективна в медленно меняющемся обществе, так как позволяет подготовить новые поколения людей к воспроизводству установившихся общественных отношений, или тех, которые предполагают построить в соответствии с какой-либо идеальной моделью общества. Функция развития человека в этой модели вторична: она реализуется, но только в той мере, в какой это обеспечивается усвоенным содержанием общественного опыта.

Для второго типа – функция развития человека как целостности выступает как ведущая. Необходимость в переходе на эту модель образования возникла во второй половине XX века, когда резко возросла скорость изменений в обществе. Перед педагогами встала проблема отбора содержания образования: пока детей учили одному – мир менял и требовал другого. В этих условиях в качестве основания построения образовательного процесса выступает самое устойчивое – общие для всех людей закономерности их развития как целостного человека. Это значит, что цели развивающего образования определяются на основе изучения развития человека как такового, выделения предметов развития в процессах обучения и воспитания человека и тех качеств этих предметов, которые закономерно возникают на общих для всех людей этапах их развития. Содержание образования в этом случае также выполняет роль основного педагогического средства, но отбирается в соответствии с целями каждой из сторон развития человека на каждом этапе этого процесса. Такое содержание складывается как вариативное, содержащее в себе то инвариантное основание, которое обеспечивает оптимальность протекания процесса развития воспитанников. Таким образом, функция передачи и освоения общест-

венного опыта попадает в полную зависимость от целей реализации функции развития человека. Реализация этой закономерности предусматривается основным нормативно-законодательным документом современного дошкольного образования. ФГОС дошкольного образования определяет для реализации задач развития детей инвариантное содержание дошкольного образования, которое может быть по-разному конкретизировано не только на уровне образовательных программ ДОУ, но и в живом педагогическом взаимодействии, в зависимости, как от проявленного интереса детей, так и от тех задач, для реализации которых складываются благоприятные условия.

Итак, каким же должно быть педагогическое взаимодействие в формирующем образовании, а каким в развивающем? Пока мы можем определить только следующее:

- в первом – для педагога главное, чтобы ребенок усвоил определенное содержание в полном его объеме – этот тип образования детей дошкольного возраста реализовывался тогда, когда результатом образования считалась освоенное ими содержание образовательной программы;

- во втором – главное развитие ребенка как целостности: его физическое и психическое развитие, развитие его как личности. Базисом такого развития выступает развитие личностного, индивидуального опыта детей, который не только полностью базируется на опыте общественном, но и предполагает обеспечение определенной последовательности усвоения этого опыта, так как каждый этап развития основан на предыдущем и создает предпосылки для следующего.

Педагогическое взаимодействие первого типа может быть обозначено как формирующий тип педагогического взаимодействия. Этим названием подчеркивается ведущая роль в образо-

вании общественного опыта, отобранного исключительно исходя из интересов общества, усвоение которого не предполагает критическое отношение к нему детей. Из этого следует, что в этом типе педагогического взаимодействия базовым является формирующее личностный опыт детей влияние внешнего для них фактора.

Педагогическое взаимодействие второго типа может быть названо личностно развивающим (или личностно развивающий тип педагогического взаимодействия) – такой термин по отношению к взаимодействию использован в ФГОС дошкольного образования. Предлагаемое обозначение этого типа педагогического взаимодействия свидетельствует о том, что:

- развитие личности (личностного опыта, личностной культуры) является ведущей стороной развития человека как целостности;

- включенный в содержание образования общественный опыт отбирается исходя из задач развития личности как свободной, социально ответственной индивидуальности (т.е. на основе согласования необходимости развития человека как личности и необходимости общественного развития);

- содержание общественного опыта ребенок должен осваивать, прежде всего, как субъект познавательной деятельности, проявляя при этом свои ценностные ориентации, интересы, догадки и т.п.;

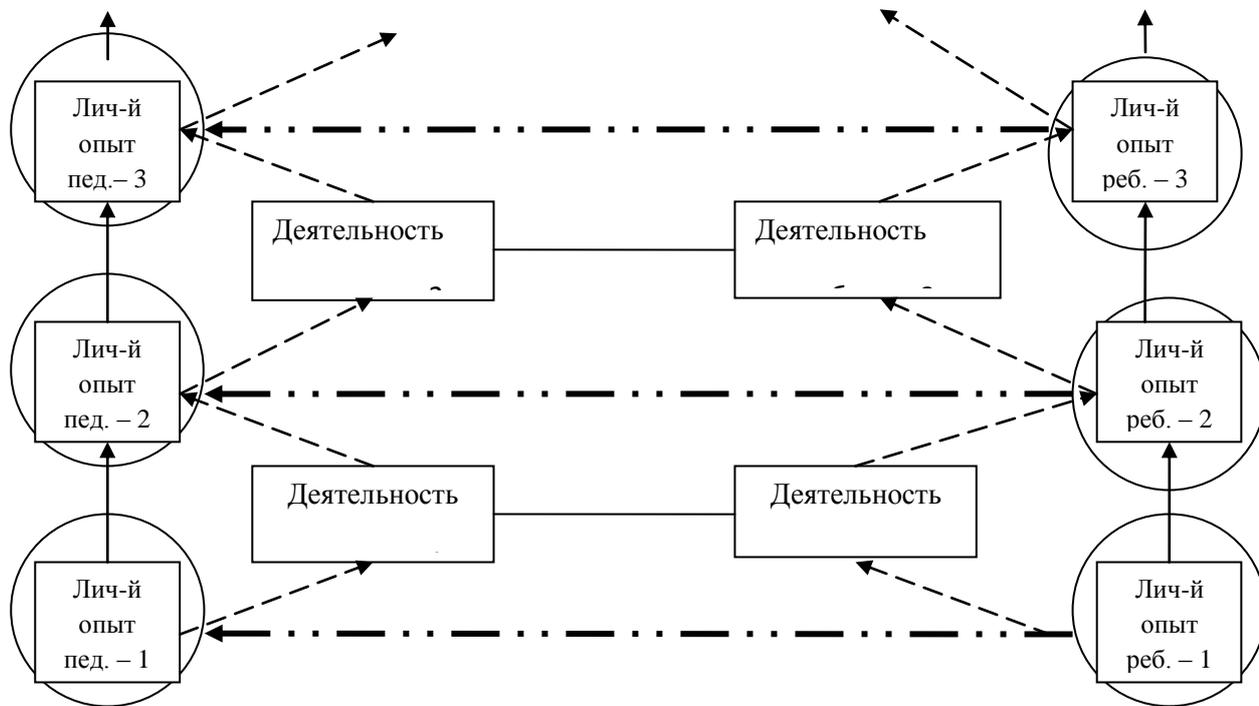
- личностный опыт детей является результатом не только формирующего влияния общественного опыта, но и формирующего влияния самостоятельной интеллектуальной деятельности самих детей, то есть результатом воздействия внешних и внутренних факторов.

Наиболее общие условия развития человека, которые должны быть воссозданы в личностно развивающем педагогическом взаимодействии, обнаруживаются при построении структурно-генетической модели развивающего образования.

Развитие ребенка как личности представлено на рис. 1 как качественное, закономерное, направленное изменение его личностного опыта (кружочки на рисунки справа): личностный опыт (1) последовательно сменяется личностным опытом (2) и личностным опытом (3).

Основным фактором развития личностного опыта человека является его деятельность: деятельность всегда есть форма воспроизводства имеющегося личностного опыта, но она может содержать и то, что осознается, понимается ребенком не сразу, то, что качественно меняет его опыт.

Качественное изменение личностного опыта ребенка происходит в результате осуществления им деятельности (деятельность ребенка – 1), которая с одной стороны соответствует возможностям имеющегося у него опыта (личный опыт реб. – 1), а, с другой стороны, содержит в себе элементы, способствующие качественному изменению личностного опыта – 1 и его преобразованию в личностный опыт – 2. Деятельность с такими характеристиками соотносима с зоной ближайшего развития детей. Пример такой деятельности: дети наблюдают за какими-либо животными. Имеющийся у них опыт позволяет описать и внешний вид, и действия животных, но воспитатель включается в процесс наблюдения через систему вопросов, обращенных к детям, которые позволяют сконцентрировать их внимание на признаках живого существа: питается, двигается, дышит, размножается. В заключение наблюдения воспитатель акцентирует



**Рис. 1. Структурно-генетическая модель развивающего образования**

внимание детей на том, что животные, обладающие выявленными в процессе наблюдения признаками, являются живыми. Так в личностном опыте детей формируется новый уровень эмпирических понятий (общих представлений) – понятие «живое». Таким образом, предлагаемый детям способ деятельности (наблюдение, организованное системой вопросов педагога) позволяет им перейти на качественно новый уровень познания.

Основным фактором развития личностного опыта человека является его деятельность: деятельность всегда есть форма воспроизводства имеющегося личностного опыта, но она может содержать и то, что осознается, понимается ребенком не сразу, то, что качественно меняет его опыт.

Качественное изменение личностного опыта ребенка происходит в результате осуществления им деятельности (деятельность ребенка – 1), которая с одной стороны соответствует возможностям имеющегося у него опыта (личный опыт реб. – 1), а, с другой стороны, содержит в себе элементы, способствующие качественному изменению личностного опыта – 1 и его преобразованию в личностный опыт – 2. Деятельность с такими характеристиками соотносима с зоной ближайшего развития детей. Пример такой деятельности: дети наблюдают за какими-либо животными. Имеющийся у них опыт позволяет описать и внешний вид, и действия животных, но воспитатель включается в процесс наблюдения через систему вопросов, обращенных к детям, которые позволяют сконцентрировать их внимание на признаках живого существа: питается, двигается, дышит, размножается. В заключение наблюдения воспитатель акцентирует внимание детей на том, что животные, обладающие выявленными в процессе наблюдения признаками, являются живыми. Так в личностном опыте детей формируется новый уровень эм-

пирических понятий (общих представлений) – понятие «живое». Таким образом, предлагаемый детям способ деятельности (наблюдение, организованное системой вопросов педагога) позволяет им перейти на качественно новый уровень познания.

Как ориентир развивающего образования зона ближайшего развития может быть определена на основе соотнесения развития конкретного ребенка с общими для всех людей этапам развития человека как целостности. Зону ближайшего развития в этом случае будет определять этап процесса развития, следующий за тем этапом, на котором находится ребенок в настоящее время. Только этот подход позволяет сохранить единство образовательного пространства при реализации развивающей модели образования. Предложить ребенку деятельность, соотносимую с его зоной ближайшего развития, может только специально к этому подготовленный человек. Эта деятельность должна строго соответствовать имеющемуся и следующему за ним уровню (этапу) развития личностному опыту, которые определяются на основе изучения общих для всех людей закономерностей их развития.

Предложение со стороны воспитателя какой-либо деятельности не означает принуждение ребенка к ней. Способы вовлечения детей в развивающую их деятельность множество. И на первом месте здесь, конечно, игра и развивающая предметно-пространственная среда.

Модель на рис. 1 не позволяет в деталях представить педагогическое взаимодействие. В ней отражены только несколько важных моментов для осуществления личностно развивающего типа педагогического взаимодействия: Этапы качественно изменения личностного опыта (лич. опыт реб. – 1; лич. опыт реб. – 2; лич. опыт реб. – 3) отражают группы целей образова-

ния, описывающие качества основных элементов личностного опыта, возникающие на общих для всех людей этапах его развития. Содержание этих целей позволяет педагогу определить сначала деятельность детей, способствующую возникновению ожидаемых личностных качеств, а уж потом содержание своей деятельности, направленной в основном на то, чтобы обеспечить вовлечение детей в деятельность, необходимую для их развития. Эта модель делает очевидным, что:

- любое педагогическое взаимодействие должно быть ориентировано на возникновение качеств личностного опыта ребенка, характеризующий этап его развития, следующий за тем, на котором он находится;

- организуя каждую конкретную деятельность детей, педагог должен точно знать, на каком этапе развития личностного опыта находится каждый ребенок;

- не дети должны организовывать свою деятельность в соответствии с тем, что делает педагог.

Другими словами: педагог не должен планировать педагогическое взаимодействие, следуя схеме: я сделаю то-то и то-то, а дети сделают то-то и то-то. План педагогического взаимодействия должен складываться в результате последовательного ответа на следующие вопросы: возникновение чего именно у ребенка будет свидетельствовать о его развитии? Какая деятельность ребенка будет способствовать этому возникновению? Что я должен делать, чтобы вовлечь ребенка в необходимую для его развития деятельность?

Таким образом, деятельность воспитателя целиком определяется целями развития ребенка и направлена на создание благоприятных для их реализации условий. Такой тип взаимодействия можно также обозначить как «педагогическое содей-

ствие развитию». Это название типа педагогического взаимодействия, соответствующего развивающему образованию, подчеркивает, что результатом действий, деятельности педагога должны быть наиболее благоприятные условия развития ребенка. При этом значение придается не только индивидуальным особенностям детей, их интересам, инициативе и т.п., но и необходимости построения образовательного процесса в соответствии с общими и возрастными закономерностями развития человека как целостности.

Может ли базовый тип педагогического взаимодействия рассматриваться как «педагогическая поддержка развития личности детей дошкольного возраста»? С нашей точки зрения, нет. Поддержка предполагает помощь тому, или в том, что уже возникло. Необходима поддержка педагогом инициативы детей, поддержка при выборе ими решения и т.п., но из ребенка как из семечка не вырастет личность, если взрослые будут только поддерживать то, что возникло. Это очень неэффективный подход к организации условий развития детей. Развитие человека как личности – это развитие не природного, а социокультурного существа, что всегда предполагает и придание определенной направленности этому процессу, и создание социокультурных, а значит, искусственных условий. Даже когда взрослые, казалось бы, никак не «давят» на ребенка, не ограничивают его свободу, они все-таки задают и задают также искусственно весьма определенную направленность его развитию, часто весьма неожиданную и нежелательную для них. Так, например, у ребенка возникает устойчивая эгоистическая ценностная ориентация, не формируются внутренние регулятивы поведения, что существенно не только искажает, но и приостанавливает процесс его развития как личности. Термин

«содействие развитию» подчеркивает, что человек, оказывающий педагогическое содействие развитию ребенка, прежде всего, содействует тому, чтобы направленность и условия его развития как можно более точно соответствовали закономерностям развития человека как целостности.

В ФГОС дошкольного образования речь идет не о «педагогической поддержке», а о «психолого-педагогической». С нашей точки зрения, этот вид поддержки можно рассматривать как особый вид социального взаимодействия, но это поддержка педагога-психолога, и не детям, а взрослым: педагогам, родителям, в тех случаях, когда они испытывают затруднения в своей педагогической деятельности. Отставание в психическом развитии детей, которое может отследить психолог, является точным диагнозом не эффективно или вообще неправильно организованного педагогического взаимодействия. Преодолевается такое отставание только педагогическими методами. Педагог-психолог является тем специалистом, который может и профессионально определить наличие задержки психического развития и помочь педагогам и родителям наиболее точно подобрать методы её преодоления.

«Педагогическое содействие развитию» как форма педагогического взаимодействия может отражать различный уровень общности характеристик развивающего образования. Педагогическое содействие развитию человека как целостности (на этапе дошкольного детства) соотносимо с типом развивающего образования. В соответствии с основными сторонами развития человека может быть также выделено:

- педагогическое содействие физическому развитию детей,
- педагогическое содействие психическому развитию детей,

– педагогическое содействие развитию личности развитию детей (по-другому: социально-культурному развитию, или развитию личностного опыта, личностной культуры) [8].

Социокультурное развитие, которое и представляет собой развитие личности человека посредством развития его личностного опыта, его личностной культуры также может быть представлено как развитие отдельных элементов личностного опыта (личностной культуры):

1) системы личностных ценностей, которые представляют собой мыслительные образы, фиксирующие устойчивые стремления индивида к тому, что переживается им как значимое само по себе;

2) целостной картины мира в его сознании, которая складывается как система мыслительных образов объектов и явлений действительности, в которых отражены их свойства и взаимосвязи;

3) это деятельный элемент личностного опыта (деятельностные способности), складывающийся из освоенных индивидом на практике видов и способов деятельности, которые также фиксируются сознанием как мыслительные образы [8].

В соответствии с названными элементами личностного опыта могут быть выделены соответствующие виды педагогического содействия, обеспечивающие их целенаправленное развитие.

Развитие названных элементов личностного опыта (личностной культуры) описывается через цели воспитания и обучения:

– цели воспитания описывают систему личностных ценностей, возникновение которых у человека означает переход на новый этап его социокультурного развития;

– цели обучения описывают: 1) через систему знаний то содержание целостной картины мира, которое должно возникнуть в его сознании на новом этапе развития – это цели познания; 2) через систему умений те средства и способы основных видов деятельности, которые должен освоить, чтобы приобрести новую степень самостоятельности и перейти на новый этап своего развития – это цели обучения видам, средствам и способам деятельности.

Таким образом, виды педагогического содействия развитию элементов личностного опыта (личностной культуры) могут быть представлены как педагогическое воспитательное взаимодействие и педагогическое обучающее взаимодействие. Способ организации этих видов педагогического взаимодействия определяются, прежде всего, общими для всех людей закономерностями развития соответствующих элементов личностного опыта (личностной культуры).

Здесь необходимо обратить внимание на то, что педагогическое воспитательное взаимодействие и педагогическое обучающее взаимодействие могут быть организованы как виды формирующего педагогического взаимодействия. В этом случае способ их организации определяется закономерностями усвоения обучающимися знаний, умений и навыков, т.е. усвоения содержания образования без его согласования с закономерностями развития человека в полном их объеме.

Частными способами реализации педагогического воспитательного и педагогического обучающего взаимодействия являются формы, методы и приемы воспитания и обучения.

Структурно-генетическая модель развивающего образования (рис. 1) позволяет нам определить другой существенный признак педагогического содействия развитию человека как ба-

зового типа педагогического взаимодействия. Деятельность детей рассматривается как основной фактор их развития. Для педагога главной становится организация деятельности детей, которая покажет им необходимость знаний, посредством чего они получают и знания, и смогут реализовать собственные замыслы. На этом делается основной акцент в ФГОС дошкольного образования. Этот документ требует, чтобы образовательная программа ДОУ обеспечивала «развитие личности детей дошкольного возраста в различных видах общения и деятельности»; чтобы её содержание складывалось из образовательных областей соответствующих таким направлениям развития, как познавательное, речевое, социально-коммуникативное, художественно-эстетическое и физическое развитие. Каждое из перечисленных направлений развития предполагает становление у детей способности быть субъектом в определенных видах деятельности.

Такая постановка образовательной цели предполагает и изменение подхода к реализации воспитывающей функции образования. Она уже не заключается только в том, чтобы ребенок усвоил знания о правильном поведении и успешно применял их в своей жизни. Целью воспитания становится формирование ценностных основ деятельности детей в целом и ценностных основ отдельных видов деятельности. Продуктом такого воспитания будет система личностных ценностей воспитанников, реализация которых позволит им осуществить свою деятельность наилучшим для них способом.

Личностные ценности проявляются как стремления детей к тем отношениям, к тем видам и способам деятельности, которые они пережили как значимое для них. Возникновение личностных ценностей, т.е. процесс определения личностно значимого для каждого ребенка, происходит на основе имеющихся у

них знаний о мире и опыта осуществления соответствующих видов и способов деятельности. Это значит, что реализация целей воспитания находится в тесной связи с реализацией целей обучения. Но и успешность осуществления целей обучения определяется результатами воспитания: невозможно ребенка чему-то научить, если это не стало для него лично значимым.

Свободный человек – это тот, кто может реализовать свои ценности. Но в этом проявляется лишь независимость от ценностей других людей. Свои ценности человек реализует во внешних объективно существующих материальных отношениях. К чему бы ребенок не стремился, его стремления реализуются в объективно существующих условиях жизни, которые необходимо подчинить себе. Сделать это человек сможет, только опираясь на свои знания о мире и свою способность к деятельности, адекватной различным ситуациям. Это значит, что недостаточно предоставить человеку свободу, нужно обеспечить его подготовку к реализации своей свободы.

Итак, основным фактором развития человека является деятельность, которая, с одной стороны, соответствует его актуальным возможностям, а, с другой – содержит в себе элементы, способствующие расширению этих возможностей в пределах зоны ближайшего развития. Это значит, что в развивающей деятельности ребенок не может сразу в полной мере проявить себя её субъектом, полностью осознающим, что именно он делает и способным при необходимости скорректировать свою деятельность адекватно меняющейся ситуации. Сначала он осуществляет эту деятельность преимущественно как *субъект-исполнитель*. Возникшая способность ребенка проявить себя в этой деятельности *субъектом-творцом* свидетельствует о его переходе на следующий этап своего развития. Эта общая законо-

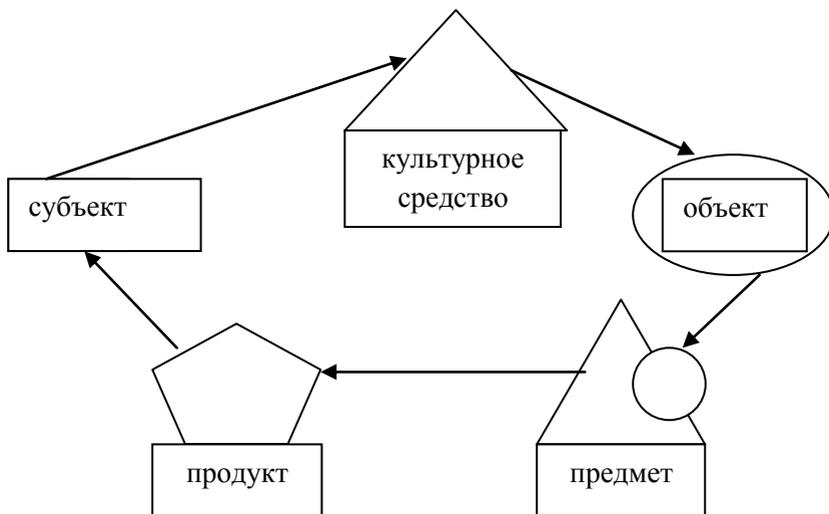
мерность развития человека позволяет сделать вывод, что результатом развития ребенка на каждом этапе этого процесса выступает его способность быть субъектом деятельности.

Механизм взаимосвязи деятельности педагога и деятельности воспитанника наиболее полно может быть понят на основе применения деятельностного подхода. Применение этого подхода в педагогическом исследовании означает, что анализ предмета этого исследования, а затем и его проектирование осуществляется с опорой на знания о закономерных связях между элементами деятельности как таковой, т.е. теорию деятельности.

Любая деятельность человека складывается из следующих элементов (рис. 2):

- объект деятельности – мир, существующий сам по себе, независимо от человека, по своим закономерностям;
- субъект деятельности – активная, творческая, свободная сторона отношения, сам человек (индивид, группа, народ, человечество);
- культурное средство – это то, что выбирает, создает сам человек в качестве проводника воздействия на объект деятельности, и обратного действия этого объекта на человека;
- предмет деятельности – объект деятельности, взятый в отношении к её субъекту через культурное средство;
- продукт (результат) деятельности – преобразованный предмет.

Если педагогическое взаимодействие складывается из двух видов деятельности – педагога и воспитанника, то в нем должны быть, во-первых, представлены все элементы деятельности одного и деятельности другого, а, во-вторых, эти деятельности должны быть связаны через какой-либо общий элемент.



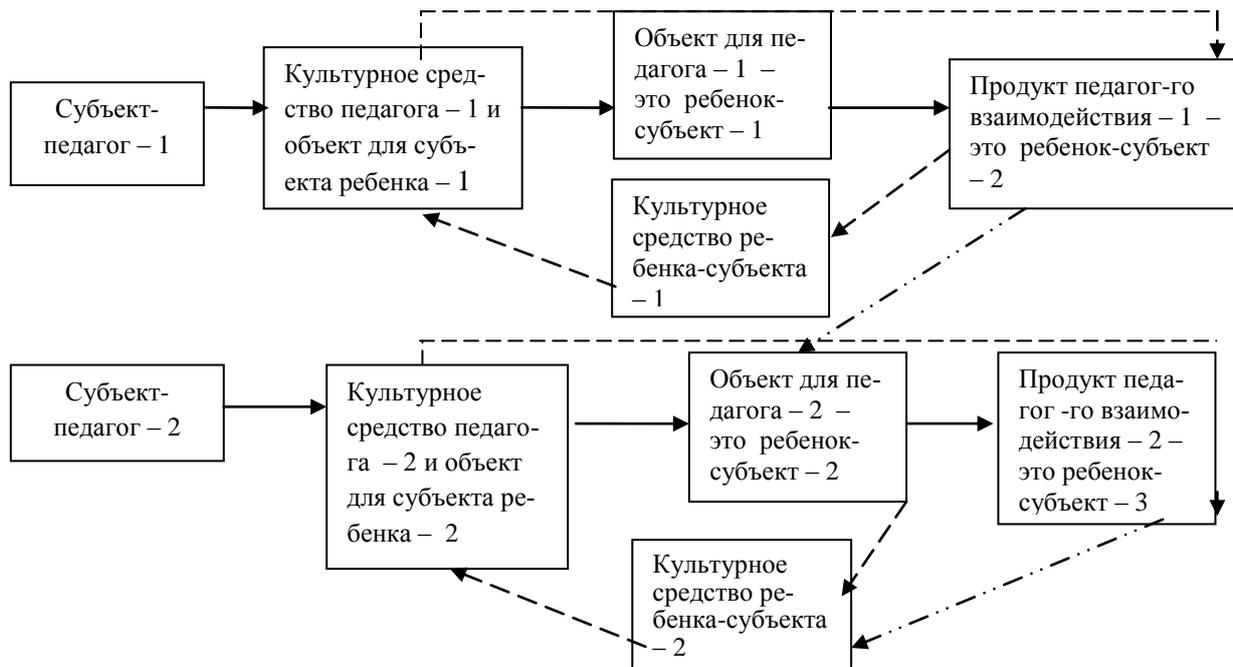
**Рис. 2. Структура деятельности**

На рис. 3 представлена модель педагогического взаимодействия: деятельность педагога в педагогическом взаимодействии представлена элементами, соединенными непрерывными линиями; деятельность воспитанника (ребенка-субъекта) представлена элементами, соединенными пунктирной линией. Деятельность педагога заключается в том, чтобы в результате педагогического взаимодействия произошло качественное изменение ребенка как субъекта деятельности. На модели эти качественные, последовательно происходящие изменения одного и того же ребенка представлены обозначениями «ребенок-субъект – 1», «ребенок-субъект – 2», «ребенок-субъект – 3». Соответственно объектом, изменения которого предполагаются, для педагога также является ребенок. Это никак не отменяет того, что объект педагогической деятельности обладает свойствами субъекта – субъектностью.

Субъектность как педагога, так и воспитанника, проявляется как направленность его активности на объект его деятельности, определяемая его личностными ценностями, мотивом и целью его деятельности. Но если для педагога объектом педагогической деятельности является ребенок, качественное преобразование которого он должен обеспечить, то у ребенка другой объект деятельности. Для него в качестве объекта выступает то, что в структуре деятельности педагога выступает культурным средством. Что же это?

Ранее мы писали, что образование – это процесс преобразования человека природного в человека культурного. Происходит такое преобразование в результате воздействия на индивида со стороны всего того, что уже создано человечеством, т.е. общественного опыта, культуры.

В педагогической деятельности основным культурным средством выступает содержание образования, которое, как мы писали ранее, представляет собой специально отобранный и организованный в соответствии с образовательными целями общественный опыт. Общественный опыт как культурное средство, т.е. как средство воздействия, выделяет в качестве предмета педагогической деятельности, а значит и предмета преобразования, личный опыт воспитанника. В результате преобразование этого опыта под воздействием содержания образования происходит получение основного продукта педагогической деятельности – качественно нового личного опыта воспитанников, позволяющего им быть и качественно другим субъектом.



**Рис. 3. Модель педагогического взаимодействия, отражающая два этапа его качественного изменения, соотносимых с этапами развития воспитанника (ребенка-субъекта)**

Воздействие общественного опыта на ребенка наиболее эффективно, если этот опыт будет включен в деятельность ребенка как объект его деятельности. Эту закономерность как самую существенную для педагогического взаимодействия отмечают В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов: «педагогический процесс как частный случай социального отношения выражает взаимодействие двух субъектов, опосредованное объектом усвоения, т.е. содержанием образования» [4, с. 364]. По этому признаку можно судить о наличии самого педагогического взаимодействия: оно есть там, где содержание образования, выступающее в деятельности педагога как основное культурное средство, становится объектом деятельности воспитанника – тем, на что будет направлено не просто его внимание, но и его желания.

Содержание образования предъявляется воспитанникам как включенное в содержание их деятельности. Оно может быть представлено в форме развивающей предметно-пространственной среды, содержанием игры, содержанием детской деятельности, предметом наблюдения для ребенка, вопросами или рассказом педагога и т.п. Именно форма предъявления детям содержания образования обеспечивает их включение в педагогическое взаимодействие в качестве субъекта деятельности. При этом цель деятельности детей не совпадает с целью деятельности педагога: она является образом продукта той конкретной деятельности, которой занят ребенок. Поэтому, сделать так, чтобы у ребенка возникло желание заниматься тем, что является носителем содержания образования и необходимо для его развития, становится главной задачей деятельности педагога. Реализация такой задачи предполагает и формирование познавательных интересов, и создание ситуации выбора ребенком содержания образования, и поддержку инициативы детей в

различных видах деятельности, выражающуюся в том, что их вниманию предлагается что-то как значимое для реализации их инициативы, так и педагогически значимое.

Вся культура, весь общественный опыт, которые заключены и в орудиях, используемых ребенком, и в осваиваемых им видах и способах деятельности, и в языке воздействуют на сознание воспитанника, на имеющийся у него личностный опыт. В то же время успешное преобразование общественного опыта в личностный происходит в деятельности ребенка также при помощи культурных средств – того, что он может применить при взаимодействии с объектом своей деятельности. В качестве всеобщего культурного средства всегда выступает имеющийся у человека личностный опыт. Словарный запас ребенка, его знание сенсорных эталонов, опыт совершения каких-либо действий, стремление к чему-либо помогают ему воспринять, понять то новое, что он встречает и включить это новое в свой опыт. Таким образом, только имеющийся у ребенка личностный опыт помогает ему в результате его действий с объектом качественно изменить этот опыт, а, следовательно, перейти на следующий этап своего развития. Эта закономерность, проявляющаяся в любой деятельности, обращает наше внимание на то, что простая поддержка инициативы детей в различных видах деятельности, в активном выборе ими содержания своего образования не принесет образовательного эффекта, если дети не будут готовы к осознанию того, что им еще не понятно.

Итак, организация определенной деятельности детей, способствующей их развитию, требует определенной деятельности педагогов. Различные сочетания взаимосвязанных деятельностей двух субъектов педагогического взаимодействия в

педагогике рассматриваются как формы, методы и приемы воспитания и обучения.

Формы, методы и приемы воспитания и обучения – это способы педагогического взаимодействия, обеспечивающие реализацию целей образования (воспитания и обучения) через освоение воспитанниками содержания образования. В соответствии с этой основной функцией их можно также обозначить как организационные формы освоения содержания образования воспитанниками.

Организационные формы освоения содержания образования проектируются и организуются педагогом, поэтому также как и содержание образования являются культурным средством деятельности педагога. В практически осуществляемом педагогическом процессе содержание образования не существует вне какой-либо организационной формы – в этом проявляется целостность культурного средства деятельности педагога.

Проектирование таких элементов педагогической системы, как цели образования, содержание образования, формы, методы и приемы воспитания и обучения, а также их комплексы, осуществляется раздельно в определенной последовательности. Формы, методы и приемы образования проектируются как способы согласования деятельности воспитанников и деятельности педагогов, позволяющие воспитаннику эффективно усвоить и освоить определенное содержание образования. Эффективная реализация определенных целей образования требует также создания определенных комплексов форм, методов и приемов образования, которые существуют как технологии образования.

Методы воспитания и обучения представляют собой основные способы педагогического взаимодействия в образова-

тельном процессе. Методы воспитания и обучения – это способы согласования деятельности воспитанников и деятельности педагогов в педагогическом взаимодействии, обеспечивающие реализацию задач образования через освоение воспитанниками определенного содержания образования. Методы воспитания направлены на преимущественную реализацию задач воспитания, методы обучения – на преимущественную реализацию задач познания и задач обучения детей способом различных видов деятельности.

А.Н. Леонтьев задачу определяет как цель, данную в определенных условиях [2, с. 107]. Это значит, что применение определенных методов воспитания и обучения должно привести к реализации задачи, т.е. получению конкретного образовательного продукта, который может быть диагностируем.

Любая образовательная задача реализуется через деятельность ребенка, поэтому определенные задачи воспитания и обучения соотносятся с потенциальными образовательными возможностями той или иной деятельности. Эти возможности создаются как отдельными действиями и операциями, входящими в состав деятельности, так и той информацией, которую тем или иным образом получают дети в процессе осуществления деятельности. Например, метод «наблюдение», предполагает деятельность ребенка по наблюдению за какими-либо объектами, которое складывается из действий по обследованию объектов, из ответов детей на вопросы, заданные воспитателем либо из рассказа детей о результатах наблюдения. Метод «наблюдение» предполагает деятельность педагога, содействующую развитию ребенка в процессе осуществления им его деятельности по наблюдению. Это может быть содейст-

вие развитию и познавательных, и коммуникативных способностей детей.

Соотнесённость определенных видов деятельности педагога или воспитанников с методами образования отражается в названии методов. Однако часто остается неясным, чья деятельность лежит в основании определения названия метода. Например, название методов «требование», «одобрение», «похвала» определяется деятельностью педагога, такие названия, как «упражнение», «соревнование», «познавательная игра» – деятельностью воспитанников, а название методов «рассказ», «диспут» могут отражать как деятельность педагога, так и деятельность воспитанника.

Таким образом, характеристика методов воспитания и обучения складывается из описания задач воспитания и обучения, деятельности воспитанников, направленной на освоение определенного содержания образования и обеспечивающей тем самым реализацию поставленных задач, и деятельности воспитателя по организации деятельности воспитанника.

Педагогическую поддержку можно рассматривать также как отдельный метод, выполняющий и функции обучения, и функции воспитания. Как и предполагалось в концепции О.С. Газмана, этот метод применяется как оперативная помощь при решении индивидуальных проблем детей, связанных со здоровьем, продвижением в обучении, коммуникацией и жизненным самоопределением. Педагогической эта помощь становится тогда, когда оказывающий её педагог решает некоторые образовательные цели: становления Я-концепции, развития способности детей оценивать собственную деятельность, способности выбирать оптимальный вариант решения собственных проблем.

Педагогические приемы – это способы педагогического взаимодействия, которые применяются для того, чтобы обеспечить эффективную реализацию какого-либо метода образования. Основу приемов образования образуют действия педагогов, направленные на стимулирование деятельности воспитанников, составляющей основу определенного метода образования и обеспечивающие возникновение у воспитанников состояния, необходимого для его эффективной организации. Например, часто в дошкольном образовании используются «игровой момент» как прием, обеспечивающий привлечение внимание детей к той или иной деятельности.

Педагогические приемы существуют как самостоятельный способ педагогического взаимодействия. В качестве приема может также выступать любой метод, если решаемые посредством него задачи создают условия эффективной реализации какого-то другого метода. Например, метод беседы может быть дополнен методом самонаблюдения (рефлексии), использование которого в процессе беседы позволяет повысить её эффективность и результативность.

Часто в качестве приемов называются такие как «понимание», «доверие», «побуждение», «сочувствие» и т. п. С нашей точки зрения, в данном случае речь идет о гуманистических принципах, которые должны быть реализованы в любом лично-развивающем педагогическом взаимодействии. Эти и другие принципы могут быть включены в принцип поддержки, который наиболее адекватно обозначает функциональную значимость следования педагогом гуманистическим принципам при организации педагогического взаимодействия.

Определенные комплексы методов воспитания и обучения, направленные на реализацию целей образования, склады-

ваются как форма образования (или форма организации образования). К так понимаемым формам дошкольного образования можно отнести, например, «ситуативную форму образования», но научно обоснованное определение основных форм организации современного дошкольного образования еще предстоит.

Правильно организованное педагогическое взаимодействие приводит к тому, что результатом деятельности ребенка станет направленное качественное, закономерное изменение его личностного опыта. Таким образом, продукт деятельности педагога в то же время является и результатом деятельности ребенка, хотя этот результат для ребенка дошкольного возраста, как правило, не был его осознанной целью. Отсутствие в продолжение длительного времени каких-либо качественных изменений в личностном опыте ребенка, свидетельствующих о его развитии, говорит о том, что взаимодействие педагога с воспитанником не реализует образовательную функцию.

В дошкольной педагогике различают два типа взаимодействия между субъектами педагогического процесса: субъект-субъектное и субъект-объектное. Выявленные нами особенности педагогического взаимодействия позволяют утверждать, что основанием выделения этих типов взаимодействия является признание или непризнание педагогом того, что ребенок, выступающий в педагогической деятельности как объект педагогического воздействия имеет свойства субъекта. В первом случае педагог исходит из наличия у воспитанника определенной ценностной и целевой направленности его активности, которую он учитывает при организации педагогического взаимодействия. При этом мотив и цель педагогического воздействия, носителями которых выступает педагог, формируются на основе конкретизации общих целей образования, которая осуществляется через их со-

отнесение с имеющейся ценностной и целевой направленностью активности воспитанника. Именно за счет этого субъект-субъектный тип педагогического взаимодействия позволяет повысить эффективность и результативность образования.

При «субъект-объектном» типе отношений педагог исходит из того, что характер педагогического взаимодействия полностью определяется его представлениями о мотиве и цели педагогического воздействия. Такая позиция педагога не лишает воспитанника его субъектности, которая в той или иной форме проявляется в педагогическом взаимодействии. Это вызывает две основные ответные реакции педагога: либо он вынужденно учитывает имеющуюся ценностную и целевую направленность активности воспитанников, либо начинает подавлять её. В первом случае поставленные цели образования могут быть реализованы, хотя и посредством малоэффективного комплекса методов. Во втором случае противодействие педагога воспитанникам может привести либо к получению обратного педагогического эффекта, либо вообще увести педагога от реализации поставленных целей образования. Во втором случае складывается социальное взаимодействие, преследующее не педагогические цели, а поэтому и не являющееся педагогическим.

### **Библиографический список**

1. Ерофеева, М.А. Общие основы педагогики [Электронный ресурс]: конспект лекций / М.А. Ерофеева. — Режим доступа: [http://www.ereading.co.uk/chapter.php/98165/22/Erofeeva\\_-\\_Obshchie\\_osnovy\\_pedagogiki\\_\\_konspekt\\_lekciii.html](http://www.ereading.co.uk/chapter.php/98165/22/Erofeeva_-_Obshchie_osnovy_pedagogiki__konspekt_lekciii.html)
2. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. — М.: Политиздат, 1975. — 304 с.

3. Седова, Л.Н. Теория и методика воспитания [Текст]: конспект лекций / Л.Н. Седова, Н.П. Толстолуцких. – М.: Высшее образование, 2006. – 206 с.

4. Слостенин, В.А. Педагогика [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

5. Степанов, Е.Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е.Н. Степанов, Л.М. Лузина. – М.: ТЦ Сфера, 2003. – 160 с.

6. Крылова, Н.Б. Введение в методологию индивидуального образования [Электронный ресурс] / Н.Б. Крылова. – Режим доступа: [http://www.values-edu.ru/wp-content/uploads/2011/08/krylova\\_method\\_indiv\\_obraz.pdf](http://www.values-edu.ru/wp-content/uploads/2011/08/krylova_method_indiv_obraz.pdf)

7. Фролов, С. Взаимодействие социальное [Текст] / С. Фролов // Словарь ключевых социологических терминов. – М., 1999. – 234 с.

8. Худякова, Н.Л. Философское основание организации дошкольного образования как развивающего [Текст] / Н.Л. Худякова // Феномен развития детей дошкольного возраста: коллективная монография / под ред. Л.В. Трубайчук. – М.: Гуманитарный центр ВЛАДОС, 2013. – Глава 3. – С. 46–79.

**(Л.Н. Худякова)**

## **1.2. Сущность и генезис педагогических инноваций в организации сетевого взаимодействия социального развития детей дошкольного возраста**

Приобщение человека к культурной традиции представляет собой процесс формирования индивидуальности, в котором преобладающая роль отводится актуализации его «самости», собственной социальной активности, обеспечивающей индивидуальные вариации исторически определенного типа личности. Эта вариативность обусловлена многообразием единичных реакций на социальные ситуации, универсальностью природных, врожденных способностей и задатков, спецификой оформленной в определенной культуре парадигмальной поведенческой матрицы. Филогенез человека осуществляется как процесс выхода за пределы животной сущности и происходит по мере его приобщения к культуре, представленной различными социальными институтами (церковь, семья, малые социальные группы и др.). Онтогенетические аспекты «очеловечивания» связаны не только с приобщением к нормативным регуляторам, обеспечивающим адаптацию человека к социуму, но и с их «переводом» в статус собственных ценностей, убеждений, мотивов, культуротворчеством, что является важнейшим условием и средством социального развития.

Современная образовательная политика открывает новые перспективы организации педагогического процесса современного образования, на первый план которого выходит саморазвивающаяся, самодостаточная личность, отвечающая за свои поступки, проявляющая себя субъектом, а не объектом социального бытия, свободно реализующая себя в динамичном мире, принимающая и понимающая чужую точку зрения, включенная в ситуацию диалога, сотрудничества, совместного дейст-

вия, творчества, признающая обусловленность жизни со стороны высших, трансцендентных начал.

Актуальность вопроса социального развития личности была безусловной на протяжении всего периода существования человечества. Как педагогическая проблема она определилась относительно недавно, в XIX веке, и была представлена в работах зарубежных ученых (Г. Тард, Т. Парсонс, Э. Эриксон и др.). В отечественной педагогике и психологии эта проблема связана с именами С.И. Гессена, Л.С. Выготского, А.А. Мудрика, В.П. Зинченко, Д.И. Фельдштейна, В.Т. Кудрявцева и мн. др. В дошкольном образовании она особо актуализировалась в период разработки государственных стандартов и выхода примерных требований к аттестации детских садов. Безусловно, многие из ее аспектов рассматривались и ранее (А.В. Запорожец, Р.И. Жуковская, В.Г. Нечаева, Т.А. Маркова, Р.С. Буре, А.Д. Кошелева, Э.К. Сулова, М.И. Богомолова, А.Д. Шатова, С.А. Козлова и мн. др.). Однако как специфический психолого-педагогический феномен дошкольного детства линия социального развития впервые нашла свое отражение в базисной программе «Истоки» (Л.Ф. Обухова, Л.Л. Парамонова, С.Л. Новоселова и др.).

Попытки реализовать данное направление посредством научного поиска имели определенный результат, который, к сожалению, ограничился изучением его отдельных аспектов: приобщение детей к народной культуре (О.Л. Князева, М.Д. Маханева), к социальной действительности (С.А. Козлова); нравственное (Р.С. Буре), интернациональное (М.И. Богомолова), половое (Т.А. Репина, Э.К. Сулова) воспитание; влияние отдельных средств на результативность социального развития (О.В. Прокументик, Т.В. Малова и др.).

Анализ фундаментальных исследований Л.С. Выготского, В.Т. Кудрявцева, Д.И. Фельдштейна дает основание считать, что смысл успешного социального развития может раскрываться через творческую социализацию и индивидуализацию, опосредующую сотворение человеком себя и новой культуры в условиях изменяющегося социального бытия, в которой важно не только и не столько познание и усвоение «готовых» социокультурных ценностей, сколько становление универсальных человеческих способностей, обеспечивающих возможность культуротворчества и прогрессивного развития социума.

Социальное развитие как психологический феномен представляет собой динамичный, перманентный процесс усвоения и интериоризации ценностей социальной культуры, осуществляемый в ходе социализации, индивидуализации и культуротворчества под влиянием различных обстоятельств и условий (факторов), важнейшими из которых являются наследственность, среда, социальная активность и воспитание.

Социальное воспитание как организованный процесс направлено на реализацию общей цели – «вывода» человека за пределы его животной сущности и приобщения к ценностям социальной культуры. Содержательные аспекты социального воспитания предопределяются системой ценностей общечеловеческого, национального, родового, правового, профессионального порядка. Реализация этого содержания предполагает многообразие форм и методов взаимодействия между различными субъектами педагогического процесса, создание полноценной развивающей среды, признание доминирующей роли семьи в социальном развитии.

Процесс социального развития обеспечивается набором тех социокультурных ценностей, которые являются домини-

рующими в сфере отношений между людьми как на протяжении всей истории, так и в конкретный временной период. Усвоение этих ценностей осуществляется в соответствии с различными основаниями идентификации, имеющими свои сущностные характеристики, связанные с возрастными особенностями развития человека, успешность которого предопределяется влиянием разных факторов, важнейшим среди которых является целенаправленное *социальное воспитание*.

Онтологический смысл социального воспитания раскрывается через его надприродную сущность, опосредующую выживание человека в социальном и духовном плане. Существующие долгие годы в различных исторических общностях системы социального воспитания были связаны с реализацией общей цели – воспроизводством соответствующих форм социального бытия через формирование внешней стороны жизнедеятельности человека.

Поиск сущностных характеристик социального воспитания позволяет ограничить круг терминологического множества и представить обозначенный феномен в трех основных аспектах: как социокультурное явление, как педагогический процесс и как профессиональную деятельность, что позволяет более дифференцированно подойти к пониманию его масштабов, функций, соотношения и характера взаимодействия включенных в него субъектов.

Социальное воспитание как социокультурное явление выполняет явные и латентные функции в общественной жизни. Осознаваемые общественными группами и индивидами явные функции заключаются в планомерном создании условий для относительно целенаправленного развития членов общества и подготовки для него «человеческого капитала», адекватного

общественной культуре; в обеспечении стабильности общественной жизни посредством трансляции культуры; в регулировании действий членов общества в рамках социальных отношений нормами социальной культуры; в обеспечении внутренней сплоченности общества. Его латентные функции существенно предопределяются типом, культурой общества, способствуют социальной духовно-ценностной селекции его членов, их адаптации к меняющейся социальной ситуации. Реализация названных функций обеспечивает, с одной стороны, приспособление человека к социуму, с другой – открытие глубинных, сущностных возможностей личности.

Сравнение и обобщение основных посылок феноменологических проблем социального воспитания позволило содержательно наполнить дефиницию *«социальное воспитание детей дошкольного возраста» в контексте культурологической парадигмы образования и представить его как целенаправленное, содержательно-наполненное, технологически выстроенное и результативно-диагностируемое взаимодействие воспитателя с ребенком, обеспечивающее своевременное (соответствующее возрасту) и качественное (соответствующее нормативным требованиям) социальное развитие, проявляющееся в наличии базиса отношений к социокультурным ценностям.*

Современный период политического, социально-экономического состояния России отличается стремительным изменением всех сфер общественной деятельности и сознания. Доминирующим механизмом всех ныне существующих преобразований становится механизм саморазвития, предопределяющий необходимость инновационных процессов как важнейшей

предпосылки и условия достижения оптимальных результатов деятельности.

Высокий статус экспериментальной и инновационной деятельности в сфере образования подтверждается законом Российской Федерации. В статье 20 отмечается, что данные виды деятельности осуществляются с целью развития системы образования в контексте реализации приоритетных направлений государственной политики. Инновационная деятельность ориентирована на совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового и материально-технического обеспечения системы образования.

Теоретические основы педагогической инноватики, ее методологические, технологические и организационные аспекты являются объектом научного поиска зарубежных и отечественных ученых с 60-х годов XX века (Х. Барнет, Дж. Бассет, М. Майлз, Л.С. Подымова, М.М. Поташник, В.А. Сластенин, А. Хаберман, О.Г. Хомерики и др.). Имеющиеся в данной области исследования связаны: с изучением сущности нововведений, генезиса инноваций, их целостного, динамичного характера (В.И. Журавлев, В.И. Загвязинский и др.); с обоснованием процесса внедрения результатов педагогической науки в практику образовательных учреждений (А.А. Арламов, Ю.К. Бабанский, М.Н. Скаткин, Я.С. Турбовской и др.); с проблемами управления инновационными процессами в образовании (В.Н. Кваша, Н.В. Коноплина, Д. Гамильтон, Н. Гросс, Д. Чен и др.).

Анализ имеющихся исследований позволяет судить о достаточно глубокой и концептуально обоснованной разработке обозначенной проблемы относительно педагогических инноваций в среднем звене системы образования. В области образо-

вания дошкольного таких исследований проводится мало, выполняются они, как правило, на локальном, институциональном уровне и не всегда в полной мере раскрывают специфику и особенности организации инновационной деятельности в дошкольных учреждениях.

Одно из наиболее дискуссионных положений связано с пониманием смысла, типов, структуры, содержания инноваций как педагогического феномена. Вопрос о самой сущности инноваций в отечественных и зарубежных исследованиях не вызывает особых противоречий и, как правило, раскрывается через дефиницию «нововведение» – комплексный, целенаправленный процесс создания, распространения и использования новшеств (новых элементов или их совокупности), приводящих к определенным качественным изменениям системы (М.М. Поташник, В.А. Слостенин и др.). А вот вопрос о сущности «нового» и его влиянии на модальность изменений является достаточно спорным. Так, к примеру, В.И. Загвязинский устанавливает прямую связь между «новым» и «прогрессивным», а ряд исследователей (В.А. Слостенин, Р.Н. Юсуфбекова, М.С. Бургин) в новом особо отмечают элемент неизвестности, безусловно, приводящий к изменениям, но изначально не предопределяющий их позитивный характер. В процессе собственной инновационной детальности по проблеме социального развития дошкольников мы убедились, что новое только гипотетически (предположительно) может быть представлено в плане позитивных изменений. Доказать, подтвердить его эффективное использование может только грамотная реализация проекта. Поэтому наряду с позитивными изменениями, прогнозируемыми в проекте, следует обязательно предусмотреть возможные негативные по-

следствия, наметить предварительную программу их блокирования и предотвращения.

Неоднозначно в современных исследованиях решается вопрос и о типологии нововведений. В.А. Слостенин, Л.С. Подымова выделяют два типа инновационных процессов в области образования: процесс стихийных инноваций, возникающих внутри образовательного учреждения по инициативе самих педагогов, порой – без должного научного обоснования, на эмпирической основе, под воздействием ситуативных требований (деятельность педагогов-новаторов, родителей, проектировщиков образования) и процесс осознанной, научно обоснованной, статусно определенной, организованной экспериментальной деятельности по исследованию, проектированию и внедрению результатов научного поиска в практику образовательных учреждений.

Отличительной особенностью деятельности дошкольных образовательных учреждений в современный период является «неизбежность» инноваций, которые, как правило, осуществляются по первому типу и проводятся неосознанно, стихийно. Эта «неизбежность» предопределена рядом причин, последнее место среди которых занимает проблема «выживания» детских садов в условиях рыночных отношений, стремление к получению более высокой категории в процессе аттестации, что требует внедрения новых программ, технологий, а по сути – нововведений. В данном случае детские сады подвластны реализации ситуативной потребности. Стремление «шагать в ногу со временем», порой опережая его, приводит к стихийным инновациям, требующим максимальной мобилизации сил и средств и, к сожалению, не всегда приводящим к прогрессивным изменениям.

Более продуктивно процесс развития дошкольных образовательных учреждений осуществляется по второму типу, при наличии официального статуса (творческой педагогической лаборатории, опытной педагогической площадки, экспериментальной педагогической площадки), концептуально обоснованного проекта нововведений. Преимущества этого типа состоят в следующем:

- наличия целенаправленного научного руководства;
- необходимости создания и выполнения всех условий, предусмотренных экспериментальным проектом;
- возможности внесения дополнений в штатное расписание с включением в него узких специалистов;
- обязательности выполнения индивидуальных исследований участниками эксперимента с последующим зачетом полученных результатов (высшая квалификационная категория, кандидатская диссертация);
- возможности дополнительного финансирования участников экспериментального проекта за счет средств муниципальных (региональных) отделов образования.

Не менее значимой в определении типов инноваций является классификация М.М. Поташника, представленная по ряду оснований. По масштабу нововведений они могут быть локальными, модульными, системными; по инновационному потенциалу – модификационными, радикальными, комбинаторными; по отношению к предшественнику – открывающими, замещающими, отменяющими, ретровведениями. Данная классификация позволяет достаточно четко обозначить рамки инновационной деятельности, определить степень ее значимости и затратности, логику и целесообразность нововведений.

Существенный интерес в вопросах типологии и генезиса инноваций представляют работы А.И. Пригожина, М.Ю. Елимовой, Э. Роджерса и др. Не вдаваясь в детальный анализ их исследований, но, подчеркивая их огромное значение в разработке методологических аспектов инновационной деятельности, попытаемся раскрыть специфику организации нововведений по линии социального развития дошкольников, проводимых над научным руководством автора публикации, основу которой составляет классификация М.М. Поташника.

Современная парадигма системы отечественного образования отличается децентрацией управления, гибким характером взаимодействия образовательных институтов, актуализацией вариативных моделей программно-целевых, технологических, оценочно-результативных аспектов педагогического процесса. Задачи модернизации образования связаны с поиском моделей развития его системы, обеспечивающей адекватный и относительно безболезненный режим ее деятельности в период политической, социально-экономической нестабильности в обществе. По мнению А.И. Адамского, В.А. Шуравлева, А.М. Цирульникова, А.М. Лобка и других деятелей института образовательной политики РАО, поиск этой модели возможен в условиях организации взаимодействия учреждений, входящих в определенную структуру образовательного пространства, выстроенную как по горизонтали (объединение ряда образовательных учреждений), так и по вертикали (от различных социальных институтов воспитания, муниципальных отделов образования и глав администрации районов до администрации субъектов федерации и Федерального агентства по образованию).

Сетевое взаимодействие по горизонтали имеет ряд преимуществ перед разрозненными, единичными инновациями:

– методологическая, концептуальная общность партнеров в понимании сущностных, содержательно-технологических аспектов педагогического процесса;

– осознание и признание всеми партнерами основных целей инноваций по разным направлениям организации педагогической деятельности;

– возможность проявления собственной инициативы в управлении совместной деятельностью, в определении стратегических и тактических линий развития инновационного процесса;

– широкая информированность, возможность свободного вхождения в информационные каналы по проблемам воспитания, находящимся в поле собственных интересов;

– коллективная выработка, поддержка, оценка образовательных инициатив;

– возможность роста профессиональной компетентности, опосредованная как свободным изучением инновационных процессов других образовательных учреждений, так и трансляцией собственного инновационного опыта;

– позитивные изменения статусной позиции образовательного учреждения как в системе образования (города, края, федерации), так и в системе широких социальных связей (родители воспитанников, жители поселения, его администрация и т.д.).

Преимущества сетевого взаимодействия опосредованы его специфическими особенностями, к важнейшим из которых относятся: децентрализация, предполагающая преобладание горизонтальных связей над вертикальными; частичное лидерство отдельных субъектов сети в определенных сферах инновационной деятельности; широкая специализация, обеспечивающая решение не только узкопрофессиональных, но и пограничных

проблем, доминирование межличностных отношений, обусловленных особенностями социального взаимодействия вне рамок их жесткой профессиональной иерархии (И.М. Реморенко). Становление сетевого взаимодействия способствует разрешению как внутренних образовательных проблем (разработка вариативного содержания, технологий), так и вопросов взаимосвязи инновационного движения с неординарными социокультурными явлениями, с массовой педагогической практикой.

Сетевое взаимодействие является одним из условий культурологической парадигмы образования. А.М. Лобок отмечает, что эта связь опосредована самой сущностью культуры, в которой сетевое взаимодействие является концептом ее организации, «основой ее живого существования», поскольку культура развивается сетевым неиерархизированным образом. И чем выше уровень организации общества (чем сложнее, тоньше общественная организация), тем в большей степени оказывается востребована культуросообразная «сетевая» модель. В качестве альтернативной модели современного образования предлагается образование как функция культуры в отличие от традиционной модели, ориентированной на заранее сформулированный государственный заказ. В культуросообразной модели сама культура выполняет роль образования. В ней «узлы» сети рассматриваются как культурные артефакты, каждый из которых самозначим, лишен стандартизованности и не встроен в какую-либо априорную иерархическую конструкцию. Сетевое взаимодействие в этой модели способствует превращению образовательных учреждений из феномена политики в феномен культуры. Признание реального образования человека на протяжении всей его жизни как процесса постоянного взаимодействия с культурным артефактом и с живыми людьми как их но-

сителями и хранителями позволяет рассмотреть сетевое взаимодействие в качестве основного условия «сетевой педагогики культуры» (А.М. Цирульников, А.М. Лобок). Для нее характерна вариативность, содержание и технологии (поскольку жесткие программы и априорные сценарии жизни противоречат сетевому подходу), уход от иерархического стандарта, креативность, наличие собственной образовательной парадигмы.

В сетевом культуросообразном взаимодействии иные ценности соотношения теории и практики. Теоретическая поддержка педагогических инициатив в данном случае не сводится к концептуальным становлениям к построению методологических конструктов, а является эффективной формой понимания и развития практики. Здесь не допустимо навязывание образовательному учреждению внешней, пусть даже очень эффективной и привлекательной модели, а необходим скрупулезный анализ проблем, имеющих место в каждом конкретном случае. Научный руководитель, теоретики, ученый в сетевом культуросообразном взаимодействии выступает не только в качестве генератора и проводника идей, но и в качестве наблюдателя-исследователя, способного анализировать порождаемые инновационной деятельностью противоречий и вместе с коллективом образовательного учреждения строить адекватные возникающим проблемам теоретические модели их разрешения. При этом в большой мере его волнует не то, как «правильно» может быть реализована та или иная концепция, а возможность методологической рефлексии, научного обоснования нового, поступательного движения, порождаемого в результате развития образовательных инициатив.

Сетевое культуросообразное взаимодействие предполагает радикальную смену парадигмы педагогической науки: от вы-

работки и апробации новых педагогических идей, концепций – к исследованию, описанию и теоретической интерпретации реальных процессов и результатов инновационной деятельности.

Алгоритм диагностического поиска представлен в исследовании О.А. Трофимовой. Рассматривая его как точное предписание выполнения в определенной последовательности элементарных операций, направленных на решение педагогических задач, она обозначает ряд чередующихся действий (шагов), обеспечивающих результативность диагностики:

- фронтальное изучение образовательного процесса, обеспечивающее первичное целенаправленное, систематизированное наполнение информации о деятельности, особенностей отношений его участников;

- систематизация и классификация полученных данных с целью подготовки к решению диагностических задач, определения диагностического уровня информации;

- учет, оценка и анализ всех возможных факторов, предопределяющих различные проявления, определение их устойчивости, периодичности;

- интерпретация полученной информации (ее полноты, точности), выдвижение гипотезы о возможной связи внешних проявлений с внутренним содержанием образовательного процесса с целью корректировки предварительных заключений;

- кодирование (зашифровка) информации, обеспечивающая ее использование в диагностических целях;

- прогнозирование дальнейших тенденций развития образовательного процесса с учетом реальных возможностей в поддержке положительных и блокировке негативных факторов;

- верификация (проверка истинности) диагноза и прогноза;

– перспективное и текущее планирование педагогической деятельности по реализации диагностических данных в мониторинге образовательного процесса.

Принципиально по-иному в сетевом взаимодействии выстраивается проявление инициативы, статусность индивидуальных нововведений, их публичная защита с расчетом на взаимопонимание, признание права каждого на участие в разработке инновационных проектов позволяет всем субъектам сетевого взаимодействия реализовать культуротворческую функцию педагогической деятельности. Отсутствие страха перед наказыванием за работу «не как у всех», перед неопределенностью результатов нововведений, возможность профессионального роста и культуры образовательной деятельности, планомерное становление методологической рефлексии позволяют всем участникам педагогического процесса раскрыть свои потенциальные возможности в интересующем их ключе, проявить себя как в индивидуальной, так и в коллективной исследовательской деятельности, повысить уровень образования, защитить опыт своей работы на более высокую квалификационную категорию. Педагог в данном случае обретает уверенность, самостоятельность, перестает быть заложником неосознаваемых теорий и концепций.

Понимание сетевого взаимодействия как условия реализации культурологической парадигмы образования позволило организовать сеть образовательных учреждений, разрабатывающих проблему социального развития и воспитания детей дошкольного возраста. Исходя из общей концепции автора публикации, тематика инновационных проектов образовательных учреждений, имеющих официальный статус экспериментальных площадок, творческих педагогических лабораторий, опорных детских садов муниципального, краевого и федерального уровней определялась, исходя из конкретных возможностей и усло-

вий функционирования и развития детских садов. Выбор основных направлений инновационной деятельности осуществлялся по принципу реализации основных методологических подходов (компетентностного, личностно ориентированного, деятельностного, полисубъектного, средового) и поиска путей обеспечения их композиционной целостности.

Организация сетевого взаимодействия образовательных учреждений по разработке и апробации «Программы социального развития и воспитания детей дошкольного возраста» Л.В. Коломийченко проводится с 1995 года. Целенаправленная разработка концепции, программы, технологии социального воспитания детей дошкольного возраста в культурологической парадигме образования и их экспериментальная апробация осуществлялись посредством организации инновационной образовательной деятельности детских садов г. Перми, Пермского края, Свердловской и Челябинской областей. Организация сетевого взаимодействия предопределялась рядом теоретических оснований, представленных Институтом образовательной политики «Эврика». Материалы по результатам эксперимента представлены в ряде авторских публикаций.

Логика ее построения предопределена генезисом нововведений, последовательностью реализуемых задач, пониманием сущности инновационной деятельности как целенаправленного, концептуально обоснованного, содержательно наполненного, технологически выстроенного, результативно диагностируемого процесса разработки, внедрения, мониторинга, презентации и трансляции новшеств. Последовательность и характеристика этапов в данной публикации дается по сети дошкольных образовательных учреждений, работающих в инновационном режиме, но она применима и к организации нововведений в отдельно взятом детском саду. Теоретическим основанием

выбора данной логики послужили исследования Э. Роджерса, М.М. Поташника, В.Н. Буракова, Д.А. Новиковой.

В соответствии с имеющейся концепцией социальное развитие рассматривается как процесс и результат приобщения ребенка к социальной культуре и становления его универсальных социальных способностей. Содержанием целенаправленной педагогической работы по социальному развитию являются разные виды социальной культуры (нравственно-этическая, психосексуальная, семейно-бытовая, народная, национальная, правовая, конфессиональная), включенные в контекст нравственно-полового, патриотического, интернационального, интерсоциального, правового воспитания, религиоведческого просвещения дошкольников. Организация инновационной деятельности осуществлялась на уровне локальных, модульных и системных исследований по следующим темам:

- «Воспитание гражданственности как интегративного личностного образования в дошкольном возрасте»;
- «Использование русской традиционной культуры в патриотическом воспитании дошкольников»;
- «Формирование культуры межнационального общения детей дошкольного возраста»;
- «Формирование культуры межнационального общения детей дошкольного возраста в поликультурном образовательном пространстве»;
- «Взаимодействие детского сада с семьей в процессе нравственно-полового воспитания детей дошкольного возраста»;
- «Формирование социальной успешности сельских детей»;
- «Формирование профессиональной компетентности педагогов ДОУ по социальному развитию и воспитанию детей дошкольного возраста»;

- «Реализация и технологическое сопровождение программы социального развития дошкольников»;
- «Социальное развитие детей дошкольного возраста в условиях закрытого социума»;
- «Взаимодействие детского сада с семьей по социальному развитию детей дошкольного возраста»;
- «Формирование психолого-педагогической и социокультурной компетентности педагогов татарских национальных детских садов».

Организация нововведений по обозначенным направлениям социального развития строилась с учетом культурологического, средового, личностно ориентированного, полисубъектного, комплексного подходов в соответствии с генезисом инноваций. В микроструктуре инновационного процесса его динамика представлена как концепция «жизненного цикла», включающая ряд последовательных этапов: рождение новой идеи, открытия; изобретения, то есть создания новшеств; нововведения, на котором осуществляется апробация новшества, его практическая реализация и доработка; распространения новшеств, его широкой трансляции; угасание значимости и новизны результатов инноваций; сокращения масштабов применения новшеств (В.А. Слостенин, М.М. Поташник и др.).

Работа в каждом образовательном учреждении осуществлялась поэтапно соответственно логике решения научно-поисковых, экспериментальных задач.

### **1 этап – проблемно-поисковый.**

Основные задачи:

1. Осуществить проблемный анализ деятельности образовательного учреждения.

2. Произвести анализ социального заказа по необходимости разработки разных направлений личностного развития детей.

3. Определить направления инновационной деятельности.

Содержание деятельности: проведение анализа документации педагогов, психологов, специалистов и руководителей образовательных учреждений; проведение мониторинга уровня разных аспектов личностного развития детей, психолого-педагогической компетентности родителей, профессиональной компетентности педагогов; организация и обработка результатов анкетирования.

### **2 этап – организационный.**

Основные задачи:

1. Разработать локальные документы.
2. Разработать проект экспериментальной работы, план реализации основных задач эксперимента.
3. Мотивировать инновационную деятельность педагогов.
4. Подготовить педагогический коллектив к начальной экспертизе.

Содержание деятельности: организация встречи с потенциальными научными руководителями; проведение педагогического совета по обсуждению и утверждению темы исследования; изучение и утверждение локальных документов (положение о научно-методическом совете, должностные инструкции участников эксперимента); изучение проекта всеми участниками эксперимента, его обсуждение, внесение корректив; организация цикла лекций научным руководителем по специфике экспериментальной деятельности и теме эксперимента; посещение других экспериментальных площадок, работающих по аналогичным проблемам; изучение документов и материалов, регламентирующих инновационную деятельность.

### **3 этап – теоретико-аналитический.**

Основные задачи:

1. Изучить, осуществить анализ научных исследований по заявленной теме.
2. Осуществить анализ проектов, отчетов других экспериментальных площадок.
3. Проанализировать опыт педагогической деятельности, представленный к защите на высшую категорию по сходным проблемам.

Содержание деятельности: организация цикла лекций научных руководителей, других представителей научных школ (по мере необходимости) по актуальным вопросам изучаемой проблемы; организация командировок разных специалистов на базы других экспериментальных площадок; изучение и обсуждение педагогического опыта; проведение семинаров по результатам усвоения материалов.

### **4 этап – поисково-диагностический.**

Основные задачи:

1. Осуществить подбор показателей и критериев оценки уровней социального развития детей всех возрастных групп.
2. Осуществить разработку, модификацию, систематизацию, подбор диагностических методик.
3. Разработать стимульный материал для начальной, промежуточной и итоговой диагностики.
4. Определить контрольные и экспериментальные группы.

Содержание деятельности: проведение цикла лекций по материалам педагогического исследования; изучение и обсуждение материалов научных исследований по теме; проведение проблемных семинаров; анкетирование педагогов по вопросам общей ориентации в методах диагностики; презентация и утверждение диагностических методик; проведение пилотажного

эксперимента с обсуждением полученных результатов; проведение конкурса по оформлению стимульных материалов к диагностическим методикам; презентация авторских диагностических методик.

#### **5 этап – начально-диагностический.**

Основные задачи:

1. Определить наличествующий уровень социального развития детей и подростков контрольных и экспериментальных групп.
2. Осуществить проблемный качественный и количественный анализ полученных результатов.

Содержание деятельности: организация проведения диагностики; оформление сводных таблиц; проведение проблемных семинаров по результатам начальной диагностики; обсуждение эффективности использования методов диагностики.

#### **6 этап – проектно-разработнический.**

Основные задачи:

1. Осуществить разработку программы и технологии социального развития дошкольников.
2. Разработать модель предметной развивающей среды.
3. Осуществить дидактическое, методическое оснащение педагогического процесса.

Содержание деятельности: проведение цикла лекций по концепции, программе социального развития, по педагогическим технологиям и проектам; организация деловых игр по защите индивидуальных проектов инновационной деятельности; обсуждение и утверждение тем индивидуальной экспериментальной работы; проведение конкурсов по проектам разработки дидактических игр и пособий, методических материалов; проведение консультаций по теме индивидуальных исследований.

### **7 этап – внедренческий.**

Основная задача: осуществить внедрение и экспериментальную апробацию проекта.

Содержание деятельности: создание и совершенствование предметно-развивающей среды по основным разделам проекта; разработка учебно-методических материалов, дидактическое, методическое сопровождение эксперимента; осуществление взаимодействия с семьей и другими социальными институтами воспитания; организация и анализ открытых мероприятий; организация выставок продуктов педагогической и детской деятельности; организация консультативной помощи; съемка видеофильмов по различным аспектам организации детской деятельности.

### **8 этап – промежуточно-диагностический.**

Основные задачи:

1. Осуществить промежуточную диагностику уровня социального развития у детей успешности.
2. Обсудить полученные результаты.
3. Определить необходимость внесения корректив в организацию педагогического процесса.

Содержание деятельности: проведение социологического опроса участников эксперимента, родителей; организация промежуточной диагностики; проведение проблемного семинара по обсуждению полученных результатов; презентация индивидуальных достижений по проектам; организация промежуточной экспертизы экспертным советом.

### **9 этап – итогово-диагностический.**

Основные задачи:

1. Определить эффективность проделанной работы.
2. Осуществить анализ полученных результатов.

3. Обсудить результативность индивидуальных, групповых и коллективных исследований.

Содержание деятельности: проведение итоговой диагностики; организация конференций по представлению результатов индивидуальных исследований; организация выставок элементов предметной развивающей среды, методических материалов и пособий; проведение социологических опросов.

#### **10 этап – оформительский.**

Основные задачи:

1. Систематизировать результаты инновационной деятельности.

2. Подготовить материалы к презентации, печати, изданию.

Содержание деятельности: оформление и распечатка необходимого методического материала; организация издательской деятельности (связь с типографией, фабрикой по изготовлению пособий); подготовка к изданию дидактических материалов; составление отчетов о проделанной работе каждым участником эксперимента, разработка сводного отчета; доработка локальных документов; получение отзывов, рецензий.

#### **11 этап – презентационный.**

Основная задача: организовать публичное представление и защиту результатов инновационной деятельности.

Содержание деятельности: проведение итоговой экспертизы; организация конференций с приглашением участников экспериментов других образовательных учреждений; организация постоянно действующих и сменных выставок по результатам инновационной деятельности.

#### **12 этап – трансляционный.**

Основная задача: разработать технологию внедрения результатов инновационной деятельности в массовую практику образовательных учреждений.

Содержание деятельности: изучение научной литературы по проблемам технологии внедрения экспериментальных материалов; изучение аналогичного опыта работы; разработка и реализация плана внедрения.

С целью более детального изложения особенностей инновационной деятельности в сети наших образовательных учреждений обратимся к конкретному описанию специфики работы по отдельным ее фазам.

Первая фаза работы связана с постановкой и актуализацией проблемы на основе выявления противоречий социально-экономического, научно-методического, технологического порядка. Основу этих противоречий в нашем исследовании составил ряд объективных (находящихся в сфере политического, социокультурного контекста развития государства) и субъективных (находящихся в сфере образования) причин. К объективным причинам актуальности проблемы социального развития отнесены: противоречие между общественной ценностью бытия и кризисом социальной культуры во всех ее разновидностях (нравственно-этической, семейно-бытовой, психосексуальной, народной, правовой, профессиональной); противоречие между стремлением к социальной общности, толерантности как единственной возможности и условию сохранности видовой сущности и ростом национальных, гендерных, возрастных конфликтов; противоречие между декларированием гуманистических идей и ростом криминогенности социальных контактов, девиантного поведения. Субъективные причины обусловлены противоречиями между высоким научным потенциалом и разрабо-

танностью разных аспектов социализации – индивидуализации личности и низким уровнем их практического внедрения; между требованиями государственных стандартов к социальному развитию и слабым программно-целевым, технологическим, дидактическим, диагностическим оснащением педагогического процесса; между высоким уровнем социального заказа и недостаточной профессиональной психолого-педагогической, социокультурной компетентностью воспитывающих детей взрослых; между пониманием социального развития и воспитания как единого процесса и разрозненностью концептуальных, теоретических оснований существующих программ и технологий.

Разрешение этих противоречий в системе дошкольного образования гипотетически было возможным при организации сети дошкольных образовательных учреждений, работающих в инновационном режиме по общей проблеме социального развития дошкольников. С этой целью был произведен проблемный анализ деятельности ряда детских садов г. Перми и Пермской области, готовых к работе в статусе экспериментальных площадок, к выполнению индивидуальных научных исследований, деятельности в инновационном режиме. Каждый детский сад в силу своих возможностей и интересов, социального заказа выбирал свое направление социального развития и воспитания.

Следующая фаза – организационная, основная цель которой – создание условий для эффективной разработки и внедрения инноваций. В исследованиях М.М. Поташника, О.Г. Хомерики, В.С. Лазарева они представлены по группам, целесообразность которых подтверждена и в ходе нашего эксперимента.

Несомненно лидирующей и обязательной является группа мотивационных условий, поскольку без них практически нерезультативно ни одно нововведение: статусность и необходимость ин-

дивидуального исследования с последующей его защитой, повышение разряда и категорий, получение высшего образования, методических дней, участия в конференциях, возможность публикаций, материального стимулирования, массовой трансляции полученных результатов. Определение перспектив профессионального развития участников инновационного процесса осуществляется руководителями эксперимента и образовательного учреждения. В результате нашей работы все участники эксперимента получили высшую квалификационную категорию, 75% – высшее педагогическое образование, 35% – звание лауреатов разных конкурсов.

Не менее важными в эксперименте являются кадровые условия, предопределяющие наличие коллектива, объединенного общей идеей; возможность становления и реализации высокого уровня профессиональной компетентности участников нововведений; включенность в инновационный процесс не только воспитателей, но и специалистов; укомплектованность педагогами, наличие дополнительного штатного расписания, научного руководителя, консультантов. В разработке и реализации программы и технологии социального развития и воспитания дошкольников были задействованы воспитатели всех возрастных групп, музыкальные руководители, инструкторы по физическому воспитанию и труду, специалисты по изобразительной деятельности, художники-оформители, специалисты по разделам «Человек в истории», «Человек в культуре», логопеды, психологи и методисты по экспериментальной работе, руководители ДОУ, главные специалисты по дошкольному образованию городских и муниципальных отделов, студенты.

Особое значение в организации инновационной деятельности имеет создание информационных условий: наличие бан-

ка данных по разным аспектам изучаемой проблемы, широкое информационное поле опыта практической деятельности по аналогичным темам, оснащенность литературой, материалами научных исследований и т.д. В процессе инновационной деятельности важна свободная ориентация участников эксперимента как в теоретических, так и прикладных вопросах и общей темы, и своего индивидуального исследования. Поэтому в нашей работе огромное значение придавалось подбору, тиражированию, ксерокопированию научных исследований, представленных в диссертациях, в выпускных квалификационных работах, созданию картотек, видеофондов и др.

Существенная роль в организации нововведений отводится созданию материально-технических условий. Работа в экспериментальном режиме требует наличия соответствующей концепции и программе предметной и пространственной развивающей среды. Так, к примеру, в нашем исследовании обязательным является наличие разных зон, имитирующих музеи (музей русского костюма, краеведческий, изобразительного искусства), множительной техники, тематических альбомов, настольно-печатных игр, видеофильмов, видеоаппаратуры, макетов, уголков ряжения, дифференцированных (по половым признакам) спален, туалетов и т.д. Составление сметы расходов предполагает предстоящее финансирование семинаров, конференций, связанных с презентацией и распространением наработанных материалов, их издание, тиражирование. С целью изучения опыта по аналогичным проблемам, повышения профессиональной компетентности предусматриваются командировки, стажировки педагогов на базе других образовательных учреждений. В идеальном варианте смета расходов предусматривает

возможность затрат и на получение высшего образования участникам инновационных проектов.

Особого внимания заслуживает группа организационных условий, связанных с определением статуса нововведений, заключением договорных отношений с научным руководителем, разработкой проекта, проведением начальной экспертизы. При создании этих условий чрезвычайно важна компетентность руководителя ДОО в документах, регламентирующих инновационную деятельность в образовательном учреждении. Прежде всего это относится к возможности грамотного выбора типа предстоящей инновации: локальная (опытная педагогическая площадка), модульная (творческая педагогическая лаборатория), системная (экспериментальная педагогическая площадка). Опыт нашей работы показал, что успех и длительность деятельности детского сада в инновационном режиме во многом предопределяются соблюдением именно этой последовательности: от локальных, модификационных, замещающих нововведений, выполняемых на муниципальном уровне – к модульным, комбинаторным, открывающим нововведениям, выполняемым на региональном уровне и от них – к системным радикальным нововведениям, выполняемым на федеральном уровне. Это связано с тем, что процесс инновационной деятельности достаточно сложен и динамичен; качественное овладение всеми его элементами не происходит «вдруг» и требует серьезной просветительской работы со стороны научного руководителя не только по теме проекта, но и по всем вопросам специфики организации экспериментальной работы, особенностей индивидуальной и коллективной исследовательской деятельности.

Особое внимание следует уделить выбору научного руководителя, что является одним из гарантов результативности реализации экспериментального проекта. В выборе научного руководителя необходимо соблюдать ряд условий: знать сферу его научных интересов и реально соотносить выявленную проблему с его возможностями; заинтересовать потенциального руководителя презентацией проблемы, наработанным материалом, стремлением коллектива к работе в инновационном режиме; оценить возможности взаимодействия с ним не только по профессиональным достижениям (это может быть и начинающий исследователь), но и по человеческим, коммуникативным качествам. Поиск научного руководителя целесообразно осуществлять в педагогических коллективах, занимающихся исследовательской деятельностью (кафедры, лаборатории колледжей, институтов, университетов).

Одна из наиболее значимых и трудоемких процедур в организации инновационной деятельности – разработка проектной заявки, которая обуславливается общей мотивацией, а также проведением научным руководителем цикла лекций по особенностям инновационной и исследовательской деятельности, способствующим становлению основ методологической рефлексии участников эксперимента. Проектную деятельность, предполагающую исследование, предвидение, прогнозирование, оценку последовательной реализации нововведений, целесообразно осуществлять всем коллективом. Успешность разработки проекта предопределяется следующими условиями: информированностью, желанием и готовностью педагогического коллектива к участию в проектной деятельности; объединенностью позиций педагогов, руководителей, специалистов и четким дифференцированием их функциональных обя-

занностей в ходе эксперимента; наличием научных, кадровых, финансовых, материально-технических, информационных ресурсов; учетом специфических особенностей конкретного образовательного учреждения; поддержкой и наличием взаимодействия ДОО с системой управления образованием муниципального (регионального, федерального) уровня.

Особое внимание следует уделить процедуре получения официального статуса инновационного образовательного учреждения. Она выполняется в соответствии с имеющимися положениями и включает ряд последовательных действий: оформление и подача заявки; проведение начальной экспертизы деятельности ДОО на предмет определения его готовности к работе в заявленном статусе экспериментальной педагогической площадки; официальное подтверждение этого статуса на заседании научно-методического (экспертного) совета.

При проведении начальной экспертизы деятельности образовательного учреждения оцениваются: уровень готовности коллектива к работе в режиме эксперимента (общая ориентация в проблеме, основы знаний по проведению исследовательской деятельности); степень принятия всеми участниками идей эксперимента; соответствие организации педагогического процесса основным концептуальным подходам, отраженным в проекте; наличие соответствующей предметной и социальной развивающей среды.

После получения официального статуса наступает фаза реализации проекта, включающая следующие виды работ: заключение договоров и контрактов; разработку годовых планов проведения эксперимента; определение тем индивидуальных исследований; разработку годовых каталогов продукта деятельности; ввод системы мотиваций, утверждение положения о до-

платах и надбавках стимулирующего характера; установление системы контроля и разработка программы эксперимента; определение регламента работы участников эксперимента; разработку и утверждение положения о научно-методическом совете ДООУ, других локальных актов и документов; установление системы контроля; координацию работы всех участников эксперимента, согласование тем индивидуальных исследований: мониторинг, оперативный контроль и регулирование отклонений от основных идей проекта.

Работа коллектива в экспериментальном режиме сопровождается проведением промежуточной экспертизы, в ходе которой определяются: соответствие выполненных работ основному замыслу проекта; эффективность решения поставленных и вновь возникающих задач и проблем; оптимальность реализации финансовых ресурсов и создания условий; делается заключение о целесообразности (нецелесообразности) продолжения эксперимента.

Важнейшей составной частью инновационной деятельности является фаза завершения реализации проекта, который включает следующие виды работ: проведение итоговой диагностики, экспериментальной проверки окончательного результата; оформление документов по продукту экспериментальной деятельности; составление отчетов по выполнению планов экспериментальной работы; проведение творческих отчетов; составление справки-отчета по итогам деятельности; подготовка материалов к печати; презентация результатов исследования.

Эксперимент показал, что организация сетевой инновационной образовательной деятельности – сложный и динамичный процесс, эффективность которого предопределяется грамотным концептуальным обоснованием, наличием всех условий резуль-

тативности реализации проекта, четким построением всех этапов, направленных на решение конкретных задач, высоким уровнем методологической рефлексии, профессиональной, психолого-педагогической, социокультурной компетентности всех ее участников, согласованием и взаимопроникновением основных направлений индивидуальных исследований.

### **Библиографический список**

1. Видт, И.Е. Образование как феномен культуры [Текст]: монография / И.Е. Видт. – Тюмень, 2006. – 360 с.
2. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций [Текст] / Л.С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. – М., 1983. – Т. 3.
3. Иванченко, В.Н. Инновации в образовании: общее и дополнительное образование детей [Текст]: учебно-методическое пособие / В.Н. Иванченко. – Ростов н/Д, 2011. – 314 с. – (Сердце отдаю детям).
4. Инновационные процессы в дошкольном образовании: сб. науч. статей по материалам междунар. науч-практ. конф. «Инновационные процессы в дошкольном образовании» (3–5 октября 2012 г.). – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. – 443 с.
5. Коломийченко, Л.В. Концепция и программа социального развития детей дошкольного возраста [Текст] / Л.В. Коломийченко. – Пермь, 2002. – 115 с.
6. Кудрявцев, В.Т. Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход [Текст]: в 2 ч. / В.Т. Кудрявцев // Современное детство и инновации в дошкольном образовании. – Дубна, 1994. – Ч. 1.

7. Лазарев, В.С. Система подготовки будущих педагогов к исследовательской деятельности [Текст]: моногр. / В.С. Лазарев, Н.Н. Ставринова. – Ханты-Мансийск, 2010. – 209 с.

8. Лазарев, В.С. Инноватика в школе: учебное пособие для системы высшего педагогического образования и повышения квалификации работников образования [Текст] / В.С. Лазарев. – Екатеринбург, 2011. – 160 с.

9. Лобок, А.М. Возможное сетевое взаимодействие инновационных школ / А.М. Лобок // Школьные технологии. – 2008. – № 1. – С. 49–59.

10. Молчанов, С.Г. Новации и инновации: проекты, заявки, гранты [Текст]: учебно-методическое пособие / С.Г. Молчанов. – Челябинск, 2011. – 176 с.

11. Федеральный закон «Об образовании в российской Федерации». – М., 2013. – 160 с.

12. Фельдштейн, Д.И. Психология становления личности [Текст] / Д.И. Фельдштейн. – М., 1994. – 192 с.

13. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / А.В. Хуторской. – М., 2010. – 256 с.

***(Л.В. Коломийченко)***

## ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Современная образовательная политика открывает новые перспективы организации педагогического процесса современного образования, на первый план которого выходит саморазвивающаяся, самодостаточная личность, отвечающая за свои поступки, проявляющая себя субъектом, а не объектом социального бытия, свободно реализующая себя в динамичном мире, принимающая и понимающая чужую точку зрения, включенная в ситуацию диалога, сотрудничества, совместного действия, творчества, признающая обусловленность жизни со стороны высших, трансцендентных начал. Ссылаясь на А.И. Ракитова, под инновацией будем понимать деятельность по принятию и реализации рискованных решений в условиях высокой неопределенности, ориентированная на быстрое достижение целей, конкурентный выигрыш, значительное повышение рентабельности или иную форму выгоды [2]. Дошкольное образование в современный период развития переживает сложнейшие изменения, которые требуют от педагогов детских садов формирования инновационно-педагогической культуры, определяемой нами как направленность энергии и уровень развития творческих сил и способностей человека, выраженный в педагогической деятельности. Основные критерии оценки современной инновационно-педагогической культуры педагога дошкольного образования: научность и учет новых, изменившихся условий развития дошкольного образования, связанные с введением Федерального государственного стандарта дошкольного образования.

Нами представлены основные закономерности и принципы инновационно-педагогической культуры педагога дошколь-

ного образования: закономерность цикличности деятельности педагогов: подъемы уровня деятельности, достижение более высоких результатов, спады и закономерные реакции личности педагога дошкольной организации на инновационную динамику, которые могут проявляться со структурным консерватизмом. Необходимо предвидеть, что усиливается реакция на давление инноваций, которая приобретает форму произвольных предпочтений, эклектизма, индивидуализации и специализации.

К общим принципам развития инновационной культуры педагогов дошкольной образовательной организации мы отнесли: принцип адекватности социальных представлений; принцип психологической аккультурации; принцип полимерности субъекта инновационной деятельности. К частным принципам развития инновационной культуры педагогов дошкольного образования мы отнесли: принцип сочетания традиционного и инновационного в организации педагогического процесса; принцип развития инновационной среды; принцип педагогического сопровождения реализации инновационного развития профессионально-педагогического потенциала компетентности педагогов; принцип сохранения и развития творческой доминанты в педагогическом процессе; принцип развития творческой самостоятельности воспитателя. Выявленные закономерности и принципы инновационной культуры педагогов дошкольной образовательной организации составляют методологическую основу инновационного дошкольного образования и позволяют образовательным организациям проектировать инновационную программу развития детского сада.

Отличительной особенностью деятельности дошкольных образовательных учреждений в современный период является «неизбежность» инноваций, которые, как правило, осуществляются по первому типу и проводятся неосознанно, стихийно. Эта «неизбежность» предопределена рядом причин, впослед-

нее место среди которых занимает проблема «выживания» детских садов в условиях рыночных отношений, стремление к получению более высокой категории в процессе аттестации, что требует внедрения новых программ, технологий, а по сути – нововведений. В данном случае детские сады подвластны реализации ситуативной потребности. Стремление «шагать в ногу со временем», порой, опережая его, приводит к стихийным инновациям, требующим максимальной мобилизации сил и средств и, к сожалению, не всегда приводящим к прогрессивным изменениям. Более продуктивно процесс развития дошкольных образовательных учреждений осуществляется по второму типу, при наличии официального статуса (творческой педагогической лаборатории, опытной педагогической площадки, экспериментальной педагогической площадки), концептуально обоснованного проекта нововведений. Нами выделены этапы работы в каждой образовательной организации по внедрению инноваций, которые осуществлялись поэтапно соответственно логике решения научно-поисковых, экспериментальных задач: 1 этап – проблемно-поисковый; 2 этап – организационный; 3 этап – теоретико-аналитический; 4 этап – поисково-диагностический; 5 этап – начально-диагностический; 6 этап – проектно-разработнический; 7 этап – внедренческий; 8 этап – промежуточно-диагностический; 9 этап – итогово-диагностический; 10 этап – оформительский; 11 этап – презентационный; 12 этап – трансляционный.

Данные этапы отражают динамику внедрения инновационных процессов в дошкольные организации и их результативность для развития и воспитания ребенка позволяют избежать стихийности в организации инноваций за счет согласования и взаимопроникновения основных направлений индивидуальных исследований.

ФГОС дошкольного образования определяет тип образования как развивающее образование. Это значит, что любое педагогическое взаимодействие, организуемое воспитателями, должно отличаться качествами, обеспечивающими, во-первых, организацию образовательного процесса как педагогического, а во-вторых – как развивающего для ребенка. В то же время педагогическое взаимодействие может быть направлено на решение отдельных образовательных задач, реализация которых, с одной стороны, задается ФГОС, а с другой стороны, определяется закономерностями той или иной стороны развития детей. Выявление общих характеристик педагогического взаимодействия начинается с установления тех его качеств, которые характеризуют его как взаимодействие. Анализ самого процесса взаимодействия привел к возникновению в педагогике двух подходов. Основанием одного является понимание взаимодействия как философской категории, отражающей процессы воздействия объектов (субъектов) друг на друга, их взаимную обусловленность и порождение одним объектом другого.

В педагогической деятельности основным культурным средством выступает содержание образования, которое представляет собой специально отобранный и организованный в соответствии с образовательными целями общественный опыт. Общественный опыт как культурное средство, т.е. как средство воздействия, выделяет в качестве предмета педагогической деятельности, а значит и предмета преобразования, личностный опыт воспитанника. В результате преобразование этого опыта под воздействием содержания образования происходит получение основного продукта педагогической деятельности – качественно нового личностного опыта воспитанников, позволяющего им быть и качественно другим субъектом.

## **ГЛАВА 2. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ВОСПИТАНИИ И РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

### **2.1. Механизмы формирования положительного отношения к миру, другим людям и самому себе у ребенка дошкольного возраста**

Федеральный государственный стандарт дошкольного образования в качестве результата образовательной деятельности дошкольника устанавливает, что к 7 годам «ребёнок обладает установкой положительного отношения к миру, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства; активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх. Способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и сорадоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя, старается разрешать конфликты» [7]. Данная задача реализуется через образовательную область «Социально-коммуникативное развитие», которая предполагает целенаправленно осуществлять взаимодействие воспитателя и ребенка, целью которого является приобщение воспитанника к социокультурным знаниям, традициям, нормам, что позволяет растущей личности расширять индивидуальный опыт, социально ценный вектор развития.

Заметим, что в стандарте по-новому решается вопрос формирования образа «Я» дошкольника. Акцент делается на «положительное отношение», которое формируется с учетом духовно-нравственных качеств: толерантности, милосердия, взаимопонимания и взаимопомощи. При выявлении сущности «положительного отношения к миру, другим людям и самому себе» ребенка дошкольного возраста мы исходим из ряда общих психолого-педагогических положений. Во-первых, естественно-природный процесс становления детской личности протекает во взаимодействии со значимым взрослым и сверстниками в социокультурно «заданной» среде. Во-вторых, успешность развития детской личности определяется активной и осмысленной деятельностью самого ребенка. В основе такой деятельности лежит осознанное и неосознаваемое желание ребенка углублять свою культуру (быть лучше), овладевать новыми знаниями (знать больше), осуществлять свое развитие (становиться взрослее), налаживать отношения со сверстниками и взрослыми (научиться общаться без конфликтов). В-третьих, постигать смысл человеческой деятельности растущей личности помогает рефлексия опыта.

Данные у дошкольников о людях и своих возможностях накапливаются постепенно благодаря опыту разнообразной деятельности, общения со взрослыми и сверстниками. Представление ребенка о самом себе дополняются соответствующим отношением к самому себе. Формирование образа самого себя происходит на основе установления связей между индивидуальным опытом ребенка и информацией, которую он получает в процессе общения. Налаживая контакты с людьми, сравнивая себя с ними, сопоставляя результаты своей деятельности с результатами других детей, ребенок получает новые знания не только о другом человеке, но и о самом себе. Эти знания о ми-

ре, других людях, о себе могут быть как положительными, так и отрицательными.

Важное место в формировании положительного отношения к миру, другим людям и самому себе отводится Значимому взрослому, который сопровождает развитие дошкольника. Ребенок как член социума постоянно включен в предмет познания, в систему человеческих отношений, где происходит постоянный диалог личностей, ценностных установок. Особенность дошкольного детства заключается в том, что ребенок «включен» в другого человека, и через эту включенность развивается как личность. Собственный поиск жизненных установок, освоение образцов и норм деятельности осмысленно соединено у ребенка со значимым Другим: родителем, педагогом, сверстником. Душевные богатства дошкольников умножаются через душевное богатство взрослого, так как дети данной возрастной группы во всем стремятся подражать и копировать того, кто находится рядом с ним. Человеческие отношения: душевная щедрость, чуткость к человеку, понимание его и сострадание – все это проявляется в личности дошкольника через отношение к нему взрослого и остается на всю жизнь. Умение выделять таких людей из окружения, прислушиваться к ним, ценить их и следовать их советам – вся эта наука жизни в своей основе запечатлевается у ребенка от взрослого. Отсюда особая роль, которая отводится воспитателю, и особая ответственность перед детьми, перед государством. Главное качество педагога дошкольного образовательного учреждения, на наш взгляд, – это доброта, любовь к людям, щедрость души, искренность в отношениях с ребенком. И главное его дело – целенаправленно влиять на ребенка, развивая богатство его души, помогать ему в становлении собственного «Я», направляя профессионально и с любовью его усилия, корректируя отношения между детьми. Содер-

жание общения ребенка с воспитателем составляет его внутренний мир, переживания, чувства, то есть то, что осознается субъектом как индивидуальное психическое «Я».

Для формирования положительного отношения к людям и самому себе важное место занимает авансирование доверия ребенку: относиться к нему не столько с учетом того, какие социальные роли он выполняет, а ценить его личностную уникальность, особый субъектный мир. «Особенно важно выполнять эту универсалию применительно к ребенку; важно уважать в нем субъекта не только по заслугам и достижениям, коих почти нет, но безотносительно к заслугам и готовым результатам. Духовно-душевный мир больше любых результатов» [2].

Для дошкольника образ взрослого (взрослости как особого качества и состояния) – это не образ другого человека, а образ самого себя, своей будущности [6]. Образ будущего в детском сознании будет перестраиваться, переосмысливаться, уточняться по ходу развития, но тем не менее он связан со взрослым, который усиливает возможности ребенка, вводит его в социум. Организуя в дошкольном образовательном учреждении адекватное педагогическое взаимодействие, уже в дошкольном возрасте можно помочь ребенку в осознании своих личностных качеств, повлиять на представления об оценках его качеств окружающими, что непременно отразится на поведении дошкольника и предупредит многие проблемы, связанные с периодом возрастного кризиса. Постепенно включаясь в разнообразные виды деятельности, накапливая социальный опыт, вступая во взаимодействие с окружающими, ребенок все больше начинает осознавать свое «Я». В результате такого взаимодействия воспитанник приобщается к социокультурным нормам, расширяет свой индивидуальный опыт общения. Ориентация такого плана принципиально значима: целенаправленно осуще-

ствляемая педагогическая деятельность помогает ребенку взрасти духовно, приобретать новые, перспективные устремления и ценности, необходимые для реальной и будущей жизнедеятельности.

В отличие от предыдущих периодов жизни ребенка, в возрасте 3–7 лет общение со сверстниками начинает играть все более существенную роль в формировании положительного отношения к другим людям. Взрослый – это недостижимый эталон, а с ровесниками можно себя сравнивать запросто. При обмене оценочными воздействиями возникает определенное отношение к другим детям и одновременно развивается способность видеть себя их глазами. Умение ребенка анализировать результаты собственной деятельности прямо зависит от его умения анализировать результаты других детей. Так, в общении со сверстниками складывается способность оценивать другого человека, которая стимулирует возникновение самооценки [3].

Общение со взрослыми и сверстниками дает ребенку возможность осознать свое «Я». При благоприятных условиях воспитания, когда взрослые и сверстники доброжелательно относятся к ребенку, удовлетворяется его потребность в одобрении, положительной оценке, признании. Негативный опыт общения приводит к агрессии, неуверенности в себе, замкнутости [107].

Для того чтобы научить своих воспитанников правильно строить отношения с другими людьми, проявлять уважение к своим сверстникам, воспитатели могут предложить детям проблемные ситуации, разрешение которых поможет им овладеть определенными коммуникативными навыками, или сюжеты для игр различного содержания, обеспечивающие знакомство детей с особенностями поведения за столом, с такими ситуациями, как встреча и прощание.

Очень важно, чтобы педагог помог своим воспитанникам осознать, что общепринятые правила поведения в обществе (этикет) – это всего лишь внешняя сторона общения. За хорошими манерами скрываются полезные способы регуляции межличностных отношений: деликатность, чуткое и внимательное отношение к переживаниям другого.

Первичные представления о нормах поведения, принятых в обществе, ребенок получает в семье и детском саду. С ранних лет родители внушают ему определенные нравственно-поведенческие правила. В детском саду ребенок попадает в мир, в котором соблюдение поведенческих правил необходимо для комфортного сосуществования детского коллектива. Родители и воспитатели обязаны помочь маленькому человеку в познании основ человеческих взаимоотношений, в приобретении поведенческих ориентиров, без которых нельзя чувствовать себя в обществе свободно и уверенно.

Ребенок дошкольного возраста многое знает из рассказов родителей и бесед с ними, а также из собственных наблюдений за окружающим миром. Воспитатель же должен расширить и скорректировать эти знания, привести их в систему, принятую в обществе. Поскольку в этикетном поведении высока значимость нравственного аспекта, следует постоянно обращать внимание воспитанников на то, что и почему хорошо или плохо. Для воспитания этикетного поведения необходимы следующие условия: познавательный настрой ребенка, пример взрослых, связь с семьей [3].

Соблюдение речевого этикета способствует развитию доброжелательных отношений с людьми. Изучение правил речевого этикета происходит на основе того, что уже известно ребенку. Он знает, что необходимо приветствовать человека при встрече, говорить вежливые слова «спасибо», «пожалуйста» и

др. Задача педагогов – расширить и углубить эти знания, создать возможности для их использования. Таким образом, у детей воспитывается потребность в словах, способствующих установлению хороших отношений между людьми. При обучении правилам этикета можно использовать все виды игр, применяя их на занятиях, организовывая во всех режимных моментах, выделяя как самостоятельную детскую деятельность.

Исследования, проведенные под руководством М.И. Лисиной, показали, что на протяжении первых семи лет жизни ребенка его коммуникативные контакты со взрослыми и сверстниками качественно видоизменяются. Эти качественные ступени М.И. Лисина называла формами общения. В дошкольном возрасте последовательно сменяют друг друга четыре формы общения ребенка со взрослым [3]:

- ситуативно-личностное;
- ситуативно-деловое;
- внеситуативно-познавательное;
- внеситуативно-личностное.

**Ситуативно-личностное общение.** Наиболее важными чувствами, которые формируются у малыша под воздействием взрослых людей, являются чувства безопасности и доверия к окружающему миру. От того, в каких условиях происходит этот процесс, успешен он или неудачен, зависит дальнейшее становление личности ребенка. Формирование чувства доверия и безопасности происходит у детей тем успешнее, чем внимательнее и доброжелательнее относятся к нему взрослые. Если ребенок не ощущает чуткости и любви со стороны окружающих, то у него возникает недоверчивое отношение к миру, а возможно, и ощущение страха, которые могут сохраниться на всю жизнь.

Именно поэтому в процессе развития коммуникативных навыков большое внимание уделяется формированию личностных качеств детей, их чувствам, эмоциям. Правомерность данного подхода опирается на положение о том, что, когда люди счастливы и находятся в мире с самим собой, они переносят эти чувства на взаимоотношения с окружающими.

Содержание потребности в общении со сверстником выступает в виде стремления к соучастию в общих забавах. Сам процесс включает в себе и главную цель их практической деятельности, к совместному участию в процессе, а результат легко трансформируется по ходу дела и часто вообще исчезает из виду. При этом каждый участник взаимодействия, прежде всего, озабочен тем, чтобы привлечь внимание к себе и получить оценку своим действиям, при этом дети мало слушают друг друга и демонстрируют себя друг другу. И здесь дети нуждаются в постоянной и тщательной коррекции взрослого.

При этой форме общения разворачивается инициатива детей, т.к. в контактах они чувствуют себя свободными и действуют на равных. Общение этого рода серьезно помогает становлению самосознания и позволяет ребенку увидеть свои возможности [3].

**Ситуативно-деловое общение.** Роль общения со сверстниками у детей старше 4-х лет заметно возрастает среди всех других видов активности ребенка. Это связано с преобразованием ведущей деятельности дошкольников – сюжетно-ролевой игры. В этот период сюжетно-ролевая игра становится по-настоящему коллективной. Одному ребенку не справиться с драматизацией замысла. Стремление наладить деловое сотрудничество составляет основное содержание их коммуникативной потребности. При ситуативно-деловом общении дошкольники заняты общим делом, они тесно скооперированы, и, хо-

тя часть дела выполняют индивидуально, все же стараются согласовывать действия, достичь одной цели – это сотрудничество. При данной форме общения все основные поводы для обращения друг к другу возникают в процессе занятий: игры, выполнение бытовых работ (т.е., это деловое общение). В рамках ситуативно-делового общения ребенок стремится стать объектом интереса и оценки своих товарищей. Данная форма общения с ровесниками у дошкольников должна находиться под постоянным вниманием взрослого [3].

**Внеситуативно-познавательное общение.** Развитие любознательности заставляет малыша ставить перед собой все более сложные вопросы: о происхождении и устройстве мира, о взаимосвязях явлений в природе. На уровне познавательного общения дети испытывают острую потребность в уважении старших. Дети младшего и среднего возраста обладают повышенной чувствительностью к отношению взрослого: они радуются его похвале и очень огорчаются его замечаниям. Подобная повышенная чувствительность детей не случайна – она отражает стремление к уважению. Для детей среднего дошкольного возраста характерна одна особенность – их обуревают тысячи вопросов, которые можно разрешить только в контактах со взрослым. Сотрудничество в этой сфере представляется ребенку возможным только в том случае, если взрослый не станет смеяться над ним. Настойчивость, порождаемую требовательностью к себе и стремлением заслужить уважение взрослого, эти дети проявляют постоянно. Формирование внеситуативно-познавательного общения имеет важное значение в психическом развитии дошкольника. Здесь он впервые вступает в теоретическое, умственное сотрудничество с взрослыми. Его духовная жизнь приобретает особую насыщенность и наполнение. Она уже не привязана так неотрывно к практическому познанию

действительности: мысль ребенка устремляется в глубь вещей, а фантазия уносит его в прошлое и будущее: силой воображения дошкольник пытается постичь даже невозможное или то, что только могло бы быть. Непочтительное отношение взрослого к новым способностям ребенка, подозрения в лживости глубоко ранят, вызывают обиду, сопротивление. Дистанция, отделяющая воспитанника от воспитателя детского сада, не позволяет ему в прямой и открытой форме выразить свой протест. Тем сильнее аффективный взрыв, который может достаться близким взрослым дома.

Таким образом, ответственность взрослого в деле налаживания теоретического сотрудничества с детьми огромна. И они должны обеспечить ребенку, у которого развита внеситуативно-познавательная форма общения, – это уважительное отношение к его духовным запросам. Самое неблагоприятное влияние – пренебрежительное отношение старшего к стремлению ребенка к знаниям. Поэтому, оценивая конкретную работу детей этого возраста, мы тоном, словом, улыбкой отделяем отношение к личности ребенка в целом от отношения к его конкретному действию. Первое всегда положительно, второе на этом фоне может быть и отрицательным, но будет воспринято им спокойно и поможет овладеть тем или иным делом [71].

Внеситуативно-деловая форма общения детей со сверстниками (6–7 лет) – это жажда сотрудничества, которая носит практический, деловой характер – разворачивается на фоне совместной игровой деятельности. Однако игра заметно изменяется. На смену играм с сюжетом и ролями, окрашенными фантазией, приходят игры с правилами. В этой связи важно отметить одну из ключевых позиций педагогической работы в детском саду – ее гуманизация, связанная с признанием и самооценкой детства, уникальности личности ребенка, реализацией его инте-

ресов. Гуманизация педагогического процесса связана с формированием у ребенка общечеловеческих качеств, с приобщением его к миру общечеловеческих ценностей. Полноценное развитие моральных качеств, выражающих определенное отношение к себе и другим людям, – человечности, доброжелательности, сочувствия – предполагает наличие условий, при которых, с одной стороны, необходимо активное усвоение ребенком норм и развитие его морального сознания, с другой – нормы морали должны регулировать поступки. Моральное развитие рассматривается как совокупность таких взаимозависимых компонентов, как моральные представления и суждения, моральные переживания, морально-ценные отношения к другим людям, моральное поведение и другие [3].

В различных ситуациях взаимодействия, в которых дети проявляют недоброжелательность к сверстникам, взрослым надо использовать не наказание, а положительную оценку доброжелательного отношения друг к другу. В этом случае важны положительные примеры взаимоотношений детей и взрослых о том, что значит быть добрым: защищать слабых и больных, проявлять милосердие к животным, бескорыстно помогать взрослым и сверстникам в их нуждах и потребностях. Индивидуальные беседы с детьми выявляют их представления о доброте, так, например, младший дошкольник еще не имеет четких представлений о том, что значит быть добрым. Главное – заставить (предложи свою игрушку) ребенка задуматься над тем или иным поступком (рассматривание сюжетных картинок, чтение рассказов и т.д.). Эффективным методом формирования доброжелательности по отношению к сверстникам является создание для детей ситуаций морального выбора, которые дают возможность судить об их способности следовать в своих поступках этическим нормам, отражающим отношение к сверстнику.

**Внеситуативно-личностное общение.** В конце дошкольного детства (5–7 лет) у детей появляется четвертая форма общения: она связана с овладением ими системой отношений людей – внеситуативно-личностная форма общения. Им впервые открывается жизнь с этой ее особой стороны, перед ними встают новые задачи – освоение правил поведения в мире людей, постичь законы взаимосвязи в этой сфере деятельности, учиться контролировать свои поступки и действия. Взрослый в глазах дошкольника – воплощение образа того, как надо себя вести. В решении новых проблем опора на образец поведения взрослого и на его оценку становится основой усвоения детьми норм морали, понимания своего долга и ответственности перед окружающими. Беседуя с взрослыми, главным образом о том, что происходит между людьми, и настойчиво пытаюсь выяснить, как поступить правильно; они раздумывают как над своими действиями, так и над действиями других людей. Беседы эти носят теоретический, внеситуативный характер: вопросы, обсуждения, споры. Вплетены они в познавательную деятельность, но сосредоточены на социальном окружении ребенка, на «мире людей». Дети говорят о себе, своем прошлом и будущем, расспрашивают взрослого о нем самом, рассказывают о друзьях по группе, о родных и близких. Это общение является личностным. Беседы на личностные темы для ребенка – основной источник сведений о нормах нравственности и оценках реальных поступков его собственных и других людей [3]. Внеситуативно-личностное общение представляет собой высокий уровень коммуникативной деятельности. Те из детей, кто поднимается до наивысшей формы общения, характеризуются, прежде всего, стремлением к взаимопониманию и сопереживанию со взрослыми: гораздо важнее для них знать: а как нужно? И хоть они огорчаются, если действовали неверно, дети охотно соглашают-

ся внести поправки в свою работу, изменить свое мнение или отношение к обсуждаемым вопросам, чтобы достичь общности взглядов и оценок со взрослым. Одно из проявлений стремления дошкольников к установлению общности взглядов и оценок со взрослым – это их жалобы. И здесь важно не отмахнуться от жалобы, не оставить ее без ответа, ибо ребенок стремится проверить правильность своего понимания поведения и норм взаимоотношений с другими людьми.

Дошкольники с внеситуативно-личностным общением очень дорожат признанием окружающих, радуются их похвале. Но они гораздо более трезво оценивают недостаточность своего умения разбираться в важных проблемах жизни. Именно разумный взгляд на ограниченность своего опыта и знаний заставляет их настойчиво выяснять: а как считают старшие? [3]. Таким образом, внеситуативно-личностное общение сочетается с наиболее адекватными для целей общими действиями в поведении ребенка. О сформированности внеситуативно-личностного общения говорит такой признак поведения, как активный поиск бесед на личные темы. Ребенок с интересом поддерживает такие беседы, начатые взрослым. Его споры нацелены на уточнение, проверку, выяснение того, правильно ли он понимает, как следует поступить. Несогласие педагога его огорчает, но не вызывает отказа от деятельности, а только ее совершенствует.

Итак, смена форм общения связана в основном с изменением содержания коммуникативной потребности у детей в их контактах со взрослыми: от потребности во внимании и доброжелательности взрослого к потребностям в деловом сотрудничестве с ним у детей младшего возраста, к потребности в уважении взрослого у детей среднего дошкольного возраста и потребности во взаимопонимании и сопереживании у детей стар-

шего дошкольного возраста. Появление новых содержаний коммуникативной потребности не отменяет предшествующих, оно к ним добавляется, образуя вместе с предшествующим содержанием более сложное соединение. Взрослые в своем общении с детьми разного возраста учитывают особенности их коммуникативных потребностей и организуют свои контакты так, чтобы, во-первых, удовлетворять эту потребность и тем способствовать психическому развитию ребенка, во-вторых, обеспечивать движение ребенка к последующим, более высоким формам общения, задавая ему их образцы [3].

Таким образом, успешность эволюции отношений ребенка со сверстниками оказывает важное воздействие на его развитие. Вследствие этого существует единая система формирования коммуникативной функции ребенка, развития его личности. Общение осуществляется с помощью различных коммуникативных средств. Важную роль при этом играет умение внешне выражать свои внутренние эмоции и правильно понимать эмоциональное состояние собеседника. Кроме того, только во взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми возможно предупреждение различных отклонений в развитии личности ребенка. Это предусматривает учет характерных форм поведения ребенка в разных ситуациях, знание трудностей, возникающих в межличностном общении.

Влияние общения на психическое развитие маленького ребенка происходит следующим образом [3]:

- благодаря благоприятным качествам взрослого, сочетающимся с его свойствами как субъекта общения;
- благодаря обогащению взрослыми опыта детей;
- путем прямой постановки взрослыми задач, требующих от ребенка овладения новыми знаниями, умениями и способностями;

- на основе подкрепляющего действия мнений и оценок взрослого;
- благодаря возможности для ребенка черпать в общении образцы действий и поступков взрослых;
- вследствие благоприятных условий для раскрытия детьми своего творческого, самобытного начала при общении их друг с другом.

Вопрос о специфической роли сверстника в развитии дошкольника широко обсуждается в психолого-педагогической литературе. Общение дошкольника со сверстниками может возникнуть и развиваться только на основе общения со взрослыми. Отношения между общением ребенка со взрослыми и со сверстниками компенсаторные. Они суммируются в своем влиянии на поведение ребенка, при этом взрослый как источник положительного социального подкрепления «сильнее» сверстника – он может изменить характер общения и взаимоотношения с детьми. Но общение со сверстниками качественно отличается от общения со взрослыми. Здесь мы наблюдаем большое разнообразие коммуникативных нестандартных и нерегламентированных действий, которые носят яркий эмоциональный характер. Взрослый же до конца дошкольного детства остается в основном источником оценки, новой информации и образцов поведения.

Составной частью коммуникативной компетенции дошкольников являются коммуникативные умения, которые рассматриваются как единица коммуникативной деятельности, целостный акт, адресованный другому человеку и направленный на него как на свой объект. Коммуникативные умения определяются как сложные, осознанные коммуникативные действия детей, осуществляемые на основе полученных знаний и практической подготовленности адекватно коммуникативной ситуации.

Опираясь на исследования Т.А. Антоновой, А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной, М.Г. Маркиной, Л.Р. Мунировой и др., мы конкретизировали структурные и содержательные характеристики коммуникативных умений в соответствии со структурой коммуникативной деятельности.

М.И. Лисина классифицирует их как:

- понимание детьми необходимости и важности общения как средства удовлетворения своих потребностей в нем;
- инициативность и самостоятельность в общении;
- владение вербальными и невербальными средствами;
- соотнесенность и координацию действий с партнерами по общению;
- оценку и самооценку результатов общения;
- понимание детьми необходимости и важности общения как средства удовлетворения своих потребностей в нем, формирование потребности в общении[3].

Потребность в общении не врожденна. Она возникает в ходе жизни и функционирует, формируется во взаимодействии индивида с окружающими людьми. Потребность ребенка в общении со сверстником – специфический вариант общей коммуникативной потребности, состоящей в стремлении ребенка к самопознанию и самооценке через сравнение себя с ровесником. Основой коммуникативной потребности является гуманное отношение человека к человеку, непременным атрибутом которого является умение понять чувства и настроения окружающих людей, поставить себя на их место, представить возможные последствия для них своих поступков.

Детские взаимоотношения регулируются нравственными правилами и нормами. Знание правил поведения и взаимоотношений облегчает ребёнку процесс вхождения в мир себе подобных, в мир людей. Правила служат определённой опорой и

ориентиром в человеческих взаимоотношениях и помогают ребенку полноценно входить в социум.

Чем младше дошкольники, тем менее значимы для них оценки сверстников. В 3–4 года самооценки детей более субъективны, чаще подвержены влиянию эмоционального отношения друг к другу. Малыши почти не могут обобщать действия товарищей в разных ситуациях, не дифференцируют близкие по содержанию качества [4]. В младшем дошкольном возрасте положительные и отрицательные оценки сверстников распределяются равномерно. У старших дошкольников преобладают положительные. Наиболее восприимчивы к оценкам сверстников дети 4,5–5,5 лет. Очень высокого уровня достигает умение сравнивать себя с товарищами у детей 5–7 лет. У старших дошкольников богатый опыт индивидуальной деятельности, который помогает критически оценивать воздействия ровесников.

Для положительного отношения к миру и другим людям важным является формирование у ребенка дошкольного возраста такого сложного компонента самосознания, как самооценка. Она возникает на основе знаний и мыслей о себе. Оценка дошкольником самого себя во многом зависит от того, как его оценивает взрослый. Заниженные оценки оказывают самое отрицательное воздействие. А завышенные искажают представление детей о своих возможностях в сторону преувеличения результатов. Но в то же время играют положительную роль в организации деятельности, мобилизуя силы ребенка.

Оценить себя дошкольнику гораздо труднее, чем сверстнику. К ровеснику ребенок более требователен и оценивает его более объективно. Самооценка дошкольника очень эмоциональна. Он легко оценивает себя положительно. Отрицательные

самооценки наблюдаются, по данным Т.А. Репиной, лишь у незначительного числа детей седьмого года жизни [4].

Причина неадекватной оценки состоит в том, что дошкольнику, особенно младшему, очень трудно отделить свои умения от собственной личности в целом. Для него признать, что он что-то сделал или делает хуже других детей, значит признать, что он вообще хуже сверстников. Поэтому даже старший дошкольник, понимая, что поступил или сделал что-то плохо, часто не в состоянии это признать. Он понимает, что хвастать некрасиво, но стремление быть хорошим, выделиться в среде других детей настолько сильно, что ребенок часто идет на уловки, чтобы косвенно показать свое превосходство [1].

Наряду с формированием положительного отношения к людям в дошкольном возрасте начинает проявляться и эгоистическая позиция, которая заключается в том, что ребенку безразличны другие дети, а его интересы сосредоточены на предметах. Поэтому такие дети часто допускают в адрес товарища грубость, агрессивность. Обычно дошкольники с такой позицией ничего не знают о своих ровесниках и даже не всегда помнят их имена. Зато игрушки, которые приносят другие, ребенок замечает всегда. Такая позиция вредна не только для сверстников, но и для самого ребенка. Его не любят товарищи, не хотят с ним играть или дружить. От этого он становится еще агрессивнее [3]. Задача взрослых – помочь ребенку в осознании положительных личностных качеств и предотвратить проявления эгоизма. Хорошим примером усвоения положительного отношения к миру, другим людям и к себе являются произведения классической детской литературы: Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, В. Маяковского, В. Осеевой и др., в которых заложены эталоны нравственного поведения и общения со сверстниками и взрослыми.

Конкурентная позиция состоит в том, что ребенок понимает: чтобы тебя любили, уважали и ценили, нужно быть послушным, хорошим, никого не обижать. Такого ребенка любят и хвалят воспитатели. Он добивается признания в группе сверстников. Но они интересуют его только как средство самоутверждения. Малыш напряженно следит за успехами других и радуется их неудачам. Он оценивает сверстника неадекватно, с точки зрения своих достоинств. Конечно, такая позиция в какой-то мере порождает детские конфликты. Избежать конфликтов помогает воспитатель (или родитель), демонстрирующий образцы искренней радости успехам того или иного ребенка или взрослого человека.

Ребенок с гуманной позицией относится к товарищу как к самоценной личности. Он положительно относится к товарищам, очень чувствителен к внутреннему состоянию других, хорошо знает интересы, настроения и желания окружающих. Охотно и по своей инициативе делится тем, что имеет, помогает другим, не рассчитывая на похвалу, а потому что сам получает от этого радость и удовлетворение.

Постепенно у дошкольников возрастает способность мотивировать самооценку, причем изменяется и содержание мотивировок. В исследовании Т.А. Репиной показано, что 4–5-летние дети связывают самооценку в основном не с собственным опытом, а с оценочными отношениями окружающих. В 5–7 лет дошкольники обосновывают положительные характеристики самих себя с точки зрения наличия каких-либо нравственных качеств. Но даже в 6–7 лет не все дети могут мотивировать самооценку [4].

К 7-и годам у ребенка происходит важное преобразование в плане самооценки. Она из общей становится дифференцированной. Ребенок делает выводы о своих достижениях в

разных видах деятельности. Он замечает, что с чем-то справляется лучше, а с чем-то хуже.

До пяти лет дети обычно переоценивают свои умения. А в 5–6,5 лет редко хвалят себя, хотя тенденция похвалиться сохраняется. В то же время возрастает число обоснованных оценок. К 7-и годам большинство детей правильно себя оценивают и осознают себя в разных видах деятельности.

На седьмом году жизни у ребенка намечается дифференциация двух аспектов самосознания – познание себя и отношение к себе. Так, при самооценке: «иногда хороший, иногда плохой» наблюдается эмоционально положительное отношение к себе или при общей положительной оценке – сдержанное эмоционально-ценностное отношение. У детей 4-х лет чаще наблюдается тенденция обосновывать эмоционально-ценностное отношение к себе эстетической привлекательностью, а не этической. В 4–5 лет намечается желание что-то изменить в себе, хотя оно не распространяется на характеристики нравственного облика. В старшем дошкольном возрасте наряду с тем, что большинство детей удовлетворено собой, стремление изменить что-то в себе, стать другим возрастает, поэтому взрослые должны поддержать такое стремление ребенка, показывая образцы нравственного поведения, положительного отношения к другим людям, стремление прийти на помощь.

Кроме осознания своих качеств, старшие дошкольники пытаются осмыслить собственное поведение, опираясь на знания и представления, почерпнутые от взрослого, и собственный опыт. В объяснении поступков других людей дошкольник зачастую исходит из своих интересов и ценностей, то есть собственной позиции в отношении окружающего.

Постепенно дошкольник начинает осознавать не только свои нравственные качества, но и переживания, эмоциональное

состояние. В дошкольном детстве начинает складываться еще один важный показатель развития самосознания – осознание себя во времени. Ребенок первоначально живет только настоящим. С накоплением и осознанием своего опыта ему становится доступным понимание своего прошлого. Старший дошкольник просит взрослых рассказать о том, каким он был маленький, и сам с удовольствием вспоминает отдельные эпизоды недалекого прошлого. Характерно, что полностью не осознавая изменений, происходящих в нем самом с течением времени, ребенок понимает, что раньше он был не таким, как теперь: был маленьким, а сейчас вырос. Его интересуется и прошлое близких людей [66].

У дошкольника складывается способность осознавать и будущее. Ребенок хочет пойти в школу, освоить какую-то профессию, вырасти, чтобы приобрести определенные преимущества. Осознания своих умений и качеств, представление себя во времени, открытие для себя своих переживаний – все это составляет начальную форму осознания ребенком самого себя, возникновение «личного сознания» [6]. Оно появляется к концу дошкольного возраста, обуславливая новый уровень осознания своего места в системе взаимоотношений со взрослыми (то есть теперь ребенок понимает, что он еще не большой, а маленький).

Механизмом формирования положительного отношения дошкольника к другим людям и самому себе является рефлексия – важнейшая способность человека, помогающая переосмыслить его отношения с предметным и социальным миром, – в которой можно выделить три уровня: операциональный, предметный, личностный [5]. Дошкольник осваивает **операциональные** рефлексивные навыки: умение понимать другого, соблюдать правила, нормы поведения в обществе, воспринимать поставленную перед ним задачу. Данный уровень рефлексии позволяет акцентировать внимание на самом действии: деятель-

ность выступает условием становления рефлексии [5]. Осмысленность деятельности ребенком является продуктом развития личности, его познания, воли, внимания, памяти, мышления. На основе операциональных умений постепенно формируется предметный уровень: я этого не знаю, но хочу узнать; не умею, но хочу научиться. Зачатки личностного уровня также можно сформировать в дошкольном детстве: я хочу быть лучше, но для этого я должен себя изменить или сделать что-то, что изменит меня к лучшему и т.д. Вне рефлексии нет полноценного личностного развития. И этот факт требует обращения к развитию рефлексивных способностей уже в дошкольном возрасте.

Взрослый должен:

- помогать ребенку в осознании его особенностей не только в деятельности, но и в поведении, отношении к окружающим;
- помогать формировать адекватную самооценку, высокую.

Дети с высокой самооценкой:

- в группе чувствуют себя увереннее;
- активнее проявляют свои интересы;
- ставят перед собой более высокие цели.

Но завышенная самооценка может привести и к возникновению высокомерия, агрессивности. Помогая ребенку в повышении его самооценки, взрослый, тем самым, помогает ребенку в приобретении уверенности в себе и в обеспечении популярности в группе.

В младшем дошкольном возрасте начинают, а в старшем школьном продолжают формироваться основы первоначального становления личности, самосознания и индивидуальности ребенка. Родителям так же, как педагогам и психологам, необходимо знать, что готовность ребенка к школе, дальнейшее его обучение в начальных классах зависит не только от овладения определенным набором навыков и знаний, физического со-

стояния, психической готовности, но и от развития структуры самосознания, которую образуют следующие компоненты: собственное имя; самооценка; притязание на признание; образ себя как представителя определенного пола (половая идентификация); представление себя во времени; оценка себя в отношении прав и обязанностей.

Важной чертой личности ребенка, которая начинает складываться в этом возрасте, является мотивом достижения успеха. Он связан с двумя противоположно направленными тенденциями: достижением успеха и избеганием неудач, которые формируются у дошкольников в игре, а у младших школьников – в учении. На мотивацию достижения успеха влияние оказывают: самооценка и уровень притязаний.

Формирование **положительного отношения к миру, другим людям и самому себе у ребенка дошкольного возраста** – это процесс сознательного изменения своего «Я» под влиянием Значимого взрослого и сверстников. В целом развитие личности дошкольника связано с целенаправленной педагогической деятельностью, ориентированной на постижение ребенком личностных смыслов своей активности. Ребенок дошкольного возраста как сознательное существо стремится понять смысл происходящего, осмыслить увиденное и услышанное. Именно понимание окружающих людей и себя в существующем мире выступает процедурой осмысления, основанной на рефлексивной деятельности, вызывает внутренние изменения в сознании ребенка, формирование образа «Я».

### **Библиографический список**

1. Козлова, С.А. Мой мир: приобщение ребенка к социальному миру [Текст] / С.А. Козлова, Л.И. Катаева. – М.: «Линка-Пресс», 2000. – 186 с.

2. Лисина, М.И. Пути влияния семьи и детского учреждения на становление личности дошкольника [Текст] / М.И. Лисина // Психологические основы формирования личности в условиях общественного воспитания – М: Прогресс, 1979. – С. 43–54.

3. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка [Текст] / М.И. Лисина; под ред. А.Г. Рузской. – М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 384 с.

4. Репина, Т.А. Отношения между сверстниками в группе детского сада [Текст] / Т.А. Репина. – М.: Педагогика, 1978. – 178 с.

5. Семенов, И.Н. Тенденции психологии развития мышления, рефлексии и познавательной активности [Текст]: учебное пособие / И.Н. Семенов. – М.; Воронеж, 2000. – 64 с.

6. Эльконин, Д.Б. Развитие личности ребенка-дошкольника [Текст] / Д.Б. Эльконин // Психология личности и деятельности дошкольника / – М: Педагогика, 1966. – С. 254–292.

7. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования / Приказ Министерства образования и науки от 17 октября 2013 года № 1155. – 29 с.

***(Л.В. Трубайчук)***

## **2.2. Развитие опыта родителей в организации доверительного общения с детьми дошкольного возраста в системе дополнительного образования**

Проблема организации доверительного общения родителей и детей – одна из сложных и противоречивых проблем современной педагогической науки. С одной стороны, она отражает заинтересованность ученых в поиске новых условий в поле данной проблемы. С другой стороны, показывает, что не всякая семья готова справиться с объективными факторами организации доверительного общения родителей и дошкольников в семье.

Термин «доверительное общение» появился первоначально в отечественной психологии относительно недавно и закрепился, прежде всего, как психологическая категория. Его авторами являются В.С. Сафонов и ученики его научной школы [19]. В своих работах Н.Н. Норицын широко использует термин «доверительный разговор», что по значению синонимично «доверительному общению» и подтверждает отнесенность термина к психологии [13]. Т.П. Скрипкина разработала психосемантический портрет участников доверительного общения и его теоретическую модель, отражающие исключительно психологические характеристики [21].

В.А. Лосенков подчеркивает психологическую природу явления доверительного общения и тем самым закрепляет осмысление данного понятия как психологической категории [10].

Однако еще раньше известный отечественный педагог В.А. Сухомлинский в своих работах широко использовал близкое понятие «доверие», убеждая нас в том, что «без веры в ребенка, без доверия к нему вся педагогическая премудрость, все методы и приемы обучения несостоятельны» [23, с. 102].

А.В. Мудрик в своих работах по социальной педагогике называл «доверие» «важнейшим средством воспитания детей в демократической семье» и подразумевал особый тип общения, взаимодействия членов семьи, не стихийно создаваемый, а целенаправленно педагогично формируемый, осознанный и последовательный [11, с. 95]. И.С. Кон отмечает, что на любовь, дружбу, устойчивые и комфортные отношения влияет степень включенности личности в доверительное общение, уровень сформированности мотива в доверительных отношениях [6, с. 329]. Все это доказывает, что педагогическая наука и практика, как и психология, могут отнести к разряду своих категорию «доверительное общение», но термин как таковой в педагогике широко не применяется. Вышеобозначенное позволяет нам прийти к выводу: понятие «доверительное общение» – понятие междисциплинарное, в большей степени применяемое в психологии, но вполне актуальным является и в педагогике.

Мы рассматриваем доверительное общение через призму детско-родительских и внутрисемейных отношений, а они, как известно, являются категорией социальной психологии, социологии и социальной педагогики. Исследования В.Н. Куницыной (1991 г.) подтверждают наши выводы, так как

среди сущностных признаков, акцентов или характеристик доверительного общения, ученый выделяет его социально-психологические признаки [8]:

1. Общая психологическая близость партнеров, т.е. взаимопонимание и взаимоуважение, имеющее следствием психологический комфорт.

2. Эмоциональная близость, т.е. обостренное ощущение присутствия и состояния другого человека, симпатии, аффилиации (от англ. affiliation – соединение, связь, потребность в общении и эмоциональных контактах).

3. Социальная близость, т.е. ощущение расстояния в контакте (ролевого, статусного: взрослого и ребенка, учителя и ученика, родителя и сына / дочери).

Психологическая близость как сущностная основа доверительного общения выделена И.С. Коном, который также указывает и на «субъективную легкость общения» или «сходство установок» контактеров: сверстников, родителей и др. [6]. Но в значительно большей мере это свидетельствует о биологической сущности доверительного общения, ибо отсутствие его в семье может повлечь за собой нежелательные физиологические изменения у детей дошкольного возраста. Поскольку доверительное общение иногда используется авторами как доверительные отношения, то рассмотрим взаимосвязь этих понятий и раскроем тем самым педагогическую сущность изучаемого нами явления. Отношение же рассматривается нами как связь, возникающая при общении, контактах: дружеские отношения, деловые, международные, дипломатические.

В.Н. Мясищев отмечал, что необходимо различать общение, отношения и обращение. По мнению автора, с содержательной стороны общение представлено отношением, а со сто-

роны своей формы – обращением. «В общении, – пишет он, – выражаются отношения человека с их различной активностью, избирательностью, положительным или отрицательным характером. Способом или формой общения и отношения является обращение человека с человеком» [12, с. 169].

Б.Д. Парыгин считает возможным как синонимизировать общение и отношения, так и различать их. «Под общением надо иметь ввиду не только отношения симпатии или антипатии в масштабах малой группы, но и всякое вообще социальное отношение»; «человеческое общение можно рассматривать и как частный случай отношения». Но в качестве «различия между социальным отношением и общением можно рассматривать их как различия между формой и содержанием – первое есть содержание, второе – форма» [15, с. 44–45].

В педагогике принято считать требуемые отношения ценностью и следствием доверительных отношений в актах общения, взаимодействия педагога и воспитанника, родителя и ребенка, других участников педагогического взаимодействия на основе гуманности и эмпатии [20, с. 111–112]. Авторы гуманистического подхода в педагогике и психологии доверительные отношения синонимизируют с понятиями: гуманистического воспитателя; доверия в педагогическом, эмпатическом и конгруэнтном общении; веры в возможность развития каждого воспитанника, «теплого» общения и безусловной любви. Значит, «доверительные отношения» и «доверительное общение» как педагогические категории возможно использовать попеременно и как взаимозаменяющие, но следует также и различать их:

1) как содержание и форму (внутреннюю и внешнюю стороны);

2) как явления более узкого назначения (общение или начальная стадия в цепочке будущих отношений) и более широкого (отношения как результат и заключительный момент общения).

Наглядно соотношение содержательной стороны и формы на примере общения как коммуникации и интеракции отразил Б.Д. Парыгин [19, с. 50]. С учетом нашего поля исследования это мы представим на рис. 4. В контексте задач нашего исследования следует выделить и культурологическую сущность доверительного общения в семье как показателя, признака высоких значений, отчасти искусства, например, семейных отношений. Без культуры отношения общение не носило бы характер не только доверительных, но и определенного упорядоченного и целенаправленного процесса. В общении культура помогает упорядочить передачу информации от одного человека или группы к другому, обмениваться мнениями и суждениями, значимыми фактами для личности с точки зрения ее развития. В обиходе часто под культурой понимают явления духовной жизни людей, имеющие прямое отношение и к доверительному общению.

Следовательно, доверительное общение также и культура взаимодействия, и отчасти искусство, вызывающее определенные внутренние душевные переживания людей, олицетворяющее собой цивилизованный тип отношений, исторически выраженный из нерегулируемого коммуникативного поведения людей, основанный на разумности и соразмерности поведения субъектов общения и отражающий таким образом высокий уровень культуры личности, групп, общностей.

Культура семьи – это сложная и многогранная система, отношение к ребенку в которой целенаправлено и продумано так, чтобы опираться на «алфавит чувств» и соблюдать принципы:

- доверительности отношений;
- последовательности старших в своих требованиях;
- создания максимальных условий для развития и роста ребенка;
- гуманности и милосердия к растущему человеку и др.



**Рис. 4. Соотношение содержания и формы семейного общения**

Поэтому доверительное общение в семье – фактор развития культуры семейных отношений, показатель его высокого уровня и контролируемости поведения всех её членов и, прежде всего, родителей и взрослых. Доверительное общение наделяется культурологической сущностью, ибо включает не только естественную биологическую потребность в общении, но и высокие духовные потребности человека, положительные мотивы построения межличностных отношений, тонкое и чуткое восприятие людьми друг друга, стремление к продуктивному пониманию и взаимодействию родителей и детей. Доверие и уважение вызывает человек культурный, неспособный к аморальному поведению, обману и лжи.

Целостный анализ доверительного общения как категории педагогики и смежных с ней наук о человеке, социальных общностях позволил нам уточнить, что основными взаимосвязанными признаками доверительного общения родителей и детей выступают социальный (наличие определенного расстояния между взрослым и ребенком, выраженного в социальных ролях или социальном статусе); психологический (присутствие особой эмоциональной или психологической близости родителей и детей, регулирующей их симпатию и комфорт); биологический (присутствие непосредственной связи с физиологией человека); культурологический (существование исторически отработанных высоких духовных достижений в семье); педагогический (создание условий для самореализации и развития личности ребенка в семье) признаки [14, с. 170–171].

Анализ также позволил раскрыть содержание и функции доверительного общения в его активном коммуникативном, интерактивном и перцептивном контексте. Ибо любое общение есть интегративный процесс взаимодействия (коммуникации или коммуникативной деятельности), передачи информации (интеракции, обмена информацией, мыслями) и восприятия

партнеров друг другом (перцепции, ощущения и переживания на основе чувств).

Однако некоторые ученые среди функций доверительного общения называют и следующие, обозначив их своими не-общепринятыми терминами:

- «психологическое облегчение»; «обратная связь в процессе самопознания»; «психологическое сближение» или «углубление взаимоотношения людей» (В.С. Сафонов);

- «адаптивность личности к социуму» или «гармонизация доверия к себе и миру», включающая в себя три компонента (потребности, интересы, стремления; возможности человека; смысловые образования, задействованные в оценке и контроле ситуации) (Т.П. Скрипкина);

- «побуждение субъекта к установлению искренних, открытых отношений» (Д. Занд);

- «социальное научение» и адекватное оценивание партнеров друг друга (В.Н. Куницина);

- «психотерапевтическая» – релаксационная, восстановления и сохранения душевного равновесия (К. Роджерс).

- «преодоления трудностей» – психологических, коммуникативных личностных барьеров (В.Н. Куницина);

- «максимальное раскрытие своего внутреннего или воспитательного содержания» (Морено).

Функции также отражены и в содержании доверительного общения. Аспекты содержания доверительного общения представим с точки зрения разных концепций.

Исходя из ключевого слова «доверительность» в теории Д. Занда, психологическая составляющая второстепенна, то есть психологические особенности партнеров и мотивы общения не так важны как, например, сам процесс-ситуация побуждения субъекта, одаривающего доверием. Таким образом, содержанием доверительного общения является:

- поведение, соответствующее этим намерениям;
- собственно намерение довериться другому и погасить страх потери уважения к себе;
- ожидание, что доверие оправдается.

В.Н. Куница в содержании доверительного общения прибегает к акцентированию понятия «доверчивость», которое представляет как результат процесса социального научения и отмечает, что при неверной организации общения возможны психические отклонения партнеров, а именно: развитие чрезмерной доверчивости или, напротив, недостаточной доверчивости (чрезмерной подозрительности). Иначе говоря, содержанием доверительного общения автор называет готовность человека верить слову, обещанию другого человека или группы; интровертированность поведения субъекта, отсутствие желания использовать доверие в качестве средства влияния на людей, независимость в суждениях, немногословность и самодостаточность. В поведении партнеров при доверительном общении нет места авторитарности, агрессивности и отчужденности, чувству одиночества. Такое общение успешно, отражает коммуникативную совместимость партнеров и высокий уровень их социального интеллекта.

Б.Ф. Ломов называет отдельным периодом доверительного общения длительный контакт с множеством планируемых и непланируемых контактов, стабилизацию отношений и накопление эмоционально окрашенной информации о другом человеке [9].

В результате получения приведенных выше данных нам удалось уточнить соответствующие функции, которые реализуются в процессе семейного доверительного общения родителей и детей. К ним относятся:

- социальная функция, направленная на социальное научение младшего поколения, взаимодействие на основе

сближения и углубления взаимоотношений родителей и детей с учетом сокращения ролевой или статусной дистанции, установления оптимальной и устойчивой обратной связи, установки на понимание и доверие;

- психологическая функция, реализуемая в поведении взрослых и детей с учетом веры друг в друга и направленная на установление доверительных отношений, адекватное оценивание друг друга, удовлетворение потребности в признании и принятии друг друга, преодоления психологических барьеров в процессе общения; профилактику авторитарности взрослых;

- психотерапевтическая функция, направленная на установление психологической близости взрослых и детей на основе межличностной рефлексии, достижения комфорта в детско-родительских отношениях, релаксационного действия, согласованности позиций в семейном общении;

- педагогическая функция, направленная на воспитание, развитие и самореализацию ребенка в условиях благоприятной семейной среды общения.

Доверительное общение имеет стадийный характер, обладает рядом закономерностей, не лишено трудностей и располагает набором положительных феноменов. Можно в этой связи говорить не столько о содержательной стороне доверительного общения, сколько об организационно-содержательной. Отразим основные показатели содержания и особенности доверительного общения организации табличным способом (табл. 1).

Субъектом доверительного общения может быть любой, но непременно «подготовленный» к этому человек. Возникает вопрос – что включает в себя понятие «опыт родителей» к доверительному общению?

Таблица 1

**Содержание, стадии и закономерности доверительного общения**

Стадии и содержание	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Установление первого контакта, формирование адекватного первого впечатления (перцептивная стадия).</li> <li>2. Достижение согласия, принятия и разделения позиций, получение одобрения, стремление добиться принятия себя как личности (когнитивная стадия, стадия эмоциональной поддержки, личностная стадия).</li> <li>3. Стабилизация доверительных отношений, удержание оптимального психологического настроения, достижение понимания (полифункциональная стадия)</li> </ol>
Закономерности	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Каждый более высокий уровень успешности общения предполагает наличие определенных личностных и коммуникативных свойств (также преодоление отдельных из них), ведет к формированию доверительности в отношениях.</li> <li>2. Положительная, зависимая и тревожная привязанности коррелируют между собой.</li> <li>3. Чем выше сходство в установках, тем выше уровень аттракции и доверительности в общении.</li> <li>4. Авторитарность, эгоцентричность, привычка манипулировать людьми и способность доверять людям являются взаимоисключающими чертами личности.</li> <li>5. Информация, которую люди получают при восприятии облика другого человека всегда зависит от многих факторов.</li> <li>6. Доверительное общение всегда имеет определенный эмоциональный фон.</li> <li>7. Низкая самооценка делает человека более склонным позитивно относиться к другим</li> </ol>
Трудности	<p>Псевдодоверие.          Отчаяние.          Конформная доверительность.          Наивность.          Импульсивность.          Невротичные состояния.          Тревожно-противоречивая привязанность</p>

Поло- жи- тель- ные фено- мены	Аттракция (физическая, речевая и другая привлекательность, обусловленная силой притяжения) Аффилиация, симпатии. Установка на любовь. Субъективная легкость в общении. Совместимость
---	--

Э.Г. Эйдемиллер считает, что нередко в установлении доверительных отношений, взаимопонимания между членами семьи играют роль нарушения личности родителей или их воспитательная неуверенность, неразвитость родительских чувств или внесение в сферу воспитания конфликта между супругами [22, с. 231].

Следовательно, напротив, их отсутствие, выработанный иммунитет против них, во всяком случае, понимание своих личностных недостатков и мотив «работы над собой», стремление к совершенству в роли родителя и самореализации в этом качестве, желание наилучшим образом организовать себя и внутрисемейные контакты – признак той или иной степени готовности родителей к таким отношениям.

В работе А.Н. Елизарова «К проблеме поиска основного интегрирующего фактора семьи» приводится полный перечень функций семьи, которые при нормальной (эффективной) реализации способствуют развитию у членов семьи умений доверительного общения [4, с. 45]:

- порождение и воспитание детей;
- сохранение, развитие и передача последующим поколениям ценностей и традиций общества;
- удовлетворение потребностей членов семьи в психологическом комфорте и эмоциональной поддержке друг друга,

чувстве безопасности, ощущении ценности и значимости своего «Я», эмоциональном тепле и любви;

- создание условий для развития личности всех членов семьи;

- удовлетворение сексуально-эротических потребностей;

- удовлетворение потребностей в совместном проведении досуга;

- организация совместного ведения домашнего хозяйства;

- разделение труда в семье, взаимопомощь;

- удовлетворение потребности человека в общении с близкими людьми, в установлении прочных коммуникативных связей с ними;

- удовлетворение индивидуальных потребностей в отцовстве или материнстве, контактах с детьми, их воспитании, самореализации в детях;

- социальный контроль за поведением отдельных членов семьи;

- организация деятельности по финансовому обеспечению семьи;

- рекреативная функция – охрана здоровья членов семьи, организация их отдыха, снятие с людей стрессовых состояний.

Следующий важный вопрос в рассматриваемой проблеме – это вопрос о подготовке родителей к доверительному общению с детьми дошкольного возраста.

Сравнив варианты структурных компонентов, мы пришли к выводу, что для нашего исследования более всего подходит структура опыта родителей в организации доверительного общения с детьми дошкольного возраста, представленная следующим образом:

1. Когнитивный компонент.
2. Мотивационно-ценностный компонент.
3. Эмоционально чувственный компонент.
4. Поведенческий компонент.

Мы можем определить, содержание обозначенных нами компонентов опыта родителей к организации доверительного общения с детьми дошкольного возраста через обоснование и характеристику его составляющих компонентов:

– когнитивный компонент (полнота усвоения основных понятий о доверительном семейном общении, объём знания об особенностях общения детей, осознание механизмов, обеспечивающих формирование межличностного семейного пространства);

– мотивационно-ценностного (ориентир на оптимальную межличностную дистанцию с ребенком; мотив на психологическую близость с ребенком; ориентация на сотрудничество с ребенком, потребности и цели родителей в общении с ребенком);

– эмоционально-чувственный (ценности и модели взаимодействия с ребенком, любовь к детям, действенная эмпатия, любовь к детям);

– поведенческий (умение точно передавать речевое сообщение; умение слушать; умение выстраивать стратегию поведения во взаимодействии с ребенком, умение проектировать общение с ребенком, рефлексивные умения в общении).

Выделяя педагогические условия, направленные на развитие опыта родителей к доверительному общению с дошкольниками в системе дополнительного образования, мы исходили из того, что процесс развития этого опыта может быть продуктивным только в том случае, если выполняется комплекс условий, поскольку случайные, разрозненные условия не могут решать обозначенную задачу эффективно.

Мы полагаем, что эффективность развития опыта родителей в организации доверительного общения с детьми дошкольного возраста будет возрастать, если в учреждении дополнительного образования для них будет организован практический

курс для родителей, где реализуется следующий комплекс педагогических условий:

1) осознание и целенаправленное применение взрослыми основных механизмов, обеспечивающих формирование межличностного пространства в семье;

2) адекватное понимание родителями мотивов ребенка для точной оценки его поступков и прогнозирования поведения в семье;

3) развитие у родителей рефлексивных умений в построении речевых и невербальных сообщений с целью поддержания с детьми оптимального уровня психологической близости.

Рассмотрим каждое из обозначенных нами условий. Первое условие – осознание и целенаправленное применение взрослыми основных механизмов, обеспечивающих формирование межличностного пространства в семье.

Прежде чем дать определение социального пространства и выявить его основные характеристики, перечислим несколько основных аспектов понимания категории «пространство» в педагогических исследованиях:

– это существующее в социуме место, где субъективно задаются множества отношений и связей, где осуществляются специальные деятельности различных систем по развитию индивида и его социализации;

– целостный многофункциональный комплекс возможностей окружающей среды, для которого характерна педагогическая целесообразность организации с целью развития, образования и воспитания человека;

– определенный результат освоения субъектом окружающей среды, степень познания и присвоения субъектом возможностей среды на основе ее субъективного восприятия [18, с. 63].

Существуют различные виды пространства (образовательное, воспитательное, природное, жизненное, персональное, пространство различных видов деятельности и др.) можно выделить следующие основные его характеристики как педагогической категории:

- компонентный состав, включающий как индивидуальные, так и коллективные субъекты, взаимодействующие между собой;

- возможность существования пространства только относительно какого-либо субъекта (индивидуального или совокупного), для которого оно имеет определенную значимость;

- наличие возможностей, превосходящих запрос субъекта в данный момент времени, что обеспечивает возможность выбора;

- субъективное восприятие объективно существующих возможностей пространства для личностного саморазвития и самоопределения;

- преднамеренность создания пространства и способность его к изменению;

- наличие системообразующих, системосвязующих и системоопределяющих элементов [3, с. 28].

В связи с тем, что одной из важнейших характеристик человека является социальность, с психолого-педагогической точки зрения актуальным представляется изучение социального пространства.

Таким образом, социальное пространство может быть квалифицировано как пространство группы или общности; взаимодействия или взаимовлияния; размещения или перемещения; сосуществования социальных групп. Но во всех случаях его существенными характеристиками выступают отношения между составляющими его объектами [3, с. 31].

Анализ межличностного пространства родителей и детей как одного из проявлений социального по существу есть исследование тех же самых проблем.

Определив ситуацию, родитель и ребенок как участники взаимодействия начинают выстраивать позиции, позволяющие им достичь своих целей в заданных обстоятельствах. Под этим углом зрения их межличностное взаимодействие есть не что иное, как конструирование, формирование межличностного пространства, то есть организация в определенном порядке всех элементов взаимодействия, которое предполагает:

- выбор позиции по отношению к другому, пристройку к позициям друг друга;
- четкое определение пространственных и временных границ ситуации взаимодействия, за пределами которых выбранная позиция становится неуместной;
- оформление занятой позиции посредством использования вербальных и невербальных средств коммуникации.

Пространственные характеристики межличностного взаимодействия родителей и детей можно рассмотреть как вертикальные и горизонтальные. Вертикальная составляющая находит свое выражение в представлениях о взаимном расположении родителя и ребенка в процессе общения. Возможные позиции в общении могут быть обозначены следующим образом: пристройка к партнеру сверху, пристройка к нему наравне, пристройка снизу, отстраненная от партнера позиция.

Тот, кто стремится доминировать, занимает или стремится занять позицию сверху. Пристройка сверху может выглядеть как поучения, осуждения, советы, порицание, замечания, высокомерные или покровительствующие интонации, похлопывание по плечу и т.д.

Позиция подчиненной стороны предполагает свои стереотипы в поведении. Оказавшись в ней, человек демонстрирует

зависимость, требует защиты, лишен инициативы, власти. Пристройка снизу проявляется как просьба, извинение, поиск самооправдания, виноватые или заискивающие интонации, наклоны корпуса, опускание головы и другие формы демонстрации зависимости и подчинения.

Позиция равенства сторон также предполагает соответствующие вербальные и невербальные формы поведения: спокойный взгляд в глаза собеседнику, открытое выражение чувств, желаний, обоснованные высказывания и готовность выслушать критические замечания в свой адрес с последующим их обсуждением и т.д.

Горизонтальная составляющая межличностного взаимодействия находит свое выражение в использовании (или в отказе использования) межличностных преград, стоящих на пути сближения людей, что предопределяет ту или иную межличностную дистанцию. Такими преградами могут быть внешние физические барьеры как эквиваленты психологических преград: стол, стул, скрещенные на груди руки, нога на ногу, паузы, остановки, перевод разговора на другие темы. Преградой может оказаться «закрытость» той или иной стороны личности для другого человека, что также создает определенную дистанцию между людьми. По мнению социальных психологов, полное отсутствие межличностной дистанции (то есть интимной, личной зоны) ненормально. Вопрос состоит в том, оптимальна ли существующая дистанция для достижения целей конкретного межличностного взаимодействия?

К пространственным характеристикам межличностного взаимодействия родителей и детей можно отнести и способы выделения и обозначения «своей» территории. Это может быть физическая территория: своя комната, свой письменный стол и т.д. На эмоциональном уровне это право на собственное настроение, собственное отношение к чему-либо или кому-либо;

на ролевом уровне – право выбора рода занятий, индивидуальный способ выполнения своей работы и т.д.

Существует два основных пути повышения устойчивости межличностной связи между родителем и ребенком дошкольного возраста. Одним из путей является борьба за то, чтобы навязать другому свои намерения – такова предпосылка установок на принуждение, психологическое подавление, манипуляцию. Другим путем повышения устойчивости межличностной связи – более трудным с точки зрения душевных затрат – является установка на сотрудничество, при которой требуется отыскать способы продуктивного сопряжения намерений обоих партнеров.

Таким образом, пространство, создаваемое в процессе межличностного взаимодействия благодаря сходному определению ситуации его участниками, согласованию их намерений, приспособлению к позициям друг друга, организации совместной деятельности, оказывается фактором, воздействующим на успешность/неуспешность конкретного взаимодействия, его характер и перспективы.

Чтобы родители смогли обеспечить формирование психологически комфортного межличностного пространства в семье с дошкольником, им необходимо четко осознавать те основные механизмы, с помощью которых строится это пространство. К таким механизмам относятся взаимопонимание, координация и согласование.

Взаимопонимание как механизм межличностного взаимодействия связан в первую очередь с когнитивными процессами и обеспечивает формирование общего смыслового поля родителя и ребенка, объединение интересов сторон, выработку сходного видения задач в конкретной ситуации. Такой механизм межличностного взаимодействия предполагает, что дети и, прежде всего, родители достаточно осведомлены о привыч-

ках друг друга, взглядах на мир, об отношении к тем или иным жизненным событиям. Способами достижения такого знания в семье выступают уточнения, переспросы, повторы, перефразирования, обсуждения и т.д.

Следующий механизм – координация – связан с инструментальными процессами, включающими умения и навыки, используемые для осуществления деятельности, а также поиском средств общения, которые в наилучшей степени соответствуют намерениям и возможностям родителей и детей. Результатом координации является совместимость в действиях и согласованность в операциях.

Согласование как третий основной механизм взаимодействия касается в основном мотивационной-потребностной стороны общения и направлен на достижение относительного согласия в целях и намерениях участников взаимодействия, что задает основной тон межличностным отношениям, определяет их эмоциональную окраску.

Взятые в совокупности взаимопонимание, координация и согласование составляют процесс, в ходе которого родитель и ребенок обретают свой предмет общения, на основе которого и строят отношения. Главное здесь то, что каждый из них вкладывает силы в совместный поиск, и эта совместная активность порождает новое содержание.

Для каждого уровня общения стратегически наиболее значимым является определенный уровень взаимопонимания, координации и согласования, оценки ситуации и правил поведения каждой из сторон. Умение понять ситуацию, привести выражение своих эмоций и поведение в соответствие с ней, а также в соответствие с поведением других людей – необходимое условие совместной жизнедеятельности. Подчинение сво-

его поведения разумным канонам ситуации – первый шаг на пути к взаимопониманию между родителем и ребенком.

Таким образом, межличностное взаимодействие представляет собой постоянный процесс «отлаживания» соответствия между интересами каждого из его участников и интересами формирующейся общности. В ходе данного процесса создается пространство взаимодействия, имеющее вертикальные, горизонтальные, территориальные и временные измерения. Это пространство в свою очередь определяет характер психологического контакта между родителями и детьми [8, с. 111–113].

Второе условие: адекватное понимание родителями мотивов ребенка для точной оценки его поступков и прогнозирования поведения в семье.

Сегодня в «понимании» выделяют две плоскости. Одна из них связана с познанием и реализуется больше в области познавательной активности человека, логических операций, составляет основу изучения нового материала. Вторая является необходимым условием общения и материализуется в области смыслов, чувствования, переживания. В своем исследовании мы опираемся именно на эту точку зрения.

Понимание в контексте межличностного общения превращается в специфическую форму, реализующую отношение «субъект-субъект». Понимание носит творческий характер, оно диалогично и определяется активно-деятельностной позицией понимающего. Одним из проявлений активно-деятельностной позиции понимающего является привнесение субъективных оттенков, включение в процесс понимания моментов интерпретации, которая всегда привносит личностный опыт и строится на актуализации тех связей, которые сформировались у субъекта понимания. Поэтому в определении интерпретации

акцент переносится с особенностей объекта на самого субъекта (Л.В. Рябова).

По мнению А.А. Бодалева [1], для понимания другого человека особое значение имеет также воображение. Специфической особенностью анализируемого вида воображения является то, что процесс мысленного воссоздания чужих чувств и намерений развертывается у индивида в ходе непосредственного взаимодействия его с другими людьми. Он выделяет несколько уровней воображения:

- воображение пассивно, индивид проявляет своеобразную слепоту к состояниям и переживаниям, мыслям другого;
- неупорядоченная, эпизодически проявляющаяся деятельность воображения;
- деятельность воображения, проявляющаяся на протяжении всего процесса взаимодействия с другим человеком.

Согласно другой точке зрения понимание рассматривается как накопление, систематизация вербализованных знаний о других людях и оперирование ими с целью достичь максимального соответствия суждений, оценок, представлений о человеке по его объективно существующим чертам, свойствам, мотивам. Понимание мотивов выступает здесь главной задачей, поскольку оно позволяет оценивать поступки людей и прогнозировать их поведение.

Путь логического, рационального познания может быть представлен как интерпретация, свободная от предрассудков и заблуждений, которая должна быть дополнена интуицией, рефлексией, эмпатией [8, с. 339].

Насколько важно знание и понимание родителями мотивов своего ребенка-дошкольника много объяснять не надо. Однако выявление оснований действий и поступков ребенка – дело непростое, связанное как с объективными, так и с субъектив-

ными трудностями. Но в ряде случаев мотивы действий и деятельности ребенка бывают настолько очевидны, что требуют от родителей лишь большей наблюдательности и внимания в выяснении таких вопросов, как:

- какие потребности (склонности, привычки) типичны для их ребенка (какие чаще всего удовлетворяет или пытается удовлетворить, удовлетворение каких приносит ему наибольшую радость, а в случае неудовлетворения – наибольшие огорчения, чего не любит, пытается избежать);

- какими способами, с помощью каких средств он предпочитает удовлетворять ту или иную потребность;

- какие ситуации и состояния обычно определяют то или иное его поведение;

- какие свойства личности ребенка, установки оказывают наибольшее влияние на мотивацию того или иного типа поведения;

- способен ли ребенок на самомотивацию, или нужно вмешательство со стороны;

- что сильнее влияет на мотивацию – имеющиеся потребности или чувство долга, ответственности;

- какова направленность личности ребенка.

Ответ на большинство этих вопросов можно получить, используя разнообразные методы изучения мотивов и личности.

Изучить и понять мотивы своего ребенка родителям помогут методы наблюдения, беседы, анализа результатов деятельности. Эти методы могут помочь как с объяснением, так и с предсказанием мотивов поведения ребенка в данной ситуации, поскольку с их помощью выявляются наиболее устойчивые и доминирующие потребности, интересы, личностные диспозиции, направленность личности. Например, зная выраженность эмпатии у ребенка, можно понять, чем он мог руководствоваться при оказании кому-нибудь помощи, можно ли ожидать такой

помощи, если обратиться к нему с просьбой, т.е. можно ли его внешне мотивировать и т.д.

Кроме всего прочего, родителям необходимо четко осознавать тот факт, что с возрастом основные мотивы ребенка изменяются. В дошкольном возрасте игра, как ведущий вид деятельности, способствует развитию мотивационной сферы ребенка. Важно отметить, что уже с 4-х лет начинает проявляться смыслообразующая функция мотива, так как ребенок начинает планировать смысл своей деятельности. В процессе игры со сверстниками дошкольники учатся подчинять свое поведение определенным правилам, вступающим в противоречие с их мимолетными желаниями. В этот период наблюдается переход от мотивов, имеющих форму аффективно окрашенных непосредственных желаний, к мотивам-намерениям, связанным с самоконтролем.

В преддошкольном возрасте у детей появляются новые мотивы: достижения успеха, соревнования, соперничества, избегания неудачи. Наиболее сильным стимулом для дошкольника является поощрение, получение награды. Более слабое стимулирующее воздействие оказывает наказание. Но самым слабым внешним воздействием на принимаемые ребенком решения обладает прямое запрещение каких-то его действий, не усиленное другими дополнительными мотиваторами, хотя взрослые чаще всего возлагают надежды именно на этот вид воздействия [5, с. 189].

Оптимальная родительская позиция в эти и последующие возрастные периоды ребенка должна отвечать трем главным требованиям: адекватности, гибкости и прогностичности.

Адекватность позиции взрослого основывается на реальной точной оценке особенностей своего ребенка, на умении

увидеть, понять и уважать его индивидуальность. Родитель не должен быть центрирован только на том, чего бы он хотел, в принципе, добиться от своего ребенка; знание и учет возможностей и склонностей ребенка – важнейшее условие успешности развития.

Гибкость родительской позиции рассматривается как готовность и способность изменения стиля общения, способов воздействия на ребенка по мере его взросления и в связи с различными ситуациями в семье. «Закостенелая», инфантилизирующая позиция родителей ведет к барьерам общения, вспышкам непослушания, бунта и протеста ребенка в ответ на любые требования взрослых.

Прогностичность позиции выражается в ее ориентации на «зону ближайшего развития» ребенка и на задачи завтрашнего дня, состоит в опережающей инициативе взрослого в изменении общего подхода к ребенку с учетом перспектив его развития [24, с. 85].

Перейдем к рассмотрению третьего условия, которое мы сформулировали следующим образом: развитие у родителей рефлексивных умений в построении речевых и невербальных сообщений с целью поддержания с детьми оптимального уровня психологической близости.

Выдвигая данное условие, мы исходили из того, что основу доверительного общения родителей и детей составляет, прежде всего, речевое (вербальное) и неречевое (невербальное) общение, под которым мы понимаем процесс установления и поддержания целенаправленного, прямого или опосредованного контакта между родителями и детьми при помощи языка и невербальных средств.

Кроме того, родителям необходимо осознанно, целенаправленно и активно выстраивать и анализировать как вербальное, так и невербальное общение с детьми. А для этого родителям необходимо владеть рефлексивными умениями в построении своих речевых и невербальных сообщений, способствующих поддержанию оптимального уровня психологической близости с детьми, их эмоциональному благополучию.

По мнению Н.Д. Гордеевой, рефлексия представляет собой «необходимое, исходное условие существования и развития живых существ ... и должна быть неизменным признаком любого действия, претендующего на целесообразность и разумность» [2, с. 27].

По словам С.Л. Рубинштейна, важной функцией рефлексии является функция обеспечения «осознанного отношения субъекта к совершаемой деятельности» [17, с. 128].

В нашем случае, это уже не просто знание или понимание ребенка, но и знание того, как ребенок понимает родителя, своеобразный удвоенный процесс зеркальных отражений друг друга, глубокое, последовательное взаимоотражение, содержанием которого является воспроизведение внутреннего мира ребенка, причем в этом внутреннем мире в свою очередь отражается внутренний мир родителя.

Рефлексия помогает родителям осознать основные компоненты своей речевой и неречевой деятельности, ее смысл; выявить проблемы и пути их решения, сформулировать и проанализировать полученные результаты, переопределить дальнейшие цели и скорректировать свое дальнейшее общение с ребенком.

Таким образом, ядро родительского рефлексивного акта составляют оценки ситуации общения с ребенком и оценки своего собственного состояния, а также возможности действий в этой ситуации.

Большинство авторов к рефлексивным умениям относят способность наблюдать и объяснять свое поведение и мотивацию, отвечать на вопросы «как» и «почему» относительно своих эмоций, поступков, мыслей, намерений, определять смысл своей жизни на отдельных ее этапах.

Таким образом, рефлексивные умения родителей в процессе их вербального и невербального общения с ребенком будут складываться из:

- умения осознать возникшую проблему в общении с ребенком;
- умения выявлять способы ее решения;
- умения контролировать непосредственно саму ситуацию общения с ребенком и свое поведение в ней;
- умения осуществлять критический анализ выполненных и коррекцию предполагаемых действий.

Остановимся подробнее на особенностях вербального общения родителей.

В речевом общении родителей с детьми обычно различают два вида целей, которые может преследовать говорящий, – ближайшая цель, то есть непосредственно выражаемая говорящим и более отдаленная, долговременная. Основными разновидностями ближайшей цели являются:

- интеллектуальная цель: получение информации, в том числе оценочной, выяснение позиций; поддержка мнения; разъяснение; критика;
- цель, связанная с установлением характера отношений: развитие или прекращение коммуникации, поддержка или отвержение ребенка; побуждение к действию.

За ближайшими целями родителей часто стоит целевой подтекст, углубляющий и усложняющий общение. Например, обращение к ребенку: «Помоги маме приготовить обед», может

выступать побуждением к действию в данной конкретной ситуации и одновременно – воспитательным воздействием, направленным на формирование готовности и умения взаимодействовать с другими людьми, способности уступать, соподчинять свои интересы с интересами других и т.д. [8, с. 49].

Для того чтобы общение родителей с детьми дошкольного возраста было максимально позитивным, доверительным и бесконфликтным, взрослым необходимо соблюдать ряд правил.

Первое правило призывает говорить на языке ребенка. Язык сообщения должен быть понятен всем субъектам общения, а возраст взрослого – это такая способность, которая позволяет ему говорить и действовать так, как говорит и действует его ребенок. И только когда родитель «становится одного возраста» со своим ребенком, только тогда он сможет понять его. Только тогда между ними возможен разговор. И только тогда родитель сможет стать «своим человеком» в мире ребенка, когда может переместиться по времени в возраст своего ребенка. В этом случае решение проблем ребенка зависит исключительно от личностных качеств родителя.

Следующее правило эффективного общения можно обозначить как подчеркивание значимости ребенка, проявление уважения к нему. Это правило является одним из важнейших, фундаментальных принципов конструктивного межличностного взаимодействия. Такая позиция основана на принимаемой нами концепции А. Маслоу, в рамках которой потребность в уважении, признании и принятии относится к фундаментальным, базовым потребностям личности. Реализация этого правила может осуществляться как на вербальном, так и на невербальном уровнях. Конкретная форма вербализации этого общего правила имеет бесчисленное количество вариантов, в зависимости от реального контекста ситуации и особенностей личности ре-

бенка. На невербальном уровне подчеркивание значимости ребенка и проявление уважения к нему также может проявляться множеством вариантов. Однако подчеркнем главное – за всеми действиями подобного рода должно стоять искреннее уважение к партнеру. В противном случае, все эти действия превращаются в банальную тактику манипуляции, которая, хотя и может приводить иногда к успеху, все-таки неизбежно ведет к деформации личности ребенка.

Еще одно правило можно обозначить как подчеркивание общности. Оно может трактоваться в очень широком контексте. Варианты бесчисленны – это может быть и общность интересов, целей, задач, позиций. Работает даже подчеркивание общности личностных особенностей. Иногда это правило используют для подчеркивания общности негативных личностных особенностей, но, конечно, лучше подчеркивать общность каких-то положительных черт.

Прямо противоположное поведение, неэффективное – это подчеркивание различий, когда акцент делается на несхожести. Подчеркивание общности – не только одно из базовых правил, это еще и самое древнее правило общения. Психология общения унаследовала его от глубинной психологии личности. Вспомним главное правило выживания в джунглях, сформулированное Кипплингом в знаменитом «Маугли»: «Мы с тобой одной крови – ты и я». Что это, как не подчеркивание общности?

Следующее важное правило – это проявление интереса к проблемам ребенка. Противоположное поведение – пренебрежение проблемами ребенка. Такой ошибки достаточно, чтобы доверительное общение не состоялось. Подчеркнем здесь слово «проявление» – наш интерес к проблемам ребенка должен быть явным [16, с. 80].

Важным моментом в речевом общении родителей и детей выступает тон общения, который может быть дружеским, официальным или снисходительным.

Структура разговора родителя и ребенка во многом формируется за счет их попеременного включения в него. При этом возникают новые показатели меры их взаимодействия и связанности. Они касаются, в частности, следующего: проявляется ли у обеих сторон интерес к общей теме или каждый говорит о своем; как часто используют собеседники предложения и суждения, высказанные противоположной стороной.

Активность участия ребенка в разговоре, которая проявляется в частоте включения в него и продолжительности участия в нем, может свидетельствовать:

- о степени заинтересованности ребенка в теме разговора, в его участниках, в самом общении;

- о самооценке ребенка: его уверенности, застенчивости, самоуверенности;

- об общей склонности ребенка к развернутости или лаконичности высказываний.

Особенности ситуации общения, в которых оказываются родители и дети, оказывают непосредственное влияние на содержание и оформление речи. При этом имеют значение число участников речевого общения и ориентация общения – на личность конкретного человека (так называемое личностно ориентированное общение), на социальные роли собеседников или на аудиторию в целом.

Родителям следует, таким образом, выполнять ряд правил при построении своих речевых сообщений (высказываний), а именно:

– высказывание должно содержать ровно столько информации, сколько требуется для выполнения текущих целей общения; излишняя информация иногда вводит ребенка в заблуждение, сбивает с толку;

– высказывание должно по возможности быть правдивым: старайтесь не говорить того, что считаете ложным;

– высказывание должно быть релевантным, то есть соответствовать предмету разговора: старайтесь не отклоняться от темы;

– высказывание должно быть ясным: избегайте непонятных выражений, неоднозначности, ненужного многословия.

Основной формой вербального общения родителей и детей дошкольного возраста является беседа, разговор. Будучи средством организации общения, небольшого числа находящихся рядом и хорошо знакомых друг другу людей (в нашем случае это члены семьи и родственники), такая речь обладает несколькими отличительными особенностями. Это – так называемая фатическая речь, основная цель которой – говорить, чтобы высказаться и встретить понимание.

Основными характеристиками такой речи выступают следующие: персональность адресации, спонтанность и непринужденность, ситуативность и эмоциональность [8].

Вместе с тем мы общаемся друг с другом, используя не только слова, но и множество иных способов, среди которых – жесты, мимика, позы, одежда, даже предметы, окружающие нас (например, обстановка в комнате).

Невербальные сообщения могут быть закодированы посредством:

– выразительных движений тела – так называемое экспрессивное поведение личности (мимика, жесты, позы и т.д.);

– звукового оформления речи (высота, громкость, скорость, ритмичность и т.д.);

– определенным образом организованной микросреды, окружающей человека;

– использования материальных предметов, имеющих символическое значение (например, букет ко дню рождения).

Невербальные сообщения также как и вербальные обладают рядом следующих специфичных характеристик: ситуативность, многозначность, синтетичность (экспрессивное поведение трудно разложить на отдельные единицы) и произвольность.

Невербальные сообщения являются индикаторами эмоциональных состояний и показателями многообразных отношений человека к окружающему миру. В любой ситуации присутствует и активно ее формирует невербально выраженной отношение субъекта общения к самой ситуации, к собеседнику и к самому себе.

Для родителей очень важно уметь контролировать, управлять выражениями лица, поскольку контроль позволяет усиливать, сдерживать, нейтрализовать либо скрывать переживаемые эмоции. Так, например, можно усилить отрицательную эмоцию в воспитательных целях, если мы хотим показать ребенку, как сильно огорчены его поведением, либо сдерживать лицевую экспрессию для сохранения доверительных отношений. Невербальное поведение, связанное с тактильной системой восприятия, выходит, пожалуй, на передний план в доверительном общении с ребенком. Это прежде всего самые разнообразные прикосновения – рукопожатия, поцелуи, поглаживания, похлопывания, объятия и т.д.

Исследования показывают, что ребенку необходима и желательна какая-либо форма тактильной стимуляции. Однако интенсивность и частота прикосновений зависят от многих факторов, в том числе от пола ребенка, его возраста и т.д.

Невербальное общение подчиняется определенным правилам, которым мы следуем бессознательно, но чутко реагируем на их нарушение. К этим правилам могут быть отнесены следующие:

- использование невербальных знаков должно быть определенным и узнаваемым;
- мы должны быть способны переводить наши чувства и намерения в невербальные средства («кодировать»);
- ребенок должен быть способен к интерпретации невербальных знаков («декодировать»).

Важным моментом в невербальном общении родителей с детьми выступает проблема интерпретации их невербального поведения. Интерпретируя невербальные сообщения ребенка, необходимо учитывать следующие моменты:

- уникальность невербального языка ребенка;
- неизбежность противоречий между невербальным выражением и его психологическим содержанием;
- изменчивость способов невербального выражения;
- зависимость успешности кодирования от умения ребенка адекватно выражать свои переживания, от уровня сформированности у него навыков кодирования невербальных посланий [22, с. 68–70].

Итак, интерпретация вербального и невербального поведения ребенка превращается в творческий процесс, который требует от родителей, прежде всего, наблюдательности, интереса и внимания к своему ребенку, а также овладения рефлексивными навыками в построении своих сообщений.

В предложенном нами комплексе педагогических условий основными формами, обеспечивающими эффективное развитие готовности родителя к доверительному общению с ребенком,

выступают практические занятия и индивидуальные консультации с родителями.

Разработанная авторская программа практических занятий в учреждении дополнительного образования для родителей «Доверительное общение родителей и дошкольников в семье» была направлена на решение следующих задач:

- понимание родителями сущности доверительного общения в семье;
- осознание родителями ценностей как основы доверительного семейного общения;
- формирование у родителей системы знаний о функциях, механизмах, методах всех сторон доверительного общения с детьми,
- понимание значимости роли доверительного общения в развитии детей дошкольного возраста;
- обоснование возможности и условий анализа и проектирования доверительного общения в семье;
- развитие у родителей умений анализировать имеющуюся у них систему готовности по организации доверительного общения с ребенком и развивать их в естественных условиях семьи;
- осознание родителями условий развития их как субъектов доверительного общения.

Мы полагаем, что по окончании занятий школы слушатели должны:

- 1) знать основы доверительного общения в семье;
- 2) владеть базовыми понятиями изучаемого вопроса (узнавать термины, овладеть понятиями, воспроизводить объем каждой категории, устанавливать межпонятийные связи, интерпретировать термины и ситуации доверительного общения);

3) уметь применять теоретические знания на практике (диагностировать себя и другого как субъекта доверительного общения, прогнозировать ситуации и доверительные отношения на основе анализа семейного взаимодействия, оценивать уровень своих знаний и умений в рассматриваемой области, составлять программы самообразования и развития);

4) иметь собственные суждения в вопросах семейного доверительного общения.

В таблице 2 нами представлены примерная программа, темы и распределение часов практических занятий для родителей «Доверительное общение родителей и дошкольников в семье».

**Таблица 2**

**Программа практических занятий для родителей  
«Доверительное общение родителей и дошкольников  
в семье» в учреждении дополнительного образования**

<b>№ п/п</b>	<b>Разделы и темы практических занятий</b>	<b>Кол-во часов</b>
1	Доверительное общение как предмет изучения семьи	18
1.1	Семейное общение: сущность, виды, средства и цели	4
1.2	Формальное и неформальное общение родителей и детей	2
1.3	Доверительное общение в семье: сущность, функции, стадии, специфика	4
1.4	Психологическая близость родителей и детей в семье	4
1.5	Формы и способы доверительного общения родителей и детей	4
2	Особенности общения детей	14
2.1	Дети разного возраста: характеристика, особенности общения	4
2.2	Роль родителей в развитии детей	2

2.3	Готовность родителей к доверительному общению с детьми	4
2.4	Условия, направленные на развитие готовности родителей к доверительному общению с детьми	4
3	Межличностная коммуникация в семье	24

Окончание табл. 2

№ п/ п	Разделы и темы практических занятий	Кол-во часов
3.1	Речевая коммуникация: организация и развитие речевой коммуникации в семье	4
3.2	Речь как средство утверждения социального статуса родителя, особенности, правила речевой коммуникации для родителей	4
3.3	Принципы и нормы вербальной коммуникации в семье	4
3.4	Место, функции, основные каналы невербальной коммуникации в общении родителя и ребенка	4
3.5	Проблемы интерпретации невербального поведения ребенка	4
3.6	Коммуникативные умения родителей и детей, условия их развития	4
4	Взаимодействие родителей и детей в семье	18
4.1	Структура межличностного взаимодействия родителей и детей в семье, сценарии и механизмы взаимодействия родителей и детей	2
4.2	Семейное пространство межличностного взаимодействия родителей и детей	4
4.3	Конфликты и пути их преодоления	4
4.4	Социальные и межличностные ритуалы как форма поддержки, принятия или защитного поведения ребенка	4
4.5	Влияние родителей на ребенка и манипулирование им	4
5	Познание и понимание родителей ребенка	16
5.1	Познание родителем ребенка: сущность, адекватность	4
5.2	Механизмы адекватного познания родителями ребенка	4

5.3	Стереотипы, типичные ошибки родителей в восприятии детей	4
5.4	Понимание родителями ребенка: сущность и психологические основы	2
Итого		88

Как следует из таблицы, разработанная программа рассчитана на 88 часов практических занятий, хотя они могут корректироваться по заказу самих родителей. Тот факт, что программа имеет практико-ориентированный характер, говорит о том, что занятия её направлены на развитие умений и навыков на основе определенного опыта, который не дается родителям в готовом виде, а добывается в процессе творческого поиска.

Кроме этого, данные занятия сопровождаются самостоятельными заданиями слушателей и консультациями для них. Это подчеркивает то, что развитие готовности возможно только при активном самообразовании родителей как субъектов доверительного общения. Заметим, что консультации предлагались родителям по тем же темам, которые отработывались на занятиях.

В процессе занятий руководитель за короткое время знакомит родителей с основными целями, задачами, основными теоретическими положениями темы. Однако на занятии родителям предоставлялась возможность для самореализации накопленного жизненного и социального опыта в решении обозначенных проблем.

При подготовке программно-методического обеспечения рассматриваемого процесса обучения родителей нами были учтены те обстоятельства, что все методические материалы должны являться в большей степени быть приспособленными для самообразования и саморазвития самого родителя как субъекта доверительного общения. В связи с этим необходимо было

продумать логику построения предлагаемого им учебно-методического комплекса, подбор заданий и упражнений, их содержание и очередность подачи.

Одним из пособий, применяемых нами, был терминологический словарь для родителей по доверительному общению. При составлении его для удобства работы все понятия, знание которых необходимо для каждого родителя, были расположены в алфавитном порядке. К каждому из них дано небольшое пояснение.

Данное пособие широко применялось нами на занятиях для поиска ответа в группах родителей, либо в парах взрослых на определенные задания, для того, чтобы осознать глубину понимания родителями того или иного термина, который является базовым для основного разговора или решения определенной задачи в игре. Терминологический словарь, кроме того, в самостоятельной работе помогал родителям повысить словарный запас тех основных терминов, которые необходимы для понимания основного материала темы не на уровне интуиции, а на научном уровне.

Этот словарь активно применялся нами для уточнения определенных терминов для сравнения того материала, который был озвучен во время «разогрева» группы, когда такой прием использовался для проверки понимания определенных терминов или глубины осознания той или иной категории.

Особое значение имело подготовленное учебно-методическое пособие «Общение родителей и детей в семье», где предложены и собраны нами многочисленные задания, учебные ситуации, игры и упражнения по развитию опыта родителей в организации доверительного общения с детьми дошкольного возраста.

Комплекс заданий условно разделен нами в пособии на три блока, каждый из которых представлен определенными ти-

нами задач: коммуникативными, перцептивными и интерактивными, связанными между собой. Каждый блок задач связан с формированием знаний и умений в организации коммуникации, перцепции и интеракции доверительного семейного общения. В табл. 3 нами представлены некоторые типы заданий.

Задания в зависимости от цели и задач, решаемых на занятиях, были самыми разнообразными по форме и содержанию. При подборе их мы исходили из того, что они должны помочь осознать родителям необходимость выполнения действий, осознать предмет, выбор метода и соответствующих средств доверительного общения в семье. Они направлены на активизацию функций взрослых. Совокупность ряда применяемых упражнений и задач, имитирующих ситуацию общения, была использована в ситуативном анализе, кейс-стадии и других методах.

Приведем пример интерактивных заданий.

*Задание 1.* Опишите ситуацию, которая произошла с Вами во время последней недели, и которую Вы смогли эффективно разрешить благодаря саморегуляции своих эмоций.

*Задание 2.* Составьте для себя программу саморегуляции эмоционального поведения «Если чувства выходят из-под контроля, когда я общаюсь с детьми дома...».

*Задание 3.* Какую роль сыграли Ваши негативные чувства во время проведения бесед с ребенком? Нужно ли скрывать свои негативные чувства и почему?

Другая группа заданий, подобранных нами и применяемых на практических занятиях, напоминает по форме определенную жизненную ситуацию. Родителю предлагается задание (или информация к размышлению) и вопрос, ответ на которые должен быть найден либо в процессе мозгового штурма, дискуссии, либо в процессе коллективной работы группы. Родите-

лям предлагалось самостоятельно доказать правильность выбора, найти аргументы и факты в подтверждение этому.

Таблица 3

**Типы заданий для родителей, применяемые на занятиях в  
учреждении дополнительного образования**

п/п	Виды	Типы заданий
1	Комму- ника- тивные задания	<p>Задание на понимание личностного смысла обсуждаемого вопроса.</p> <p>Задание на ведение диалога и различных видов дискуссий.</p> <p>Задание на подачу вопросов для уточнения информации.</p> <p>Задание на прием и передачу информации.</p> <p>Задания на использование вербальных и невербальных средств для адекватного приема и передачи информации.</p> <p>Задание на структурирование получаемой и принимаемой информации.</p> <p>Задание на «активное» слушать собеседника.</p> <p>Задание на преодоление искажений и барьеров в приёме информации</p>
2	Инте- ратив- ные за- дания	<p>Задания на анализ, интерпретацию, вербальные и невербальные средства в общении с ребенком.</p> <p>Задания на гибкое применение средств доверительного общения относительно реальной семейной ситуации.</p> <p>Задание на взаимодействие и консолидацию в семье.</p> <p>Задание на выражение своих эмоции, передачу собственного эмоционального состояния в общении с ребенком.</p> <p>Задание на проявление чуткости к эмоциональному состоянию ребенка.</p> <p>Задание на регулирование своих эмоциональных внешних проявлений в общении с детьми.</p> <p>Задания на эмпатийное слушание.</p> <p>Задание на проявление эмпатии в отношении к ребенку.</p> <p>Задание на рефлексии и саморефлексию относительно проявления эмоций детей</p>

п/п	Виды	Типы заданий
3	Перцептивные задания	<p>Задания на проявление наблюдательности в различных ситуациях семейного общения.</p> <p>Задание на анализ поведения ребенка.</p> <p>Задание на интерпретацию поведения ребенка.</p> <p>Задания на постановку себя на место ребенка.</p> <p>Задание на корректировку своего представления о партнере общения.</p> <p>Задание на понимание ситуации и установление связи между поведением и качествами личности ребенка.</p> <p>Задание на умение прогнозировать поведение ребенка</p>

**Задание 1. Установи соответствие между описанием жеста дошкольника и его значением.**

ЖЕСТ	ОТВЕТ	ОСНОВНОЕ ЗНАЧЕНИЕ
1. Прикрытие рта рукой во время разговора		а) доверие, отсутствие угрозы, открытость
2. Почесывание шеи		б) превосходство, властность, агрессивность
3. Положение открытой руки (ладонью вверх)		с) возможно, человек лжет или что-то скрывает
4. Почесывание уха (мочки уха)		д) уверенная и «всезнающая» позиция
5. Почесывание века		е) проявление доминирующего положения
6. Выставление больших пальцев рук		ф) выражение сомнения и неуверенности человека
7. Рука повернута ладонью вниз		г) желание скрыться от обмана, избежать взгляда человека, которому говорит неправду
8. Сцепленные пальцы рук		х) уверенность в себе, с чувством превосходства

Окончание табл.

ЖЕСТ	ОТВЕТ	ОСНОВНОЕ ЗНАЧЕНИЕ
9. Руки сомкнуты в виде шпиля		i) желание отгородиться от слов, возможно, высказаться, так как не слушался вдоволь
10. Заложённые руки за спину		j) разочарование и желание скрыть свое отрицательное отношение

**Задание 2. Укажите верные позиции для каждого описания. Для фиксации ответов используйте таблицу.**

1. Ускоряющийся темп речи и жестикуляции ребенка может говорить о том, что:

- a) ребенок проявляет неуверенность;
- b) ребенок все больше вдохновляется, погружается в то, о чем говорит;
- c) ребенок старается передать большее количество информации.

2. Громкая речь свидетельствует о:

- a) жизненной энергии и происходящей от нее уверенности;
- b) желании скрыть слабый дух (страха);
- c) проявлении недостаточной критичности к себе.

3. Замедление скорости речи и жестикуляции может говорить о:

- a) наступлении задумчивости;
- b) страхе и волнении;
- c) потере уверенности.

4. Заметные колебания скорости и громкости речи могут свидетельствовать о том, что:

- a) ребенок легко возбудим и недостаточно уравновешен;
- b) ребенку не хватает стойкости, склонен к быстрой сдаче позиций при первых трудностях;

с) ребенок проявляет волнение, эмоциональное отношение к сказанному (происходящему).

**Задание 3. Определи, что может означать тот или иной взгляд вашего ребенка. Заполни таблицу по образцу, используя подсказку.**

Подсказка:

- пристальное внимание;
- наблюдение;
- сосредоточение на самом себе;
- наслаждение;
- самоуверенность;
- превосходство;
- готовность к нападению;
- гордость;
- презрение;
- неуверенность из-за робости, скромности или чувства вины;
- скука;
- безразличие;
- нервозность;
- кокетство;
- критическое испытание;
- недоверие.

Другие задания, направленные на развитие умений, предполагают в поиске ответа выполнение определенных действий. Чтобы выполнить этот вид задания, необходимо было придумать или закончить правила, алгоритм либо проанализировать у себя наличие определенных качеств или свойств и др.

Ниже приведены некоторые примеры подобных заданий:

2. Как поддерживать самооценку ребенка дошкольника (памятка для родителей, составленная в процессе занятия самими слушателями):

- Принимайте ребенка таким, какой он есть.
- Активно и заинтересованно слушайте его, стараясь понять потребности и его переживания.
- Не вмешивайтесь в занятия ребенка, когда он справляется сам.
- Чаще бывайте с ребенком в различных ситуациях общения.
- Обнимайте ребенка при любом удобном случае.
- Конструктивно решайте конфликты.
- Помогайте ребенку, когда он просит об этом.
- Поддерживайте успехи ребенка.
- Делитесь своими чувствами, делая это искренно.
- Используйте в быденном общении приветливые фразы.

В других заданиях или упражнениях родителям нужно было выполнить некоторые операции (установить простые связи между однородными понятиями, выявить ассоциации, использовать понятия для образования суждений на основе интеграции простых и сложных понятий, сформулировать категории). Исходя из этого, нам при подборе таких занятий необходимо было подготовить на первом этапе эксперимента и такие средства, которые направлены на развитие у родителей данных умений в выполнении данных операций и приемов. Таковым выступает в нашей работе пособие по усвоению понятий в области доверительного общения. Его содержание составляют задания и упражнения на усвоение отдельных приемов и операций.

Кроме заданий и упражнений на этапе реализации методической модели, нами широко применялись алгоритмы и па-

мятки для родителей. Они знакомят взрослых с принципами доверительного общения, наличие их позволяет построить беседу с ребенком, выбрав нужные направления, подобрав тон. Мы убедились, что данные средства являются для некоторых родителей мини-пособием доверительного общения. Приведем примеры некоторых памяток для родителей:

1. Правила общения с ребенком дошкольного возраста (памятка для родителей):

– Можно выражать свое недовольство отдельными действиями ребенка, но не самим ребенком.

– Можно обсуждать действия ребенка, но не его чувства, какими бы нежелательными или непозволительными они ни были.

– Недовольство действиями ребенка не должно быть систематическим, иначе оно перейдет в неприятие его.

– Покажите ребенку, что вы его не только уважаете, но и любите.

– Помогают только высказанные вслух комплименты, а не то, что вы, возможно, думаете, но не говорите.

– Признайте ребенка здесь и сейчас, на основе настоящих событий.

Приведем лишь некоторые основные упражнения, использованные нами на занятии школы для родителей для развития гуманистических ценностных ориентаций и актуализации личностных переживаний реализации общения.

#### **Упражнение 1.** Развитие терпимости родителя

А. Попробуйте определить, что общего и различного в таких понятиях, как «терпение», «выдержка», «терпеливость», «терпимость». Приведите примеры из опыта собственной жизни, где бы вы могли проявить терпение и терпимость.

Б. Вспомните ситуации, когда вам пришлось столкнуться с точкой зрения, позициями ребенка, с которыми вы полностью не согласны.

В. Попробуйте определить, что такое терпимость по отношению к ребенку

**Упражнение 2.** Осознание ошибок общения с ребенком дошкольного возраста

1. Попробуйте найти какую-либо ошибку, совершенную вами в общении с ребенком сегодня, вчера, позавчера и т.п., осознания ее и все, что с ней связано. Если желаете, проанализируйте ошибку вслух, расскажите об этом другим. Как можно отнестись к собственным ошибкам?

2. Вспомните и опишите наиболее яркую конфликтную ситуацию, в которую вы попадали в споре с ребенком.

Опыт работы с подобными ситуациями показал, что они способствуют переориентации родителей на личностную модель взаимодействия с детьми, снижают уровень их эгоцентризма, повышают эмоциональную устойчивость в работе с детьми, развивают терпимость, снижают число ограничивающих и принуждающих действий, совершаемых по отношению к детям.

Опыт показал, что продуктивны на занятиях и такие средства, как разнообразные игры. Важно, что в игре взрослый предстает понимающим и близким, а не указывающим и наставляющим. Есть игры по правилам, но мы приведем ниже примеры игр очень простых, без правил, которые были использованы и рекомендованы родителям для использования в общении с детьми.

*Игра 1.* Вы говорите непринужденно своему ребенку: «Давай поиграем. Я буду перечислять все, что мне в тебе нра-

вится. Мне нравится, что ты красивая, смелая, вежливая, добрая, хорошая сестренка, умеешь хорошо и правильно вести себя, обаятельная, смогла побороть свою лень ...и др.».

Таким способом можно наладить с ребенком положительную обратную связь, он видит себя хорошим «вашиими глазами», а вы обостряете свое зрение, умение видеть хорошее в поведении вашего ребенка. При этом ребенок научится обращать внимание на те качества, которые пока не замечал, учится оценивать других на своем примере.

*Игра 2.* Хочу тебя предупредить, что (не заходи в избушку к бабе-яге, помой руки, не говори слишком громко, никогда не перебивай других и др.). Этот разговор легко уходит в сторону обсуждения того, что нельзя делать, но не навязчиво, а играючи. Ребенок получает при этом возможность быть предупрежденным о правилах поведения, о некоторых некрасивых поступках. Ролями можно поменяться и предложить ребенку научиться вас, с позиции взрослого, от чего-то предостеречь. Он попробует себя в этой роли и заметит, что многое уже понимает сам, как непросто быть взрослым и родителем в частности.

*Игра 3.* «Хочешь, я расскажу тебе, каким ты будешь через 10 лет, через год, через неделю, через пять минут». Не бойтесь запрограммировать своего ребенка на хорошее, на хороший жизненный сценарий, опасайтесь при этом запрограммировать на плохой поступок. Старайтесь не произносить фразы, подобные: «Боюсь, что из тебя ничего не получится», «Ты не поступишь в институт», «Любовь не для таких как ты» и др.

Опыт показал, что проведение данных средств, форм, методов, описанных выше, приводит к эффективным результатам – эффективному развитию опыта родителей в организации

доверительного общения с детьми дошкольного возраста в системе дополнительного образования.

### **Библиографический список**

1. Бодалев, А.А. Восприятие и понимание человека человеком [Текст] / А.А. Бодалев. – М., 1982. – С. 16–32.
2. Гордеева, Н.Д. Роль рефлексии в процессе предметного действия [Текст] / Н.Д. Гордеева // Человек. – 2001. – № 6. – С. 26–41.
3. Данюшенков, В.С. Современные представления о социальном пространстве [Текст] / В.С. Данюшенков, Н.В. Иванова // Педагогика. – 2004. – № 9. – С. 28–33.
4. Елизаров, А.Н. К проблеме поиска основного интегрирующего фактора семьи [Текст] / А.Н. Елизаров // Вестник МГУ. Сер. 1. Психология. – 1996. – № 1. – С. 45.
5. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 512 с.
6. Кон, И.С. Дружба [Текст] / И.С. Кон. – СПб.: Питер. 2005. – 329 с.
7. Кружилина, Т.В. Педагогизация сознания субъектов образовательного пространства как основа преодоления отчуждения между поколениями / Т.В. Кружилина: дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук. – Магнитогорск, 2002. – 36 с.
8. Куницына, В.Н. Межличностное общение [Текст]: учебник для вузов / В.Н. Куницына. – СПб: Питер, 2001. – 544 с.
9. Ломов, Б.Ф. Человек и автоматы [Текст] / Б.Ф. Ломов. – М.: Педагогика, 1998. – 127 с.
10. Лосенков, В.А. О юношеской дружбе [Текст] / В.А. Лосенков // Социальная психология личности. – Л., 1974. – С. 56–64.

11. Мудрик, А.В. Социальная педагогика [Текст] / А.В. Мудрик. – М.: ИЦ Академия, 2000. – 192 с.
12. Мясичев, В.Н. Психология отношений [Текст] / В.Н. Мясичев. – М. – Воронеж, 1995. – 169 с.
13. Норицын, Н.Н. Доверительный разговор. Психология счастья [Текст] / Н.Н. Норицын. – М.: АСТ-ПРЕСС, 1998. – 448 с.
14. Основные приоритеты гуманизации школьного образования: коллективная монография [Текст] / под общей ред. Л.И. Савва. – Магнитогорск: МаГУ, 2007. – 353 с.
15. Парыгин, Б.Д. Анатомия общения [текст] / Б.Д. Парыгин. – СПб.: Изд. Михайлова В.А., 1999. – 301 с.
16. Реан, А.А. Социальная педагогическая психология [Текст] / А.А. Реан, Я.Л. Коломенский. – СПб.: Изд-во «Питер», 1999. – 416 с.
17. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 720 с.
18. Савва, Л.И. Межличностное познание в системе профессиональной подготовки будущего учителя [Текст]: дис. .... д-ра пед. наук / Л.И. Савва. – Магнитогорск: МаГУ, 2000. – 351с.
19. Сафонов В.С. О психологии доверительного общения [Текст] / В.С. Сафонов // Проблема общения в психологии. – М., 1981.
20. Слостенин, В.А. Педагогика [Текст] / В.А. Слостенин. – М.: Школьная пресса, 2002. – 512 с.
21. Солсо, Р.Л. Когнитивная психология [Текст] / Р.Л. Солсо; пер. с англ. – М.: Тривола, 1996. – 600 с.
22. Столяренко, Л.Д. Педагогика [Текст] / Л.Д. Столяренко. – М., 2003. – С. 219.
23. Сухомлинский, В.А. Избр. произв. [Текст]: в 5 т. Т.5 / В.А. Сухомлинский. – Киев, 1980. – С. 102.
24. Шаповаленко, И.В. Родительское отношение к ребенку: определение, типы и влияние на психическое развитие

[Текст] / И.В. Шаповаленко // Семейная психология и семейная терапия. – 2004. – № 3. – С. 81–90.

*(Л.И. Савва)*

### **2.3. Парадигма педагогической поддержки ребенка в теории и практике дошкольного образования**

Сложный и длительный процесс реформирования современной системы российского образования затронул абсолютно все его уровни и ступени. Основные направления этих изменений отражены в концепциях, законах, национальных проектах: Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании», Национальная доктрина образования в Российской Федерации, Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 годы, Концепция дошкольного воспитания, Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, Государственный образовательный стандарт дошкольного образования [4; 8; 9; 10]. Все они указывают на необходимость гуманизации образования и реализации идей личностно ориентированной модели взаимодействия всех участников педагогического процесса. При этом становится очевидной необходимость поиска и разработки новых подходов к образовательному процессу.

Дошкольное детство, по мнению педагогов и психологов, является уникальным, самоценным периодом, когда закладывается фундамент для дальнейшего развития человека (Т.И. Бабаева, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, М.В. Крулехт, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и др.). Признание этой самоценности и понимание детства как начального этапа становления личности требуют пересмотра задач, способов взаимодействия всех субъектов педагогического процесса дошкольных образовательных организаций. Дошкольное образование является первой ступенью в формировании потенциала общест-

ва. Государственный заказ отражает идею о том, чтобы формировать у детей не только знания об окружающей жизни, но и умения применять эти знания в жизни, в реальных жизненных ситуациях и условиях. Поэтому формирование компетентностей детей так необходимо и в детском саду. Компетентность – это уровень умения дошкольником применять знания и умения в реальных условиях, это личное его качество.

Каким образом организовать педагогический процесс, чтобы он формировал именно компетентности, а не просто знания и умения? Новые образовательные технологии помогают решать эти вопросы наиболее эффективно. Одной из самых развивающихся технологий школьного образования является технология развития критического мышления.

Переориентация современного дошкольного образования с субъект-объектного характера взаимодействия с детьми на субъект-субъектный позволяет осуществить переход от педагогики формирования к педагогике обогащения возможностей ребенка, к обеспечению условий для развития у него субъектных качеств и свойств, субъектной позиции в разных видах деятельности (Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская, Е.И. Исаев, Л.М. Кларина, М.В. Крулехт, В.И. Логинова, Л.И. Пономарева, В.И. Слободчиков, О.В. Солнцева, О.Н. Сомкова, Л.В. Трубайчук и др.).

В связи с этим в современной науке популярной становится парадигма педагогической поддержки (А.Т. Анохина, А.Г. Асмолов, А.Ф. Березина, О.С. Газман, Н.А. Галагузова, Л.А. Петровская, Т.А. Строкова, Е.Н. Шиянов и др.). Ребенок, оказываясь под влиянием факторов, сдерживающих и деформирующих его развитие, нуждается в поддержке для их преодоления. Согласно современным педагогическим идеям, основным результатом

педагогике должно стать создание индивидуальных условий для воспитания, обучения и развития ребенка через организацию различных видов поддержки, в частности, педагогической (Т.В. Анохина, Н.Н. Михайлова, С.М. Юсфин и др.). При этом суть поддержки заключается в сложных преобразованиях, затрагивающих личность ребенка. Развивающаяся личность нуждается в понимании, принятии, авансировании, особых стратегиях и тактиках воспитания, в вооружении механизмами и способами саморазвития. Цель педагогической поддержки заключается в освоении ребенком субъектной позиции, для которой характерны наличие развитого сознания, способности к самостоятельному выбору, умения концентрировать внимание и усилия на достижении практической задачи; способности к планированию своей деятельности. Другими словами, задача педагога заключается в том, чтобы научить ребенка занимать рефлексивную позицию по отношению к проблеме и на основании этого самостоятельно строить деятельность по ее разрешению.

Парадигма педагогической поддержки развивалась на основе опыта педагогов и разработанных ими принципов оказания помощи ребенку при условии сохранения его индивидуальности и самооценности (Ф. Дистерверг, Я.А. Коменский, М. Монтессори, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Фребель, С.Т. Шацкий и т.д.).

Идеи педагогической поддержки начали разрабатываться в нашей стране в 80-е гг. XX века. К середине 90-х гг. группой исследователей во главе с О.С. Газманом была создана целостная концепция «педагогической поддержки». Опираясь на достижения западной гуманистической педагогики (А. Маслоу, К. Роджерс и др.), ученые обращали внимание педагогов на проблему создания условий, необходимых для самореализации индивидуальности каждого ребенка. Педагогическая поддерж-

ка, по мнению О.С. Газмана, является самоценной, самостоятельной профессиональной деятельностью по созданию условий для саморазвития человека [4].

Сегодня термин «поддержка» широко используется в философии, психологии, педагогике, социологии и других науках. В словаре В. Даля «поддержка» означает действие по значению глагола «поддерживать», т.е. «служить подпорой, подставкой, укрепой; подпирать, не дать рушиться и пасть, держать в прежнем виде» [5].

Слово «поддерживать», по словарю русского языка С.И. Ожегова, означает «оказывать кому-нибудь помощь, содействие; не дать прекратиться, нарушиться чему-нибудь» [11].

Таким образом, изучение семантики термина «поддержка» с помощью разнообразных словарей позволяет рассматривать его как оказание помощи, создание условий для сохранения чего-либо в прежнем виде.

Близким по значению термину «поддержка» является термин «помощь». Их часто рассматривают как синонимичные. Однако они различны по своему смыслу. В работе Т.А. Строковой отмечается, что «поддерживать можно косвенно, даже не будучи рядом; помочь – только в общении, тесном контакте с человеком, в момент его встречи с трудностью, с которой он самостоятельно не может справиться» [14]. На наш взгляд, данные понятия не тождественны: поддержку мы рассматриваем как деятельность по оказанию помощи.

Понятие «педагогическая поддержка» рассматривается в разных аспектах. В отечественной и зарубежной педагогике и психологии представлены идеи поддержки личностного и индивидуального развития. Так, организация психологической поддержки личности находит отражение в работах Р. Бернса и

А.А. Бодалева. Исследователи рассматривают психологическую поддержку развития личности ребенка посредством создания доброжелательного психологического климата. Как содействие ребенку в его развитии понимает поддержку А.Г. Асмолов.

Исследуя понятие «поддержка» с позиций педагогики, А.В. Мудрик обозначает ее как помощь в социальном воспитании (педагогическая поддержка социализации). По мнению Т.В. Анохиной, Н.Н. Михайловой, С.М. Юсфина место педагогической поддержки – не вне процессов социализации и индивидуализации, а между ними. Исследователи определяют педагогическую поддержку как своеобразный «проводник», обеспечивающий ребенку и педагогу движение друг к другу, взаимовлияние, взаимодействие социализации и индивидуализации. Цель педагогической поддержки, по мнению Г.М. Коджаспировой, заключается в формировании свободоспособной личности, свободной индивидуальности, реализующейся через ответственное служение другим. Данная цель, на наш взгляд, в полной мере согласуется с господствующими сегодня в педагогической науке идеями личностно ориентированного образования.

Педагогическая поддержка представляет собой особое направление педагогической деятельности, которое реализует принципы личностно ориентированного образования. Оно провозглашает обучающегося субъектом образования, стремится обеспечить субъект-субъектные отношения участников педагогического процесса, направленные на разрешение проблем, преодоление трудностей, саморазвитие ребенка.

Таким образом, педагогическая поддержка направлена на формирование у ребенка субъектной позиции, включающей:

- наличие развитого сознания, способного к самостоятельному выбору;

– наличие воли – механизма удержания концентрации внимания и усилий, направленных на практическую деятельность по осуществлению выбора;

– наличие деятельности, которую необходимо спланировать и реализовать, а значит, наличие умения проектировать.

Мы полагаем, что формирование у детей субъектной позиции по отношению к собственному здоровью и здоровью окружающих позволит сделать процесс формирования основ здоровьесберегающей компетенции у дошкольников осознанным и повысит его эффективность.

Педагогическая поддержка – это не просто помощь, а деятельностная позиция педагога по отношению к обучающемуся.

В основе деятельности педагога по оказанию педагогической поддержки детям лежат принципы философии: вера в способность ребенка направлять свой собственный рост, понимать собственное Я; учет его опыта и уважительное отношение [7].

В исследованиях О.С. Газмана наиболее полно раскрыто содержание термина «педагогическая поддержка». Под ней он понимает «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» [4]. Семантический и педагогический смысл понятия поддержки, по мнению исследователя, заключается в том, что поддержать можно лишь то, что помогает тому, что уже имеется в наличии (но на недостаточном уровне), то есть поддерживается развитие самостоятельности человека. Исследователь связывает педагогическую поддержку ребенка непосред-

ственно с процессами его индивидуализации и самоопределения. Основной смысл поддержки – это решение проблем ребенка. При этом проблема предстает как «индивидуальная характеристика, выражающая доминирующее негативное состояние личности в данный момент, которое связано с невозможностью устранить причину, вызывающую такое состояние».

Проблема педагогической поддержки находится в центре внимания многих современных исследователей. В работах Т.В. Анохиной, В.П. Бедерханова, Н.Б. Крылова, Н.Н. Михайловой, С.Д. Полякова отмечается, что основными предметами педагогической поддержки детей в образовательно-развивающей среде являются субъектность и индивидуальность воспитанника.

Так, в исследовании Т.А. Анохиной отмечается, что поддерживать, помогать можно лишь тому, что уже имеется в наличии (возможно, даже на недостаточном уровне). В этом заключается смысл поддержки. Основную направленность поддержки исследователь видит в саморазвитии ребенка. Педагогическая поддержка автором обозначена как «система средств, обеспечивающая помощь детям в самостоятельном индивидуальном выборе – нравственном, гражданском, профессиональном, а также помощь в преодолении препятствий самореализации в учебной, коммуникативной, трудовой и творческой деятельности».

Рассматривая проблему оказания педагогической поддержки учащимся, И.В. Колоколова отмечает, что она может быть представлена как оказание содействия в познании себя (национальной культуры, поликультурной идентификации, формировании этнического сознания), в решении проблем учащегося в поликультурной среде, в защите прав ребенка. Педаго-

гическая поддержка учащегося предполагает создание гуманной культуросообразной обучающей среды, способствующей утверждению принципов общечеловеческой морали, формированию гражданской сознательности, человеческого достоинства; самоактуализации процесса самообучения; привитию умения выражать свои мысли, проявлять инициативу, принимать решения [10].

В исследовании Т.В. Тарунтаевой, посвященном проблеме педагогической поддержки школьников, педагогическая поддержка рассматривается как определенная система педагогических действий, опосредованных личными особенностями педагога и учащегося, направленных на создание культуросообразного педагогического взаимодействия как условия, обеспечивающего полноценное образование на основе диалога культур и учета индивидуальных особенностей школьников.

Н.О. Баякова, рассматривающая проблему организации педагогической поддержки первоклассников, обозначает ее как многоактный процесс, детерминированный личностями педагога и воспитанника, а также целями, ценностями, факторами, принципами, методами и средствами обучения и воспитания.

В этом и приведенном выше определении педагогической поддержки исследователями учитываются особенности личности воспитанника и педагога, которые оказывают влияние на сам процесс.

Успешное взаимодействие ребенка и педагога в процессе оказания педагогической поддержки возможно при соблюдении некоторых условий:

1. Согласие ребенка на помощь и поддержку. Он сам просит о помощи или не отвергает ее, когда предлагают. Необходи-

мое вмешательство осуществляется только в случае опасности для его жизни и здоровья, в ситуации асоциального поведения.

2. Приоритет самого ребенка в решении собственных проблем. Педагог лишь создает условия для этого, вникает в суть проблемы, предлагает свою помощь, оказывает влияние на самостоятельность действия ребенка.

3. Сотрудничество, содействие. Это условие предполагает процесс совместного движения к преодолению препятствий.

4. Соблюдение принципа конфиденциальности. Его соблюдение необходимо для установления доверительного общения педагога с ребенком, особенно при проведении диагностических методик, бесед, консультаций. Только при полном доверии к педагогу помощь будет принята.

5. Доброжелательность и безоценочность. Наличие эмоциональной тональности во взаимодействии с ребенком может являться залогом как успеха, так и неуспеха в осуществлении поддержки. Педагог не должен сравнивать действия одного ученика с действиями другого. Необходимо понять и услышать голос именно этого ребенка. Оценка педагогом того или иного шага или поступка ученика может восприниматься им как неприятие, критика и привести к закрытости.

6. Защита прав и интересов ребенка на всем пространстве его жизни. Здесь педагог выступает как адвокат, в любых обстоятельствах поддерживает сторону ребенка. Даже когда он нарушает общепринятые нормы, необходимо искать возможность «смягчить наказание», имея в виду, что каждый имеет право на ошибку [4].

Понятие «педагогическая поддержка» тесно связано с понятием «педагогическое сопровождение». Важно подчеркнуть, что на сегодняшний день в науке не сложилось единого

подхода к вопросу о соотношении этих понятий: одни исследователи рассматривают их как синонимичные, другие находят между ними определенные различия. Поэтому необходимо выявить сущность этих понятий и определить их взаимосвязь и соотношение.

Отождествляя исследуемые понятия, А.А. Ефимов, И.Ю. Трус определяют сопровождение как поддержку людей, испытывающих трудности личностного или социального плана [6; 15].

По мнению А.А. Архиповой, поддержка и сопровождение могут рассматриваться как взаимопереходящие парадигмы педагогической деятельности, необходимые одному и тому же человеку на разных этапах его жизни. Исследуя социально-педагогическое сопровождение, она признает его элементом процесса педагогической поддержки, заключающимся в создании условий для успешной социальной адаптации сопровождаемых на основе оказания упреждающей или актуальной необходимой социально-педагогической помощи, способствующим более успешной подготовке к организации самостоятельной жизнедеятельности [2].

Ссылаясь на исследования О.С. Газмана, Т.Н. Дегтярева, Г.С. Птушкин указывают на некоторые различия понятий «сопровождение» и «поддержка». По их мнению, если предметом сопровождения является процесс создания условий для проявления субъектом самостоятельности в принятии решений, то предметом поддержки является процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления проблем для достижения желаемых результатов в обучении, общении, самовоспитании, образе жизни. Однако ученые подчеркивают близость и неразрывность

теорий педагогической поддержки и сопровождения, а также возможность объединения их в одну теорию.

Указывая на предельную взаимосвязь поддержки и сопровождения как типов педагогической деятельности, Е.А. Александрова отмечает, что поддержка, с одной стороны, предваряет сопровождение, с другой же – следует за ним по запросу ребенка [1].

Исследуя проблему социально-педагогического сопровождения, С.А. Расчетина признает его частью процесса педагогической поддержки, связанной с усилением внимания к тем сторонам жизни поддерживаемого, которые являются потенциально проблемными.

Рассматривая взаимосвязь понятий «педагогическая поддержка» и «педагогическое сопровождение», И.А. Колесникова и В.А. Слостенин отмечают, что это разные формы педагогической деятельности, которые объединяет общая ориентация на развитие индивидуальности [8; 12]. Авторы распределяют виды педагогической деятельности по возрастным группам: забота – малышам, помощь – младшим, поддержка – подросткам, сопровождение – старшеклассникам. Таким образом, педагогическая поддержка со временем перерастает в педагогическое сопровождение ребенка. Исходя из этого, они определяют педагогическую поддержку как процесс создания условий (совместно с ребенком) для сознательного разрешения им ситуации выбора при условии, если ребенок не справляется сам. Сопровождение рассматривается И.А. Колесниковой и В.А. Слостениным как одна из форм педагогической поддержки, применимая к старшим школьникам [12].

Не признает тождественными рассматриваемые понятия и Г.В. Пичугина. Сравнивая сущность понятий «педагогическая

поддержка» и «педагогическое сопровождение», она делает вывод о том, что педагогическая поддержка прежде всего связана с преодолением конкретных проблем обучающегося и реализуется педагогами в проблемной ситуации. Педагогическое сопровождение предполагает непрерывную (заранее спланированную) деятельность, направленную на предотвращение трудностей [13].

Из данных исследователями определений становится очевидным, что педагогическая поддержка связана с преодолением конкретных, реально существующих проблем обучающихся и реализуется педагогами в проблемной ситуации чаще всего посредством создания определенных условий. Педагогическое же сопровождение предполагает непрерывную превентивную деятельность, направленную на предотвращение трудностей.

Сопоставляя механизмы поддержки и сопровождения, Т.В. Антонова, Н.Г. Осухова, Н.Л. Полторацкая и др. считают, что эти термины не являются равными по значению, так как поддержка направлена на оказание помощи в решении индивидуальных проблем ребенка, а сопровождение предусматривает поддержку естественно развивающихся реакций, процессов и состояний личности. Следовательно, эти термины не являются синонимичными.

Исследуя проблему психолого-педагогического сопровождения, Т.Л. Лещинская определяет педагогическую поддержку как систему средств и деятельность педагога, обеспечивающие оказание профессиональной помощи в индивидуальном развитии и саморазвитии, обучении и воспитании, самоактуализации и самореализации ребенка. В свою очередь, психолого-педагогическое сопровождение ученый рассматривает как пре-

одоление трудностей в обучении в условиях образовательной интеграции.

Разделяя точку зрения Г.В. Пичугиной и других исследователей в вопросе о соотношении рассматриваемых понятий, мы полагаем, что они не являются синонимичными. Оказывая поддержку ребенку, педагог имеет дело с реальной проблемой, которая существует уже фактически, сопровождение же, на наш взгляд, носит превентивный, профилактический характер и направлено на предупреждение возникновения подобных проблем.

Мы рассматриваем педагогическую поддержку как целенаправленную деятельность педагога по оказанию помощи ребенку в разрешении актуальных жизненных проблем с сохранением его субъектной позиции. Безусловно, педагогическая поддержка является формирующей деятельностью, однако она направлена на пробуждение, развитие реальных возможностей ребенка заниматься «самоформированием», создание условий для его саморазвития.

Разработка системы педагогической поддержки потребовала определения научно-методологических основ, обеспечивающих всестороннее рассмотрение проблемы, в связи с этим были рассмотрены существующие сегодня методологические подходы.

Методологический подход, по мнению Э.Г. Юдина, можно определить как принципиальную методологическую ориентацию исследования, как точку зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), как понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования. «Ни один отдельно взятый подход не исчерпывает методологической характеристики исследования: в каждом кон-

кретном исследовании обычно реализуется некоторая совокупность подходов, при условии, конечно, что среди них нет взаимоисключающих. Между различными подходами, даже в том случае, если они связаны отношениями полярности, нет, как правило, оценочного противопоставления – в том смысле, что один из них «лучше», а другой – «хуже». Отношение здесь строится на основе адекватности соответствующих подходов определенным типам исследовательских задач; такая адекватность вообще является главным критерием в методологии научного познания» [16].

Общенаучная методология представлена **системным подходом**, который отражает всеобщую связь и взаимообусловленность явлений и процессов окружающей действительности.

Системный подход представляет собой направление методологии научного познания, в основе которого лежит рассмотрение объекта как системы: целостного комплекса взаимосвязанных элементов (И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин); совокупности взаимодействующих объектов (Л. фон Берталанфи); совокупности сущностей и отношений (А.Д. Холл, Р.И. Фейджин). Он ориентирует исследователя на необходимость рассмотрения явлений жизни как систем, имеющих определенное строение и собственные законы функционирования.

Сущность системного подхода состоит в том, что относительно самостоятельные компоненты исследуются не изолированно, а в их взаимосвязи, в динамике. Он позволяет выявить интегративные системные свойства и качественные характеристики.

Системный подход к изучению любого объекта является ведущим общенаучным подходом. Его применение в педагоги-

ке позволяет выявить такой вариативный компонент ее научного знания, как педагогическая система со всеми ее характеристиками: целостность, связь, структура и организация, уровни системы и их иерархия, управление, цель и целесообразное поведение системы, самоорганизация системы, ее функционирование и развитие.

В системе функций методологии системный подход выполняет, во-первых, функции, связанные с постановкой проблем в специальных науках, и, во-вторых, функции дескриптивного характера, т. е. методологического анализа уже существующего научного знания.

К основным принципам системного подхода относятся:

- Целостность (система одновременно рассматривается как единое целое и в то же время как подсистема для вышестоящих уровней).

- Иерархичность (наличие множества элементов, расположенных на основе подчинения элементов низшего уровня элементам высшего уровня).

- Структуризация (позволяет анализировать элементы системы и их взаимосвязи в рамках конкретной организационной структуры).

- Множественность (предполагает использование множества различных моделей для описания каждого отдельного элемента и всей системы в целом).

- Системность (свойство объекта обладать всеми признаками системы).

Системный подход предполагает рассмотрение проблемы «педагогическая система». В исследовании Н.В. Кузьминой педагогическая система определяется как множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, под-

чинённых целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей. Ведущим принципом организации системы Л.Г. Викторова называет принцип целостности, поскольку именно он включает в себя и структуру, без которой невозможно создание системы, и связи (в том числе связи управления), без которых невозможно функционирование системы.

Сущность любой педагогической системы определяется наличием в ней элементов, без которых она не может функционировать. В центре педагогической системы всегда располагаются личности учащегося и педагога, выступающие как совокупный субъект данной системы, который определяет ее цели, содержание воспитания и обучения.

В нашем исследовании мы не могли ограничиться рассмотрением только одного методологического подхода. «Системный подход, как, впрочем, и всякое методологическое направление, не выступает и, по-видимому, не может выступать в чистом виде, он всегда дополняется другими методологическими идеями и средствами, так что полная методологическая квалификация того или иного исследования помимо указания на его системный характер непременно должна включать в себя и другие определения» [16].

Современное дошкольное образование ориентирует педагога на осуществление **деятельностного подхода** к развитию целостной личности. Он предполагает направленность образовательного процесса не только на усвоение детьми знаний, но и на формирование способов мышления и деятельности, развитие познавательных сил и творческого потенциала ребенка.

Категория «деятельность» в контексте деятельностного подхода к образовательному процессу определяется как:

– специфическая форма общественно-исторического бытия людей;

– целенаправленное преобразование природной и социальной действительности;

– форма активного взаимодействия человека с окружающим миром.

Мы будем придерживаться определения, сформулированного Р.С. Немовым, согласно которому «деятельность – это вид социальной активности, свойственный только человеку и имеющей сознательный, целенаправленный характер.

Как форма социальной активности человека деятельность отличается следующими признаками:

1. Она является внутренне мотивированной, то есть возникает на основе внутренних психических процессов, свойств и состояний человека. Этим деятельность отличается от поведения и реакций, которые могут быть следствием воздействия внешних причин, воздействующих на человека.

2. Деятельность человека продуктивна. В результате ее выполнения рождается некоторый материальный или идеальный продукт, представляющий собой достояние культуры и являющийся результатом творческой, созидательной активности человека.

3. Человеческая деятельность исходит из высших человеческих, социальных потребностей.

4. Деятельность человека воплощается в ее продуктах.

Основная идея деятельностного подхода в дошкольном образовании заключается не в рассмотрении деятельности как таковой, а в исследовании ее возможностей как средства становления и развития субъектности ребенка. Результатом образовательной работы является не человек, обученный и запро-

граммированный на четкое выполнение определенных видов действий, а человек-деятель, способный к выбору, оценке, конструированию тех видов деятельности, которые соответствуют его природе, удовлетворяют его потребности в саморазвитии, в самореализации.

Деятельностный подход позволяет реализовать ключевую идею современной педагогики о необходимости признания ребенка не объектом образовательного процесса, а его субъектом, то есть ребенок выступает в качестве деятеля, а не исполнителя воли взрослого.

В дошкольном образовании рассматриваемый подход делает акцент на реализации «специфически детских видов деятельности» (А.В. Запорожец). В них сам ребенок является творцом «своего мира», испытывает чувство удовольствия от преодоления трудностей, общения со сверстниками и взрослыми, удовлетворяет свои потребности в двигательной активности, познании мира, переживании различных эмоций.

Деятельность ребенка изменяется от возраста к возрасту и по форме, и по содержанию. Однако наибольшую значимость имеет ведущая деятельность – игра, в которой ребенок учится строить человеческие отношения, познает особенности функционирования различных предметов, усваивает общепринятые нормы поведения. И, несмотря на то, что обучение и самостоятельная игра по сути – это разные виды деятельности, в дошкольном возрасте они тесно взаимосвязаны.

С точки зрения деятельностного подхода смысл образования заключается в том, чтобы перевести совместную деятельность детей и взрослых в реализацию вместе выработанных целей и задач в самостоятельную деятельность. Задача педагога заключается не в том, чтобы передать готовые образцы нравств-

венной и духовной культуры, а наоборот, выработать их вместе с воспитанниками. Совместный с детьми поиск ценностей, норм жизни в процессе деятельности составляет содержание образовательного процесса, реализуемого в контексте деятельностного подхода.

**Компетентностный подход** является третьим подходом, составляющим методологическую основу нашего исследования. Этот подход всесторонне рассматривался в психолого-педагогических исследованиях В.А. Болотова, М.В. Крулехт, Л.В. Свирской, Г.А. Федотовой, И.Д. Фрумина, А.В. Хуторского, Б.Д. Элькнина и др. Отметим, что реализация компетентностного подхода в образовании предполагает переход от предметно-знаниевой дидактической системы к практико-ориентированной компетентностной системе взаимодействия взрослого с ребенком. При этом в условиях модернизации образования его приоритетной целью становится развитие личности, готовой к правильному взаимодействию с окружающим миром, к самопознанию, самовосприятию, самоизменению и саморазвитию.

Организация педагогической поддержки с позиций компетентностного подхода ориентирует нас на формирование не только представлений разного спектра, но и качеств личности, обеспечивающих способность принимать самостоятельные решения в проблемных ситуациях, переносить способы действий в новые, измененные условия; испытывать потребность в самопознании и саморазвитии.

На основе рассмотренных подходов в структуре системы педагогической поддержки мы выделяем цель, содержание, процессуальный и оценочно-результативный компоненты. Взаимодействие компонентов педагогической системы порождает педагогический процесс. Таким образом, она создается и

функционирует для обеспечения оптимального протекания педагогического процесса.

Все участники воспитательно-образовательного процесса (дети, педагоги, родители) выступают в качестве субъектов, их объединяет субъект-субъектный характер взаимодействия друг с другом.

Достижение цели и освоение содержания предложенной системы педагогической поддержки осуществляется посредством процессуального компонента, включающего в себя комплекс методов, средств, форм и организацию предметно-развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении.

С учетом возрастных особенностей детей дошкольного возраста предпочтение отдается следующим методам: наглядные (демонстрация иллюстраций, картин, таблиц, оформление познавательного уголка, выставки и экспозиции), проблемно-поисковые (моделирование, экспериментирование, наблюдение), игровые (дидактические, подвижные игры, игры-путешествия). Кроме этого, существенно повысить эффективность образования дошкольников позволяет использование методов проблемного обучения.

Средства обучения принято понимать как объекты и процессы, которые служат источником учебной информации и инструментами для усвоения содержания учебного материала, развития и воспитания учащихся. В системе педагогической поддержки процесса детей старшего дошкольного возраста в качестве средств обучения выступают: дидактический материал, средства наглядности, технические средства обучения, произведения искусства, здоровьесберегающая предметно-развивающая среда.

Оценочно-результативный компонент системы педагогической поддержки предполагает анализ осуществленной деятельности детей, определение ее эффективности и возможности использования в практике работы дошкольных образовательных учреждений. Данный компонент также включает рефлексию как «способность человека осмыслить собственный опыт с целью прийти к новому пониманию; построить умозаключения, обобщения, аналогии, сопоставления и оценки».

Педагогическая поддержка, по мнению Е.В. Бондаревской, осуществляется в несколько этапов:

*Диагностический* – фиксируется факт, сигнал о проблеме; проектируются условия диагностики предполагаемой проблемы; устанавливается контакт с ребенком; проблема оценивается совместно с ребенком с точки зрения ее значимости для него.

*Поисковый* – совместно с ребенком осуществляется поиск причин возникновения проблемы.

*Договорный* – проектируются действия педагога и ребенка, происходит разделение функций и ответственности по решению проблемы.

*Деятельностный* – действует сам ребенок (со стороны педагога – одобрение, стимулирование, поощрение), действует сам педагог (координация действий специалистов в учебном учреждении и вне его, прямая и безотлагательная помощь).

*Рефлексивный* – совместное обсуждение успехов и неудач предыдущих этапов, констатация факта разрешимости проблемы или переформулирование затруднения [3].

Приняв за основу предложенную исследователем последовательность этапов организации педагогической поддержки, мы разработали алгоритм реализации системы педагогической поддержки процесса формирования компетенций детей стар-

шего дошкольного возраста, который можно рассматривать как универсальный и использовать для формирования различных качеств личности ребенка-дошкольника (таблица 4).

Таблица 4

**Алгоритм реализации системы педагогической поддержки процесса формирования компетенции у детей старшего дошкольного возраста**

№ п/п	Этап	Цель	Задачи	Действия поддерживающего	Действия поддерживаемого
1	Поисковый	Постановка проблемы, ее теоретическое осмысление	<ul style="list-style-type: none"> <li>– выявить суть реальной или потенциальной проблемы и ее возможные причины;</li> <li>– определить носителей проблемы;</li> <li>– предложить возможные пути решения проблемы;</li> <li>– выбрать наиболее оптимальные способы разрешения с целью трансляции их остальным субъектам педагогического процесса</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Рассмотрение позитивных и негативных сторон разных способов разрешения проблемы;</li> <li>– подготовка выбранных способов к обсуждению всеми участниками педагогического процесса</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Принятие активной позиции по отношению ко всем субъектам процесса педагогической поддержки</li> </ul>
2	Диагностический	Сбор первичной практической информации о проблеме	<ul style="list-style-type: none"> <li>– При помощи комплекса диагностических процедур определить характер выявленной проблемы</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Установление доверительного контакта с ребенком, его родителями и педагогами;</li> <li>– разработка плана диагностических мероприятий и их осуществление;</li> <li>– формулировка проблемы</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Осознание ребенком необходимости разрешения возникших трудностей</li> </ul>

№ п/п	Этап	Цель	Задачи	Действия поддерживающего	Действия поддерживаемого
3	Консультативно-проективный	Разработка комплексной системы действий, направленных на разрешение проблемы	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Передать информацию о возможных вариантах решения проблемы всем участникам процесса педагогической поддержки;</li> <li>– составить план деятельности по организации педагогической поддержки детей</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Рассмотрение вариантов разрешения проблемы совместно с другими субъектами педагогического процесса;</li> <li>– обсуждение позитивных и негативных сторон разных решений;</li> <li>– выбор наиболее оптимального решения;</li> <li>– прогнозирование эффективности деятельности;</li> <li>– выбор методов осуществления педагогической деятельности;</li> <li>– определение последовательности действий участников педагогического процесса;</li> <li>– распределение обязанностей по реализации деятельности между всеми участниками;</li> <li>– выработка рекомендаций для ребенка, родителей, педагогов;</li> <li>– уточнение сроков исполнения плана;</li> <li>– определение возможности корректировки планов</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Осознание множества возможных путей разрешения проблемы;</li> <li>– оценка положительных и отрицательных сторон разных способов преодоления возникших трудностей</li> </ul>

№ п/п	Этап	Цель	Задачи	Действия поддерживающего	Действия поддерживаемого
4	Деятельностный	Достижение желаемого результата	– Реализовать специально разработанную систему деятельности по организации педагогической поддержки; – обеспечить взаимодействие всех субъектов процесса педагогической поддержки	– Реализация мероприятий, направленных на разрешение проблемы; – применение методов, поддерживающих самостоятельность и активность ребенка; – осуществление совместной деятельности субъектами педагогической поддержки	– Активное участие в работе по разрешению проблемы
5	Рефлексивный	Осмысление результатов деятельности	– Подвести итоги деятельности; – Сформулировать вывод об эффективности осуществленной деятельности	– Анализ проведенных мероприятий; – сопоставление желаемого результата с реальным; – оценка эффективности примененных методов и средств; – определение перспективы развития всех участников педагогического процесса	– Осознание ребенком достигнутого результата деятельности и оценка приложенных усилий

Целью поискового этапа реализации системы педагогической поддержки процесса формирования компетенции у детей старшего дошкольного возраста является постановка самой проблемы и ее теоретическое осмысление.

Диагностический этап направлен на сбор первичной практической информации о проблеме. Он предусматривает установление доверительного контакта с ребенком, его родителями и педагогами; разработку плана диагностических мероприятий и их осуществление. На этом этапе окончательно формулируется проблема.

На консультативно-проективном этапе педагог обсуждает со всеми заинтересованными лицами возможные варианты решения проблемы, обсуждает позитивные и негативные стороны разных решений, строит прогнозы эффективности, выбирает различные методы.

После того, как выбор способа решения проблемы состоялся, важно распределить обязанности по его реализации, определить последовательность действий, уточнить сроки исполнения и возможность корректировки планов.

В результате разделения функций возникает возможность для самостоятельных действий по решению проблемы, как у ребенка, так и у педагога.

Деятельностный этап обеспечивает достижение желаемого результата.

Рефлексивный этап – период осмысления результатов деятельности по решению той или иной проблемы.

Считая возможным рассматривать виды педагогической поддержки и сопровождения совместно, Е.А. Александрова в зависимости от критерия различает следующие их виды:

- по степени участия взрослого: непосредственная и опосредованная поддержка;
- по времени оказания: опережающая, своевременная, предупреждающее последствие;
- по длительности: единовременная, пролонгированная, дискретная.

*Непосредственная поддержка* практикуется педагогом в процессе его разговора с учеником. Характерной особенностью этого подвида является отсутствие в речи учителя фраз, содержащих подтекст, и его обращенность к конкретному ребенку, а не к группе детей в целом. Целью является конструктивный совместный поиск путей выхода из сложившейся ситуации.

*Опосредованная поддержка* осуществляется педагогом с помощью сказок, былин, во время сказанных пословиц или поговорок, напетой фразы из песни. Это способ натолкнуть растущего человека на самостоятельное разрешение проблемы, не обидев его при этом нравочениями и не навязывая свое мнение.

Для данного вида характерно обращение к группе детей в целом, хотя не исключаются и индивидуальные «намекы». В этом случае, в отличие от предыдущего, роль классного воспитателя не меньше, но менее заметна, а целью является провокация ребенка на самостоятельный поиск способов разрешения проблемы или обдумывание нравственных аспектов ситуации.

Суть *опережающей поддержки* состоит в том, что дети получают от педагога «информацию для размышления», повод для наблюдений еще до того, как у них возникла проблема. И в тот момент, когда в его реальной жизни возник затруднительный момент, он уже обладает набором методов и приемов благополучного его разрешения. Этот вид поддержки во многом перекликается с опосредованным, но для него характерно не столько обсуждение проектируемой ситуации, сколько проигрывание в ней той или иной роли. Его целью является создание ориентационно-ролевых ситуаций, проживание которых помогает ребятам выработать индивидуальные стратегии поведения в проблеме. Педагог работает над процессом создания условий

для адекватного восприятия детьми информации вербального и невербального характера, затрагивающей направленность их интересов и поведения, как в настоящем времени, так и в недалеком будущем, с целью помочь им осознать и проявить для себя зону ближайшего культурного развития и поддержать пробуждающийся интерес к саморазвитию.

*Своевременная поддержка* осуществляется непосредственно в момент возникшей потребности ученика в таковой, по его запросу или же по внешним признакам надвигающейся на ребенка опасности физического или психологического планов.

Характерной особенностью этого вида является вопросно-ответная форма обращенности к конкретному ребенку и, при экстренной необходимости, привлечение специалистов в той или иной области (психолога, социального педагога, медика, представителей правоохранительных структур). Его целью является создание условий для ребенка, при которых он самостоятельно или же с помощью специалистов разрешает проблему, доминирующую для него в данный момент времени.

*Поддержка – предупреждающее последствие* оказывается после того, как в жизни человека произошло событие, способное породить проблему. Имеет своей целью нивелировать первоначальный стресс и снять напряженность для того, чтобы ученик смог адекватно рассмотреть создавшуюся ситуацию и предупредить возникновение и развитие возможных последствий.

*Единовременная поддержка* оказывается в том случае, когда педагог уверен, что ребенок способен сам справиться с проблемой и ему нужен только первоначальный педагогический импульс. Характерной его особенностью является использование педагогом не только вербальных способов общения, но и

невербальных (мимика, жесты). Целью общения со стороны педагога является пробуждение внутренних резервов ребенка, вселение в него уверенности в собственных силах.

*Пролонгированная поддержка* используется педагогом в том случае, когда ребенок длительное время не может самостоятельно справиться с проблемой. Или же, если этот процесс длителен по своей сути, но требует наблюдения со стороны взрослого человека. Характерной особенностью является серия встреч педагога и ребенка (или группы детей со сходными проблемами). Основная цель – вселить в ребенка уверенность, что в любое время он может найти поддержку и помочь сформировать позитивное отношение к действительности.

*Дискретная поддержка* уместна время от времени: когда педагог видит необходимость тактично корректировать развитие ситуации. В этом случае педагогом используются разнообразные типы педагогической деятельности и их сочетания, определяемые характером затруднений, испытываемых учеником в работе и общении. Вариативность, многообразие их приемов зависят от профессионализма педагога, его искренней заинтересованности в судьбе каждого ребенка.

Решение задач педагогической поддержки ребенка не может быть ограничено областью непосредственного взаимодействия педагога с ребенком, оно требует организации работы с родителями как участниками учебно-воспитательного процесса. В современной социокультурной ситуации возрастает роль и ответственность семьи за воспитание детей [7; 9].

Однако, как показывает практика, многие родители, ориентированные на активное участие в воспитании собственных детей, испытывают недостаток знаний в области педагогики и психологии, имеют низкую педагогическую и психологическую

культуру. Взаимодействие с родителями, таким образом, следует рассматривать как важнейшую задачу, решаемую как в традиционных формах консультирования и просвещения, так и в достаточно новой форме совместных (дети и родители) семинаров-тренингов по развитию навыков общения, сотрудничества.

### **Библиографический список**

1. Александрова, Е.А. Педагогическая поддержка культурного самоопределения как составляющая педагогики свободы [Текст] / Е.А. Александрова. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2003. – 200 с.

2. Архипова, А.А. Социально-педагогическое сопровождение детей, оставшихся без попечения родителей, в процессе социализации [Текст]: дис. ... канд. пед. наук А.А. Архипова. – СПб., 2005. – 187 с.

3. Бондаревская, Е.В. Педагогика [Текст] / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов н/Д, 1999. – 167 с.

4. Газман, О.С. «Болезнь новизны» в образовании. Российский и американский варианты [Текст] / О.С. Газман // Народное образование. – 2001. – № 1. – С. 111–113.

5. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка [Текст] / В.И. Даль. – Т. 4. – М.: Астрель, АСТ, 2002. – 1144 с.

6. Ефимов, А.А. Педагогическое сопровождение асоциально-криминальных групп подростков [Текст]: автореферат дис. ... канд. пед. наук / А.А. Ефимов. – Ставрополь, 2003. – 190 с.

7. Замятина, Ю.В. Педагогическая поддержка личностного развития детей с ограниченными возможностями [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Ю.В. Замятина. – Ростов н/Д, 2002. – 180 с.

8. Колесникова, И.А. О критериях гуманизации образования [Текст] / И.А. Колесникова // Гуманизация образования: теория. Практика. – СПб., 1994. – 225 с.

9. Концепция дошкольного воспитания [Текст] // Дошкольное воспитание. – 1989. – № 5.

10. Оверчук, Т.И. Модернизация российского дошкольного образования. Проблемы и перспективы [Текст] / Т.И. Оверчук // Детский сад. Управление. – 2002. – № 23. – С. 2.

11. Ожегов, С.И. Словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов. – М.: Русский язык, 1986. – С. 302.

12. Педагогическая поддержка ребенка в образовании [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В.А. Слостенина, И.А. Колесниковой. – М.: Академия, 2006.

13. Пичугина, Г.В. Педагогическое сопровождение и педагогическая поддержка обучающихся в технологическом образовании [Текст] / Г.В. Пичугина // Школа и производство. – 2009. – № 8. – С. 3–6.

14. Строкова, Т.А. Педагогическая поддержка и помощь в современной образовательной практике [Текст] / Т.А. Строкова // Педагогика. – 2002. – № 4. – С. 20–27.

15. Трус, И.Ю. Модель социально-педагогического сопровождения подростков с акцентуациями характера [Текст] / И.Ю. Трус // Воспитание дошкольников. – 2003. – № 3. – С. 26–32.

16. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности [Текст] / Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1978. – 392 с.

**( Л.И. Пономарева, М.А. Забоева )**

## **2.4. Природосообразное развитие детей в условиях реализации Федерального государственного стандарта дошкольного образования**

Актуальная необходимость природосообразного развития детей в системе дошкольного образования обусловливается, во-первых, возросшей здоровьезатратностью образования, во-вторых, повышением акселерации новых поколений, в-третьих, снижением уровня жизни большинства россиян, в-четвертых, недостаточной медицинской поддержкой населения, в-пятых, комплексным кризисом, имеющим социально-экономическую и экологическую природу.

В этих условиях необходимо, прежде всего, научное прогнозирование и проектирование природосообразного развития детей в дошкольном возрасте.

В связи с этим предлагается следующий содержательно-методологический алгоритм радикального обновления целенаправленного развития детей в системе дошкольного образования:

– глубокий научный анализ исторических и современных международных подходов к обновлению дошкольного образования целесообразно сочетать с параллельной практической образовательной деятельностью, которая несет в себе позитивные исторические идеи и оценки; образцы таких подходов проявляются в педагогической, образовательной научно-прикладной деятельности Я.А. Коменского, А. Дистервега, М. Монтессори, Торндайка, Джексона, Хед, Де-Фриза, Л.С. Выготского, Е.А. Ямбурга и др. Заметим, что подходы, разработанные этими учеными, востребованы и сегодня, представляются индивидуализированными, игровыми, увлекательными, природосообразными и эффективными в дошкольном образовании;

– программное обеспечение природосообразного развития детей должно проявляться в соответствии с утвержденным ФГОС дошкольного образования: психофизиологическом, социоприродном, личностно-возрастном, взаимоотношенческом с природным окружением, средой и с самим собой; познавательно-деятельностном (в виде научения);

– организация совместной деятельности и сотрудничества детей, педагогов и родителей, а также с микросоциумом;

– поддержка инициативы детей в различных видах деятельности;

– методология – через реализацию заинтересованности, наблюдения, опытничества, внимания, моторики, памяти, чувствования, сопереживания, терапевтического научения и т.д.; содержательная, ориентированная на основные принципы дошкольного образования (по ФГОСу);

– сущностная специфичность программ для дошкольников проявляется в том, что, с одной стороны, определяющие характеристики этих программ сущностно и методологически различаются по отдельным годам развития детей – через разнохарактерные отношения между детьми и воспитателями, а с другой стороны, в 3–4-летнем возрасте программа развития детей является, в определенном смысле, программой самого ребенка, содержание которой он берет из окружающей природной среды. Такие программы развития дошкольников должны быть поэтапно разнохарактерными, что значительно осложняет разработку и реализацию программы именно для «самого себя»; и в этом одно из важнейших отличий программ для дошкольников от программ для учеников начальной школы;

– в развитие названных выше основных и безусловных качеств создаваемых программ последовательно формируемых

для системы дошкольного образования, целесообразна эколого-валеологизация и самих программ, и процесса реализации их, что обеспечивает детям не только познавательную деятельность, которая соответствует личностно-возрастным возможностям, а более того – это постоянное совершенствование у дошкольников комплексного благополучия (как объективного состояния и субъективного чувства), утверждающего интерес, потребности и желания в совершенствовании отношения к самому себе, окружающим людям, природе, к Земле как общему дому людей, социально-природной среде; в этом и заключается решение проблемы непрерывного оздоровления дошкольников средствами упреждающе оздоровленного научения.

Анализ исторического и международного педагогического опыта начнем с педологических основ совершенствования дошкольной педагогики. Будем исходить из известного принципа – *«чтобы совершенствовать настоящее для будущего нужно очень хорошо знать прошлое»* (Б. Саймон).

В условиях нынешнего образовательного кризиса особое внимание необходимо уделить не только профессионально-педагогическому образованию, но и дошкольному образованию как первой ступени общего образования, учитывая индивидуальные потребности ребенка, связанные с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья. Именно поэтому невозможно обойтись без прошлого хотя бы в виде педологии начала XX века, которая затем была незаслуженно отягощена многодесятилетним забвением. И вот теперь (как «хорошо забытое старое» и как показывает анализ) педология способна выполнить роль определяющего и эффективного фактора для совершенствования дошкольного образования.

Кстати, еще более 300 лет назад у Я.А. Коменского можно было найти разве только гениальные догадки – прообразы современной природосообразности и научения, назвав их, соответственно, *предприродосообразностью* обучения (образования) и *преднаучением*. Традиционная природосообразность и традиционное научение отличаются от новационных представлений о них тем, что современное природосообразное обучение (и образование), а также современное научение наделяются разной природой, которая основывается на глубоко изученных механизмах современной этологии, физиологии, психологии, биологии, сравнительной и экспериментальной психологии и других наук.

Между прочим, только в самом конце XX века «революционные идеи» педологии (по А.А. Леонтьеву) были, как бы, реабилитированы в России (хотя за рубежом это произошло еще в пятидесятые годы). Названное «как бы» отмечает в этом случае лишь некоторую условность самой «реабилитации», которая выражается в том, что, иногда и в общем, находятся отечественные педагоги, которые все-таки *вспоминают* об основных идеях педологии. Однако вспоминают они не в связи с деятельной активностью педологии и не как глубокую комплексную науку о развитии ребенка, а как глубинные идеи, обновляющие современное образование..

Обращаясь теперь к опорным педологическим основам обучения, воспитания и целесообразного развития детей раннего и дошкольного возраста (в условиях трансформации современного образования), будем исходить из следующих определяющих, хотя и не очень-то популярных, педологических факторов (по Л.С. Выготскому и последователям его):

– *развитие* – это изменение отношений человека к окружающей его действительности, прежде всего, социальной;

– *развитие человека* на каждом периоде онтогенеза во многом зависит от развития на предыдущем периоде, первым из которых является пренатальный – с присущим для него облигатным и факультативным научением, приобретением индивидуального опыта;

– в *обучении* важнее научить ребенка мыслить, чем сообщить ему те или иные *знания*;

– *воспитывать* – значит *организовывать жизнь*. В *правильной жизни* правильно растут дети. И при этом *жизнь* раскрывается как система *творчества*.

Биосоциальная природа онтогенетического развития человека обуславливается двумя факторами: во-первых, биосоциальной сущностью его филогенетического развития и, во-вторых, биологическим законом Геккеля-Мюллера, согласно которому онтогенез гомологичен филогенезу.

С точки зрения целенаправленного воспитания подрастающего человека важны четкие представления о том, *что* в онтогенетическом развитии предопределяется биологическим фактором, а *что* социальным.

*Под биологическим фактором понимается, прежде всего, наследственность и особенности протекания внутриутробного периода жизни ребенка, обусловленные образом жизни матери во время беременности, характером процесса рождения (избегание родовых травм, своевременность первого вдоха).*

Опираясь на основной закон валеологии: образ жизни человека должен соответствовать его конституции, а она всегда индивидуальна и включает десять статей. В пренатальный

период развития человека имеем дело с рефлексивной статьей (конституцией) биопамять организма – генетическая память (наследственность), эпигенетическая память (эмбриональный путь развития), иммунная память (о перенесенных болезнях), нейронная память (память фиксируемая нейронами) [4, с. 19–20].

*Первые* отношенческие контакты матери с эмбрионом происходят в виде *осознания* ею собственной беременности и *последующих* физиологических изменений, происходящих у матери с *плодом*. Далее, по мере развития плода, впечатления от взаимоотношений матери и будущего ребенка все больше выражаются в определенных ожиданиях ее. В связи с этим мать индуцирует и коммуникативные реакции, а плод и ребенок – ответные реакции. Тем самым и возникает ситуация *научения* плода и ребенка – в условиях опережающей научающей активности матери, т.е. необходимой субъект-субъектности их взаимоотношений. В связи с этим и формируется еще в раннем *перинатальном периоде* устойчивый феномен, называемый *научением*, сущность которого заключается в приобретении нового опыта, модификации поведения или в выраженном конечном результате. В *перинатальном* периоде закладываются уже некоторые основы возможного *обучения* в виде процедуры, приводящей к усвоению информации; хотя во многом это зависит от особенностей плода [5, с. 32]. Явления научения и обучения укрепляются в развитии взаимосвязей их в постнатальном периоде развития ребенка – при вхождении его в дошкольное образование. Именно в таком аспекте рассматриваются эти явления, реализуемые *чаще всего* за рубежом и *реже* в России, – но, конечно, в сравнительной психологии, этологии и педагогике.

При том что явление научения отличается широким кругом модификаций поведения, или относительно устойчивых изменений в поведении в виде привыкания, условных рефлексов первого рода, «проб и ошибок», а также условных рефлексов второго рода, латентного научения, инсайт-научения, запечатления и т.д.

Все это необходимо и целесообразно усвоить ребенку (хотя бы выборочно) накануне погружения в систему дошкольного образования.

Следует отметить, что наследуются особенности развития центральной нервной системы и прежде всего темперамент и задатки способностей. Однако способности в их развитии зависят не только от задатков: способности развиваются в деятельности, которая играет настолько важную роль, что *собственную активность ребенка* целесообразно рассматривать в качестве *третьего фактора психического развития*. Проявляется эта активность *через взаимоотношения* ребенка с окружающим миром, и в частности с его природной составляющей. Характер же этих взаимоотношений обуславливается чувствительностью ребенка к воздействиям определенного рода. При этом четко проявляются *периоды наибольшей чувствительности* к определенному роду воздействиям, получившим название «сензитивные периоды развития». В соответствии с ними и формируется уровень чувственных отношений подрастающего человека с природой, а, следовательно, различные виды их высших проявлений, терминологически обозначаемые как «любовь к природе».

Наивысшие проявления чувств дошкольника, обусловленные сензитивностью периода развития, вызывают глубокие изменения, оказывающие влияние на весь процесс развития ре-

бенка. Собственно этим обстоятельством и объясняется по-настоящему огромное значение, которое придается формированию культуры любви к природе.

Формирование чувственных отношений ребенка с природой вне гармонической связи с познавательными и потребительскими отношениями его с окружающей природой одинаково бедственно для гармонического развития личности; в одном случае формируется познавательный сциентизм, когда роль знаний преувеличивается настолько, что игнорируется полноценное развитие чувств человека; в другом случае формируется «чувственный сциентизм», когда преувеличивается роль чувств в ущерб развитию знаний и потребностей; наконец, в третьем случае формируется «потребительский сциентизм», выражающийся в преувеличении роли потребительского отношения человека к природе [9, с. 155].

Природа позаботилась о сбалансированном развитии чувственных, познавательных и потребительских отношений подрастающего человека с ней, создав механизм сензитивных периодов развития ребенка, каждый из которых соотносится с определенным видом «ведущей деятельности», обуславливающей формирование определенной высшей психической функции.

Чтобы задействовать названные механизмы, мало знать последовательность сензитивных периодов, через которую проходит онтогенетическое развитие человека; необходимо иметь образовательные технологии активизации и мобилизации вида ведущей деятельности, соответствующей рассматриваемому сензитивному периоду. Такие технологии называются глубинными, потому что основываются на глубоком, или глубинном, понимании биологических, физиологических и психологических

особенностей подрастающего человека на каждом этапе его развития.

Если иметь в виду высшие проявления чувств человека к природе, называемые любовью к ней, то процесс их формирования не может рассматриваться вне сензитивности.

Большую роль при этом играют методы и технологии глубинной экологии. *Глубинная экология* обращается, прежде всего, непосредственно к подсознанию, а уже через него к сознанию. Обучение через чувства. Глубинная экология позволяет делать нечто больше, чем просто обмениваться информацией и идеями, поскольку все они основываются на том, что наше подсознание уже содержит всю необходимую нам информацию, и все, что нам нужно – это перевести эти знания в область осознанного.

*Второй из названных выше факторов развития, называемый социальным, точнее было бы назвать средовым, потому что, с одной стороны, совокупность глубоко взаимосвязанных социальных факторов, влияющих на развитие человека, обладает всеми формальными признаками среды, и в связи с этим совокупность называют социальной средой, а с другой стороны, собственно природная среда влияет на психическое развитие ребенка опосредованно – через традиционные для конкретной природной зоны виды трудовой деятельности и культуру, определяющую систему воспитания детей, тем самым воздействие природной среды на человека социализировано. А Д.С. Лихачев вообще настаивал на том, что природная среда, как подсистема окружающей среды, сама по себе социализирована. Именно это обстоятельство и стало основанием для принципа конвергенции социального и биологического факторов. Однако взаимосвязь и единство этих факторов не постоянны во време-*

ни и пространстве, не являются раз и навсегда данными свойствами: они изменяются в процессе самого развития человека, дифференцируются и по-новому интегрируются.

Рассматривая процесс формирования природолюбия в аспекте развития основных психических функций человека (восприятия, мышления, речи, памяти, внимания, воображения), происходящего в их глубокой межфункциональной взаимосвязи, необходимо иметь в виду, что, во-первых, психические функции претерпевают возрастные изменения, во-вторых, находятся под воздействием таких личностных образований, как мотивация, самооценка, уровень притязаний, ценностные ориентации, мировоззрение и т.д., и, в-третьих, чувственные отношения человека к природе, и в частности их высшие проявления в виде любви к природе, выступают в роли мощного интегрирующего фактора организации физических, духовных и социальных качеств человека в ту специфическую социально-биологическую ценность, которая, собственно, и называется личность.

Таким образом, *любовь человека к природе является важным фактором становления личности.* Это было понято не только классиками образования, но и многими выдающимися деятелями литературы, искусства, культуры. Проблема здесь в другом – найти пути, формы и средства целенаправленного, последовательного формирования устойчивых проявлений любви человека к природе. В качестве комплексного из таких средств выделяется культура вообще, и в таком специфическом ее проявлении, как культура любви к природе. В этом, как может показаться, несколько неожиданном ракурсе на самом деле нет ничего удивительного, потому что, как отмечал академик Д.С. Лихачев [3], природа является естественной материальной

основой, носителем культуры, более того, по силе и эффективности воспитательного воздействия на человека сравниться с природой не может ни один учитель.

*Формирование и развитие чувственных отношений подрастающего человека с природой*, в том числе и любви к ней, должно соотноситься с сензитивными периодами, ибо в противном случае, в силу эффекта Маугли, развитие ребенка может понести потери, компенсировать которые в дальнейшем будет практически невозможно.

Так, например, период с одного года до трех лет является сензитивным периодом развития речи, дающим ребенку стартовый импульс для развития рациональных чувственных, познавательных и потребительских отношений с окружающим миром. В дошкольном возрасте ребенок естественно и легче всего усваивает этнические представления и нормы как морально нравственную основу развития, мыслительных способностей и навыков трудовой деятельности.

Способствуя поэтапному, последовательному природосообразному развитию мозга, язык, речь имеют следующие характерные проявления: в возрасте до года развивается аутическая речь; примерно с года ребенок начинает произносить первые слова; последующие два года уходят на то, чтобы научиться объединять эти слова во фразы и овладевать языковыми правилами-законами фразовой композиции в том виде, в каком они передаются ребенку окружающей его общественной средой. В это время ребенок воспринимает, запоминает, верит полностью сложившимся нормам, воспроизводит выученное, но еще не размышляет над законами языка. В три–пять лет (как пишет К.И. Чуковский в книге «От двух до пяти») дети становятся гениальными филологами: овладев зачатками и готовыми правилами-

ми речи, ребенок начинает экспериментировать, безудержно фантазировать со словами и языковыми конструкциями, не останавливаясь перед бессмыслицей, лишь бы она оправдывалась глубинными структурами языка. Ребенок выступает в роли смелого первопроходца новых языковых путей, независимого реформатора языка. Этот период продолжается иногда до шести–семи лет. После этого, овладев нормой и поэкспериментировав с отклонениями от нее, т.е. овладев выразительностью языка, ребенок начинает говорить «как взрослый», и дальнейшее языковое развитие выражается уже только в количественном росте – расширении понятийной сферы и сопутствующем ему расширении лексики и т.д. Этот количественный рост продолжается всю жизнь.

Природа (через процесс исторического развития человека) дала человеку удлинённый период детства, биологического и полового созревания, увеличила время, в течение которого человеку необходим материнский уход. Эти факторы становятся предпосылкой податливости, адаптивности поведения как основы обучения, воспитания и развития человека.

Язык, сопрягаясь в своем развитии с последовательным развитием мозговых структур, участвует в формировании личностных сфер чувств, коммуникации, поведения, передачи информации, сознания и мышления и тем самым выделяет человека в мире животных: человек (в филогенезе и онтогенезе) формируется вместе с человеческой речью.

Определённые *сензитивные периоды* обуславливают оптимальные сроки, формы и методы обучения. К сожалению, многие беды неприродосообразности современного российского общего образования как раз и обусловлены игнорированием особенностей сензитивных периодов развития, а оно, в свою

очередь, проявляет сложную природу процессов обучения, воспитания и в целом образования подрастающего человека – природу, которая не является только педагогической. Именно эта идея лежит в основе культурно-исторического развития человечества и человека (по Л.С. Выготскому), ибо продуктом такого развития являются истинно человеческие высшие психические функции.

В контексте нашего исследования важно, что развитие подрастающего человека рассматривается Л.С. Выготским в культурно-историческом аспекте, и не иначе. Именно в этом необходимо рассматривать и формирование любви к природе, в связи с чем проявляется естественным образом «культура любви к природе» [1].

Если теперь попытаться соотнести выраженное проявление у развивающегося человека чувства любви к природе с этапным развитием высших психических функций, то необходимо, прежде всего, обратиться к глубоко аргументированному алгоритму Л.С. Выготского: всякая функция, в том числе и высшее чувственное отношение человека к природе, появляется в культурном развитии ребенка дважды и в двух различных планах: сначала в – социальном, т.е. между людьми, потом – в психическом, т.е. внутри ребенка.

Так, чувственное отношение подрастающего человека к окружающему миру первоначально является средством общения с ним. И лишь пройдя длительный путь развития, чувства становятся глубокими и высокими переживаниями, терминологически обозначаемыми как «любовь к природе».

Мы считаем, что самым эффективным является используемый нами подход, базирующийся на тесном контакте детей с природой, на натуралистических наблюдениях, экскурсиях

(К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой и др.). Нет смысла перегружать детей конкретными знаниями, так как чаще всего усвоению материала отводится так много времени, что не остается на обучение сопереживанию, эмоциональное включение, рефлексию своих впечатлений и переживаний, эстетическое восприятие и т.д.

Методологической базой формирования у детей дошкольного возраста чувства любви к природе, являющегося основой экологического сознания человека, берется теория отражения, которая ставит в единую связь и последовательность чувственное и абстрактно-логическое познание, обращенное, в конечном итоге, к практике, т.е. к чувственной практической деятельности человека.

Новая культура отношений человека и природы – это прежде всего сгармонизированность таких аспектов отношений, как познавательное, эстетическое и рационально-потребительское, формирующихся на основе чувственного общения.

Анализ практики экологического образования в ДОУ высвечивает нередкую абсолютизацию познавательного аспекта взаимоотношений подрастающего человека с природой, что делает неэффективным данный вид образования, потому что не происходит развития способности эстетически-нравственного восприятия природы. Эстетическое как утверждение существования объекта есть предпосылка этического как утверждение его значения для человека, исходное же – это способность видеть эстетическое, прекрасное в природе, чувствительность к нему.

В психологической и эстетической литературе особое значение уделяется вопросам эмоций, чувств и оценок в сфере отношений. Эмоции и чувства возникают в процессе сложного

взаимодействия субъекта с объектами и зависят как от особенностей объектов, так и от особенностей личности, ее индивидуальности. Л.П. Печко утверждает, что в дошкольном возрасте имеет большой удельный вес не интеллектуальное, а эмоционально-эстетическое восприятие природы.

И.Ф. Гончаров убежден: если явления действительности не затрагивают душу человека, то общение с ними не дает должного ожидаемого результата. Вне чувственно-эмоционального отношения ребенка к природе освоение ее имеет рассудочный, схематический характер. Это означает, что если не возникает чувственно-эмоционального контакта с природой, то все задачи природосообразного воспитания являются нереализованными.

Необходимым условием возникновения и развития в душе ребенка чувственно-эмоциональных, познавательных и рационально-потребительских отношений в их гармонии, что обеспечивает формирование гуманной, здоровой личности, является целенаправленное руководство детской деятельностью педагогами. Учить ребенка чувствовать, понимать, наблюдать, изучать природу может только тот педагог, который сам умеет все это. Такое умение дается лишь через целенаправленное самовоспитание, осмысление личного взаимоотношения с природой. И только потом у воспитателя появляется возможность для обучения воспитанников эмоциональному и познавательному общению с природой.

Прививая детям чувство прекрасного, формируя у них первые нравственные представления, педагог стремится прежде всего воспитать у детей личное отношение к тому или иному явлению, объекту природы. Именно формирование своего отношения к окружающему миру, природе объединяет нравст-

венное и эстетическое воспитание. Нельзя научить ребенка правде, добру без воспитания у него понятий «красивое» и «некрасивое», «истинное» и «ложное», нельзя научить его стремиться к защите правды, добра, не сформировав эмоциональный протест против зла и лжи, умение ценить прекрасное и доброе в природе и людях.

Ребенок с раннего детства открывает и исследует окружающий мир, тянется к красивому, яркому, испытывает радость общения с природой. Он открывает для себя мир в разнообразных красках и звуках. Все это способствует воспитанию добрых чувств, бережного отношения ко всему живому.

Культура природолюбия формируется при условии, если ребенок, воспринимая красоту окружающего мира, эмоционально откликается на нее, активно наблюдает за явлениями природы, замечает изменения, происходящие в ней, и передает их в различных видах художественно-речевой деятельности, проявляет оценочное отношение к эстетическим качествам, воплощает природные явления в творчестве, используя выразительные средства художественного слова.

Мы стараемся научить детей видеть красоту родного края, навыкам общения с природой, и поэтому используемые методы должны быть достаточно разнообразными. Эффективным методом формирования культуры природолюбия являются традиционные наблюдения и целевые прогулки. Наблюдая различные явления в естественных условиях, дети приобретают знания, у них развивается восприятие разнообразных красок и звуков родной природы. Любуясь ею, дети вместе с воспитателем вспоминают поэтические образы, запечатленные в стихах русских поэтов. Систематические наблюдения осуществляются во время ежедневных прогулок. При общении с живыми объекта-

ми мы учим детей по внешнему виду (позе, реакциям, движениям, звукам, мимике) определять их состояние. Познавая «внутренний мир» живого объекта, ребенок учится сопереживать, относиться к нему как к субъекту, имеющему такое же право на жизнь, как и он сам. Поэтому важнее бывает не уровень знаний, а создание предпосылок, которые в дальнейшем будут стимулировать детей на самостоятельное желание освоить эти знания.

В настоящее время наблюдается определенное противоречие между *естественной потребностью* ребенка в общении с природой, что является естественным условием его гармоничного развития, и его *отчуждением* от нее, играющим негативную роль и мешающим эффективности эколого-валеологического образования. Потому особо актуален вопрос создания образовательной среды, окружающей ребенка в детском саду. Частично этот вопрос решается посредством здоровьесберегающей, развивающей предметной среды.

Организация этой среды в ДОУ предусматривает создание экологических комнат-лабораторий с разнообразными видами животных и растений, дидактических материалов по формированию начал экологической культуры. Небольшая оранжерея, созданная в такой комнате, предоставляет дошкольникам возможность побывать в мире разнообразных растений, ощутить единство со всем живым, преодолеть оторванность от природной среды, что особенно важно для городских детей. В такой «лаборатории» дети могут самостоятельно проводить несложные опыты, экспериментировать, познавать свойства и качества живых объектов, любоваться их красотой, испытывать эстетические переживания. Здесь же дети практикуются в применении полученных знаний и умений, взаимодействуя с живыми суще-

ствами и проявляя свое отношение к ним. К сожалению, многие дошкольные организации лишились такой материально-технической базы по вине чиновников, якобы заботившихся о безопасности детей.

Будем утверждать, что экологическая комната необходима в каждом дошкольном учреждении и как оздоровительный фактор, выполняющий роль кабинета психофизиологической разгрузки (при оснащении соответствующим оборудованием).

Постигать красоту окружающего мира, формировать культуру природолюбия, а значит, решать задачи экологического образования помогает и музыкальное искусство. Хорошая музыка должна сопровождать ребенка в любой его деятельности. Ненавязчивое приятное ее звучание, действуя на подсознание, формирует внутренний мир ребенка, вызывая добрые чувства, а значит, и любовь, доброе отношение к людям, ко всему живому. Нравственно-эстетическое отношение детей к природе развивается средствами музыкального искусства. Через восприятие музыкальных образов, вызывающих у детей разнообразные эмоциональные переживания: чувства радости, грусти, нежности, доброты – педагог воспитывает такое же отношение и к образам реальной природы.

Формирование у ребенка умения эмоционально воспринимать прекрасное зависит в большой степени от обучения. Главную роль здесь играет сам педагог, помогающий ребенку эстетически воспринимать и оценивать окружающее, познавать и постигать его красоту и гармонию через красоту и гармонию разных форм, красок и звуков. Педагог развивает у ребенка способность сравнивать и оценивать наблюдаемые явления с эстетических и нравственных позиций. Взрослый влияет на характер

эстетических переживаний ребенка, его отношение ко всему, что тот видит, воспринимает.

Кроме непосредственного наблюдения, педагог организует просмотр видеофильмов, репродукций картин художников, на которых изображены разнообразные картины природы. Специально подобранный педагогом материал учит детей видеть красоту и своеобразие явлений – сочную зелень лесов, красивый изгиб веток деревьев, красногрудых снегирей, живописно расположившихся на ярко-красной рябине, огромного добродушного лося, выглядывающего из-за деревьев и прислушивающегося к звукам леса... Просмотр материалов необходимо сопровождать музыкой, которая усиливает переживания ребенка, его впечатления от увиденного, помогает связать зрительные образы с образами музыкальными. При этом надо помнить о необходимости выразительного и качественного звучания музыки, будь то исполнение на фортепиано или слушание аудиозаписей. Очень внимательно надо подходить к отбору произведений. По своему содержанию они должны соответствовать зрительной информации, которую получает ребенок. Слушание музыки, ощущение красоты музыкальных звуков вызывает у детей ответное чувство сопереживания и не может не влиять на формирование мотивов нравственного отношения ко всему, что их окружает. Совмещение содержания просматриваемых материалов и естественных звуков является еще и оздоровительным фактором, снимающим эмоциональное напряжение.

Большую роль в воспитании у детей эстетического отношения к природе играют комплексные занятия, которые являются важной формой работы по эколого-валеологическому образованию. Комплексный подход, лежащий в ее основе, позволяет один и тот же образ выразить различными видами искус-

ства. Передавая образы окружающего мира с помощью исполнения песен, стихов, в рисунке, лепке, танце, дети проявляют свое отношение к различным природным явлениям. Организуя комплексные занятия, педагог создает эмоциональную атмосферу, побуждающую детей к совместной и самостоятельной деятельности. Говоря о формировании осознанного отношения к окружающему миру, нельзя абсолютизировать познавательный аспект, и если это происходит в экологическом образовании, то знания ребенка и его поступки не совпадают, об этом говорят многочисленные примеры конкретного поведения наших детей. Формирование осознанно-правильного отношения возможно лишь при условии, что содержание должно быть пережито ребенком с включением его эмоционально-волевой сферы.

Следовательно, воздействуя на чувства ребенка, формируя их при использовании разнообразных методов и форм работы с детьми, главным из которых является непосредственный контакт ребенка с природой, мы идем по пути воспитания гармонически развитой личности, ориентированной на общечеловеческие ценности, что входит в понятие «экологическая культура» человека. Используемые нами методы и приемы обучения и воспитания культуры природолюбия направлены на перевод во внутренний мир ребенка необходимых социальных экологических ориентиров – знаний, умений, ценностных характеристик и идеалов, принципов и правил отношения общества к окружающей природной среде, а это и есть природосообразное образование дошкольника.

Таким образом, *природосообразное образование – это такой вид образования, интегрирующего в себе процессы обучения, воспитания, целенаправленного развития, все сущест-*

венные проявления которого приведены в соответствие с природой субъектов и объектов образования, а также с естественной природой процессов обучения и воспитания – естественной по гомологии с процессами научения, существующими в мире живой природы. Заметим, что под научением мы понимаем способность живых организмов передавать и усваивать информацию [8, с. 182]. Природосообразность образования не может рассматриваться вне природы определенного этноса, окружающей среды, бытовых и воспитательных традиций народа, социально-экономических условий страны в аспекте реального состояния и перспектив устойчивого развития.

Природосообразные идеи воплощены в авторской комплексной программе «Дорога в страну чудес», предназначенной для образования детей младшей, средней, старшей и подготовительной групп детского сада и нацелена не просто на приобщение детей к разным видам деятельности, но и на формирование единой и целостной обучающе-воспитывающе-развивающей среды, формирующей гармоническое развитие ребёнка в дошкольном возрасте, которое должно соответствовать интегрированному критерию здорового образа жизни.

Наша программа состоит из четырёх подпрограмм, каждая из которых имеет блоки, ориентированные на конкретные возрастные группы детей. Тем самым программа «Дорога в страну чудес» нацелена на непрерывное обучение, воспитание и целенаправленное развитие детей в системе дошкольных учреждений.

Подпрограммы базовой комплексной программы «Дорога в страну чудес» следующие:

*Подпрограмма 1. Будь здоровым и сильным.*

*Подпрограмма 2. Будь внимательным, наблюдательным, добрым.*

*Подпрограмма 3. Игровая система «Играем вместе, играем сами по себе».*

*Подпрограмма 4. Подари мне музыку.*

Для реализации данной программы нами разработана культурно-творческая образовательная технология, которая выступает системообразующим фактором здоровьесберегающего образовательного процесса.

*Под культуротворческой образовательной технологией мы понимаем отрефлексированную на уровне профессионального сознания логическую последовательность операций, отражающую объективный, в наибольшей степени сгармонизированный по отношению к определённым условиям, воспроизводимый путь достижения конкретной цели, который приведёт к реализации и активизации резервных возможностей участников педагогического процесса, сохранению их здоровья и обеспечит не только освоение знаний, умений, деятельностных навыков, но и становление и полноценное развитие личности – участницы «культурного диалога».*

Предлагаемая нами технология представляет собой интегрированную систему, охватывающую такие области, как мир природы, предметный мир, организм человека и пути достижения здоровья (что нужно делать, чтобы быть здоровым и как помогать своему здоровью), и построенную на содержательной основе программу «Дорога в страну чудес». Поскольку работа по этой технологии включает в себя разнообразные виды деятельности в ДОУ и придаёт им эколого-валеологическую направленность, весь образовательный процесс самопроизвольно

ориентируется на сохранение, укрепление и развитие здоровья воспитанников.

На протяжении всего периода старшего дошкольного возраста работа с детьми ведётся по нескольким направлениям. *Первое направление «Я познаю себя, чтобы помочь своему здоровью»* ориентировано на понимание ребёнком себя как живого существа, на знакомство со своим организмом для создания мотивации здорового образа жизни. Значительная часть задач по реализации содержания этого направления выносится в совместную и самостоятельную деятельность дошкольников. Это направление работы с детьми и родителями ориентировано также на ознакомление с правилами безопасного поведения в окружающей природной, предметной и социальной среде.

*Второе направление «Человек – часть природы. Я учусь помогать природе, а значит себе»* ориентировано на первоначальное понимание того, что животные, растения и человек – живые существа; на познание явлений живой и неживой природы, взаимосвязей и взаимозависимостей всех природных объектов; на знакомство с конкретными природными объектами, их местом и ролью в природе, а также значением для человека. Особое внимание уделяется нравственно эстетическому аспекту взаимодействия с природой. Для этого используются разнообразные методы и приёмы, которые могут показать красоту окружающей природы, вызвать эмоциональный отклик на её воздействие, побудить детей активно наблюдать за природой, замечать происходящие в ней изменения и передавать их посредством различных видов художественно речевой деятельности, воплощать явления природы в творчестве. Формирование чувств ребёнка невозможно без непосредственного контакта с

природой: это обязательное условие формирования гармоничных взаимоотношений с ней.

*Третье направление «Я учусь делать добро»* призвано научить ребёнка правде, добру, умению ценить прекрасное не только в природе, но и в людях. На начальном этапе на основе таких социальных ценностей, как семья, мама, друзья, формируются представления «красивое», «некрасивое», «истинное», «ложное». Содержание и формы работы в рамках данного направления (с опорой на общечеловеческие ценности) позволяют обогатить внутренний мир ребёнка и заложить основы экологической культуры.

Ведущая форма работы на первом этапе реализации настоящей технологии – *комплексные занятия* (проводятся один раз в неделю), содержание которых отражает четыре взаимосвязанных направления, определённых в «Концепции дошкольного образования».

Комплексные занятия на разных возрастных этапах развития ребёнка имеют концентрическое построение, что даёт возможность соблюдать принцип повторяемости с последующим углублением знаний, чувств, расширением сознания.

Остановимся на структуре комплексных занятий. Для создания у детей мотивации и включения их в интерактивную культуротворческую деятельность используются музыкальный эпиграф и игровая (или другой вид) мотивация, которые призваны вызвать интерес и эмоциональный отклик. Музыкальный эпиграф – это короткий отрывок какого-либо музыкального произведения, который служит сигналом к началу занятия (прогулки, обеда и т.п.), а потому не должен быть продолжительным.

На каждом занятии предусмотрено создание соответствующей *музыкальной среды*, организаторами которой являются воспитатель и музыкальный руководитель. Музыкальная среда включает в себя использование на занятии материала, направленного на подсознательное восприятие. Это музыкальный эпиграф, фоновая музыка, которая ненавязчиво сопутствует практической деятельности детей, и музыка, предназначенная для сознательного восприятия, – детское исполнительное творчество.

Разнообразие средств, методов, приёмов, форм организации, применяемых на комплексных занятиях, позволяет реализовать принцип природосообразности за счёт того, что каждый ребёнок включается в процесс познания, используя тот канал (зрительный, слуховой, тактильный и др.) или несколько каналов поступления информации в головной мозг, которые соответствуют в конкретной обстановке его природным особенностям.

Предлагаемая образовательная технология позволяет разгрузить учебный процесс, поскольку комплексные занятия включают в себя *изобразительную деятельность, лепку, аппликацию, ручной труд*. Кроме того, на них используются разнообразные средства: природные, изобразительные, литературные, музыкальные. В соответствии с личностно ориентированной моделью взаимодействия взрослого с ребёнком выдержаны такие понятия, как «позиция общения», «дистанция обучения» и «пространство общения». В ходе занятия рекомендуется менять формы организации и стили взаимодействия с детьми.

Культуротворческая образовательная технология должна характеризоваться полной управляемостью учебным процессом и в то же время давать педагогу возможность проявить творческую инициативу, фантазию и интуицию. Пользуясь нашей программой, педагог может с учётом уровня развития детей и своей подготовки выбрать форму подачи материала или определённый объём информации. Приоритет отдаётся не простому запоминанию и механическому воспроизведению знаний, а пониманию и оценке себя и происходящего вокруг. Это необходимо при формировании стремления к здоровому образу жизни.

Особое внимание на втором этапе реализации данной технологии следует уделять развитию нравственно эстетического отношения к окружающей природе в различных видах деятельности и активного отношения к своему здоровью, чему должна способствовать здоровьесберегающая образовательная среда, включающая в себя соответствующее предметное окружение. Учитывая оздоровительную ценность природы, рекомендуется организовывать совместную деятельность дошкольников и взрослых в естественной природной или экологизированной среде, что способствует оздоровлению психоэмоционального состояния детей.

В конспектах комплексных занятий даются советы воспитателю по организации здоровьесберегающей образовательной среды, по совместной деятельности взрослого и детей на прогулке, в уголке природы, а также по работе с родителями. Итогом работы по конкретному направлению или в завершение сезона являются развлечения и праздники, тематические игры, игры-викторины, обобщающие занятия, где дети могут приме-

нить накопленный опыт взаимодействия с окружающим миром, показать навыки ведения здорового образа жизни. Для старших дошкольников в течение года проводится не менее шести таких мероприятий.

С помощью культуротворческой технологии в старшем дошкольном возрасте решаются задачи по формированию активного отношения к своему здоровью. Основное требование, которое должно при этом выполняться, – сделать ребёнка активным участником образовательно-оздоровительного процесса. Именно в этот период дошкольного детства ребёнок искренне, не подвергая ничего сомнению и не критикуя, усваивает многие истины и учится всё делать по правилам. Эффективность предлагаемой технологии будет обеспечена лишь при условии, что знания, полученные на занятиях, дети ежедневно закрепляют, упражняясь в соблюдении правил здорового образа жизни и норм взаимодействия с объектами природной среды вместе со сверстниками и взрослыми.

### **Библиографический список**

1. Выготский, Л.С. Антология гуманной педагогики [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Изд. дом Ш. Амонашвили, 1996. – 224 с.
2. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Наука, 1978. – 584 с.
3. Лихачев, Д.С. Письма о добром и прекрасном [Текст] / Д.С. Лихачев. – М., 1989. – 238 с.
4. Петленко, В.П. Валеология человека: здоровье – любовь – красота [Текст] / В.П. Петленко. – СПб.: Изд-во «Петроградский и К<sup>о</sup>», 1996. – Т.1. – 304 с.

5. Резникова, Ж.И. Интеллект и язык: Животные и человек в зеркале экспериментов [Текст]: учебное пособие для студентов вузов. Ч. I. / Ж.И. Резникова. – М.: Наука, 2000. – 279 с.

6. Тюмасева, З.И. Дорога в страну чудес [Текст]: комплексная программа и руководство по непрерывному эколого-валеологическому образованию в ДОУ / З.И. Тюмасева, Е.Г. Кушнина. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – 159 с.

7. Тюмасева, З.И. Экологическое строительство детской души [Текст] / З.И. Тюмасева, Е.Г. Кушнина. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – 240 с.

8. Тюмасева, З.И. Эколого-валеологические тайны модернизации современного образования [Текст]: словарь-справочник / З.И. Тюмасева, В.П. Стариков. – Сургут: ГУП ХМАО «Сургутская типография», 2004. – 314 с.

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

10. Цыганков, А.А. Методологическая разработка по актуальным проблемам методики научения (Предмет методики. Онтодидактика. Гносеологические основы научения) [Текст] / А.А. Цыганков, Л.Я. Бондаренко. – Свердловск: УрГУ, 1978. – 35 с.

***(З.И. Тюмасева)***

## 2.5. Физическое развитие детей дошкольного возраста средствами подвижных игр

Федеральный государственный стандарт дошкольного образования большое внимание уделяет физическому развитию: **«Физическое развитие** включает приобретение опыта в следующих видах поведения детей: двигательном, в том числе связанном с выполнением упражнений, направленных на развитие таких физических качеств, как координация и гибкость; способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики обеих рук, а также с правильным, не наносящем ущерба организму, выполнением основных движений (ходьба, бег, мягкие прыжки, повороты в обе стороны), формирование начальных представлений о некоторых видах спорта, овладение подвижными играми с правилами; становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере; овладение элементарными нормами и правилами здорового образа жизни (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек и др.)» [13]. Все это свидетельствует о том, что самостоятельно ребенок дошкольного возраста не сможет справиться, ему нужна систематическая комплексная помощь и поддержка». При этом вовлечение детей в подвижные игры, согласно данному нормативному документу, признается приоритетным в физическом развитии дошкольника.

Во все времена подвижные игры ребенка дошкольного возраста считались как движения, через которые дети добиваются определенных целей. Еще Ж.-Ж. Руссо писал о движении как средстве познания окружающего мира. Он указывал, что без

движений немислимо усвоение таких понятий, как пространство, время, форма [4].

«Кто наблюдал за детьми, тот знает, что дитя счастливо не тогда, когда его забавляют, хотя оно и хохочет, но тогда, когда оно совершенно серьезно и занимается увлекающим его делом» – так, К.Д. Ушинский обращал внимание на многообразие игр и игровых упражнений, на их доступность детям. В игровой деятельности, считал он, «формируются все стороны души человеческой, его ум, его сердце и его воля». И далее, в игре не только «высказываются наклонности ребенка и относительная сила его души, но и сама игра имеет большое влияние на развитие детских способностей и наклонностей, а следовательно, и на его будущую судьбу» [11].

П.Ф. Лесгафт, например, рассматривал игру как «...упражнение, при посредстве которого ребенок готовится к жизни». Он ценил подвижные игры за то, что в них дети «...заняты исключительно достижением общих задач, придерживаясь при этом, однако же, всех признанных положений и законов, направленных к ограничению прав каждого отдельного лица» [6].

Как вид упражнений, наиболее выгодный в детском возрасте и школьной жизни, рассматривал игры В.В. Гориневский – один из основоположников отечественной науки о физическом воспитании. Считая подвижные игры одним из основных видов деятельности и средством всестороннего воспитания ребенка, он подчеркивал их роль в воспитании морально-волевых качеств и формирования личности. Он указывал, что радость и веселье является обязательным условием игровой деятельности, без которых игра теряет для детей свой смысл. В.В. Гориневский придавал исключительное значение подвижным играм как

средству активного отдыха, видел их благотворное влияние на работоспособность человека [3].

Современные ученые рассматривают подвижные игры как:

- средство снижения гиподинамии (Л.В. Былеева, В.М. Коротков);

- средство ускоренного развития памяти, речи, интеллектуального развития (И.И. Гребешева, З.М. Богуславская, Е.О. Смирнова, Е.М. Геллер);

- средство всестороннего, гармонического развития детей дошкольного возраста (Л.И. Пензулаева);

- средство социальной и физиологической адаптации (К.К. Утробина);

- средство, активизирующее работу мысли, способствующее расширению кругозора, уточнению представлений об окружающем мире, совершенствованию всех психических процессов, стимулирующее переход детского организма к более высокой ступени развития (Т.И. Осокина).

Таким образом, подвижные игры можно считать мощным средством физического развития дошкольника из-за простоты двигательного содержания, естественности движений, широкого влияния на формирование моторики ребенка, высокой эмоциональности. Подвижные игры – естественный спутник жизни ребенка, источник радостных эмоций, обладающий великой воспитательной силой. Большое воспитательное значение заложено в правилах игры. Они определяют весь ход игры, регулируют действия и поведение детей, их взаимоотношения, содействуют формированию воли, т.е. они обеспечивают условия, в рамках которых ребенок не может не проявить воспитываемые у него качества. Они требуют для своего исполнения физи-

ческой активности детей. Дети двигаются (по правилам), активно общаются (по правилам), отстаивают свою точку зрения и отказываются от нее, если находятся более подходящие условия (тоже по правилам).

В дошкольном возрасте, как и в раннем детстве, важное значение для формирования ясных представлений об окружающем мире имеет чувственный опыт ребенка. Подвижные игры способствуют воспитанию сообразительности, наблюдательности, внимания, воображения, быстроте мысли, развитию положительных чувств. Активные действия в игре помогают устранить неуверенность в своих силах, застенчивость, робость. Ребенок должен чувствовать себя в обществе сверстников как равный среди равных. Четкое выполнение движений, смелость, ловкость, находчивость усиливают чувство уверенности и помогают занять должное место в коллективе.

А.П. Рудик отмечал, что значение подвижных игр «необыкновенно велико и разнообразно». Оно выражается в том, что игры, включающие естественные виды движений, наибольшим образом удовлетворяют присущую детям потребность в движении. Он считал, что структура подвижных игр с их сюжетом, моторным содержанием и организационной стороной, должны соответствовать определенному возрасту, подготовленности. Он игру называет мостом, соединяющим детство со взрослым состоянием человека [9].

В.Г. Яковлев так определяет подвижные игры: «Подвижная игра как осознанная творческая деятельность, протекающая на основе определенных правил и характеризующаяся активными действиями играющих, связанными с преодолением препятствий и трудностей, встречающихся на пути к достижению

поставленной цели (выиграть, победить, овладеть определенными приемами)» [14].

По мнению Е.А. Бондаренко, игра создает благоприятные условия для развития и совершенствования движений дошкольника. Дело в том, что когда ребенок берет на себя определенную роль (например, зайца, мышки, кота и др.), он стремится сознательно воспроизвести определенные движения, характерные для изображаемого персонажа, намеренно передать их.

Участие дошкольников в подвижных играх различной интенсивности позволяет осваивать жизненно важные двигательные умения в ходьбе, беге, прыжках, равновесии, лазаньи, метании. В дошкольном возрасте дети очень эмоционально реагируют на игровые действия. Они по-настоящему боятся воображаемого медведя, от которого надо убежать, и предпочитают находиться рядом с «домиком», не соглашались что-либо делать [8].

Особая роль совместных игр как средства формирования взаимоотношений заключается в том, что в них создаются благоприятные условия для совместных переживаний, способствующие становлению общих (коллективных) интересов: ребята учатся действовать сообща, планировать, распределять роли, учитывать свои силы, время и возможности, заботиться о товарищах, помогать им.

Под влиянием критических оценок партнеров по игре у детей формируется критическая самооценка, происходит осознание хороших и плохих качеств сверстника, становление основ жизненной позиции ребенка. Творчество, фантазия, являющиеся неизменными условиями большинства подвижных игр, –

одно из проявлений эмоционального отношения к жизни – усиливают мозговые импульсы, которые в свою очередь стимулируют гипофиз, деятельность щитовидной железы и всей эндокринной системы. Серьезными исследованиями педагогов, физиологов и врачей доказано благотворное влияние подвижных игр на детей. Одно представление о предстоящей игре способно вызвать у ребенка положительные эмоции.

Как показали фундаментальные исследования А.М. Фонарева, двигательная активность, развитие речевых функций теснейшим образом связаны с функциональным состоянием мозга, с общей жизнедеятельностью ребенка [12]. У ребенка существует врожденная функциональная связь между мышечной системой и мозговыми структурами, с деятельностью органов чувств и висцеральных органов, между мышечной системой и эмоциональной сферой ребенка. Благодаря указанным связям через подвижные игры достигается наиболее гармоничная координация деятельности всех органов и систем ребенка.

Выбор поведения в постоянно меняющихся условиях игры предопределяет широкое включение механизмов сознания в процессы контроля и регуляции. При этом усиливаются сила и подвижность нервных процессов, совершенствуются функции регуляции деятельности всех систем организма центральной нервной системой. В основе программного материала по физическому развитию дошкольников положена система физических упражнений. Подвижные игры, являясь одной из разновидностей физических упражнений, решают вопросы формирования локомоторных функций, направлены на совершенствование внимания, пространственных и временных ориентировок, умения действовать индивидуально и коллективно. Для детей до-

школьного возраста используются подвижные игры, направленные на совершенствование основных видов движений: ходьбы, бега, прыжков, метаний, ползания и лазания.

Упражнения с бегом: «Бегите ко мне!», «Птички и птенчики», «Мыши и кот», «Бегите к флажку!», «Найди свой цвет», «Трамвай», «Поезд», «Лохматый пес», «Птички в гнездышках».

Упражнения с прыжками: «По ровненькой дорожке», «Поймай комара», «Воробушки и кот», «С кочки на кочку».

Упражнения с подлезанием и лазаньем: «Наседка и цыплята», «Мыши в кладовой», «Кролики».

Упражнения с бросанием и ловлей: «Кто бросит дальше мешочек», «Попади в круг», «Сбей кеглю», «Береги предмет».

Упражнения на ориентировку в пространстве: «Найди свое место», «Угадай, кто и где кричит», «Найди, что спрятано».

Все свои жизненные впечатления и переживания малыши отражают в условно-игровой форме, способствующей конкретному перевоплощению в образ («Гуси-лебеди», «Коршун и наседка», «У медведя во бору»). Игровая ситуация увлекает и воспитывает ребенка, а встречающиеся в некоторых играх зачины, диалоги непосредственно характеризуют персонажей и их действия, которые надо умело подчеркнуть в образе, что требует от детей активной умственной деятельности.

Л.И. Пензулаева в свое время отметила, что подвижные игры и игровые упражнения имеют большое значение для всестороннего, гармонического развития детей дошкольного возраста. Участие дошкольников в игровых заданиях и подвижных играх различной интенсивности позволяет осваивать жизненно важные двигательные умения в ходьбе, беге, прыжках, равновесии, лазаньи, метании [8].

В.Г. Яковлев подчеркивали связь подвижных игр с упражнениями в беге, прыжках, с увертыванием, в балансировании и борьбе. Все это способствует, как считают они, развитию быстроты и точности движений, ловкости, координации и пр. С помощью подвижных игр, их содержания, правил можно «создать у играющих правильное представление об образных действиях в реальной жизни» [14].

Игровая деятельность отличается сложностью и многообразием движений. В них, как правило, вовлекаются крупные мышечные группы, способствующие гармоническому развитию опорно-двигательного аппарата. Изменчивость игровых условий требует постоянного приспособления движений к новым условиям, совершенствует ловкость, развивает способность осваивать ранее незнакомые движения. Многие игры требуют больших физических напряжений. Однако чередование нагрузки и отдыха позволяет занимающимся суммарно выполнять большой объем мышечной работы. М.Н. Жуков отмечал, что многократное повторение двигательных действий во время игры помогает формировать у занимающихся умение экономно и целесообразно выполнять их в законченном виде. Надо приучать играющих использовать приобретенные навыки в нестандартных условиях [5].

Л.Н. Волошина выделила, что подвижные игры характеризуются частой сменой положения тела и его звеньев, движений и двигательных действий как сложных систем. Таким образом, происходит взаимодействие между сенсорными и моторными компонентами, различными уровнями их организации, что сопровождается образованием новых двигательных программ [2].

Именно подвижные игры являются незаменимым средством пополнения ребенком знаний и представлений об окружающем мире, развития мышления, смекалки, ловкости, сноровки, ценных морально-волевых качеств. При проведении подвижной игры имеются неограниченные возможности комплексного использования разнообразных методов, направленных на формирование личности ребенка. В процессе игры происходит не только упражнение в уже имеющихся навыках, их закрепление и совершенствование, но и формирование новых психических процессов, новых качеств личности.

### **Библиографический список**

1. Бондаренко, Е.А. О психологическом развитии ребенка (дошкольный возраст) [Текст] / Е.А. Бондаренко. – Мн.: «Нар. света», 1974. – 107 с.
2. Волошина, Л.Н. Влияние подвижных игр с элементами спорта на развитие двигательных способностей детей старшего дошкольного возраста [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.Н. Волошина. – Екатеринбург, 2001. – 46 с.
3. Гориневский, В.В. Совместные игры мальчиков и девочек [Текст] / В.В. Гориневский. – М: Молодая гвардия, 1930. – 222 с.
4. Дошкольная педагогика [Текст]: учебное пособие для учащихся педагогических училищ / под ред. В.И. Ядешко, Ф.А. Сохина. – 2-е изд., испр. и доп. – М: Просвещение, 1986. – С. 159.
5. Жуков, М.Н. Подвижные игры [Текст]: учеб. для студ. пед. вузов / М.Н. Жуков. – М: Издательский центр «Академия», 2002. – 226 с.
6. Лесгафт, П.Ф. Избранные труды [Текст] / П.Ф. Лесгафт. – М: Физкультура и спорт, 1987. – С. 175, 273, 281.

7. Осокина, Т.И. Подвижные игры для малышей [Текст] / Т.И. Осокина, Е.А. Тимофеева. – М: Издательство «Просвещение», 1965. –79 с.

8. Пензулаева, Л.И. Подвижные игры и игровые упражнения с детьми 3–5 лет [Текст] / Л.И. Пензулаева. – М: Гуманит. издательский центр ВЛАДОС, 2001. – 112 с.

9. Рудик, П.А. Игры детей и их педагогическое значение [Текст] / П.А. Рудик. – М. –Л.: АПН РСФСР, 1948. – С. 64.

10. Утробина, К.К. Занимательная физкультура в детском саду для детей 3–5 лет. Конспекты нетрадиционных занятий и развлечений в спортивном зале [Текст]: пособие для воспитателей и инструкторов по физкультуре / К.К. Утробина. – М: Издательство ГНОМ и Д, 2003. – 104 с.

11. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений [Текст] / К.Д. Ушинский. – М:, 1950. – Т. 8 – С. 23.

12. Фонарев, А.М. Ребенок и среда [Текст] / А.М. Фонарев. – М: «Знание», 1974. – С. 53–54.

13. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования [Текст] / Приказ Министерства образования и науки от 17 октября 2013 года № 1155. – 29 с.

14. Яковлев, В.Г Игры для детей [Текст] / В.Г. Яковлев. – М: Физкультура и спорт, 1975. – 158 с.

***(В.С. Быков, В.И. Павлова, Ю.Г. Камскова)***

## **2.6. Моделирование процесса воспитания основ гражданственности у старших дошкольников**

Образование в современном мире выступает важнейшим фактором государственной безопасности и социальной стабильности. В Национальной доктрине образования, Федеральной программе развития образования, Законе «Об образовании РФ», нормативных актах, регламентирующих процессы управления образовательной системой, в числе ведущих закономерно выдвигается задача демократизации образования, без решения которой невозможно построение и развитие гражданского общества, создание условий для всестороннего личностного развития. В связи с принятием Федерального государственного стандарта дошкольного образования неизмеримо возрастает роль обновления и создания социально-педагогических программ и проектов, направленных на формирование гражданственности как общенациональной ценности. Показательно в данном отношении то, что воспитание гражданственности и любви к Родине выступает одним из основных принципов государственной политики в области образования.

В условиях социальной нестабильности, обострения национальных отношений, утраты духовной ориентации важной становится роль детских образовательных учреждений, учреждений дополнительного образования как гаранта гражданственности и общественной нравственности. Время ставит общество перед необходимостью пересмотреть педагогические позиции, внести изменения в содержание и формы воспитательной работы с дошкольниками, т.е. следует искать, находить, осмысливать новые направления гражданского воспитания, духовного совершенствования.

Период дошкольного детства – это самый ответственный период, поскольку в нем определяются основы гражданственности, нравственности, духовности, формируются социальные установки, отношение к себе, людям, обществу.

В трудах современных ученых (Л.И. Аманбаева, А.В. Беляев [6], В.А. Баркалов, А.С. Гаязов [14], Г.Я. Гревцева [16], И.М. Дуранов, Т.Б. Журавлева, В.И. Кожокар [21] Б.Т. Лихачев [28], В.Н. Маркин, Н.Д. Никандров, И.В. Суколенов [38], В.А. Сластенин, Л.М. Семенюк, Н.М. Таланчук, Г.Н. Филонов [11; 41] и др.) **гражданственность** рассматривается как важное интегративное личностное качество.

Приведем характеристики гражданских качеств, составленных на основе теоретических исследований:

- гражданский долг как осознанная система гражданских ценностей общества и государства, вызванных требованиями социальной действительности, конкретными целями и задачами исторического этапа развития;

- гражданская ответственность как стремление и умение оценивать свое поведение с точки зрения пользы или вреда для общества, потребность соизмерять свои поступки с требованиями, нормами, законами общества, соотношением потребности с реальными возможностями, руководство интересами социального прогресса;

- гражданская совесть как способность личности к самоконтролю, переживанию отношения к нормам социальной среды, общества и соответствие поступков этим нормам;

- гражданская активность как мера участия личности в решении общественно значимых задач, проявляющаяся в отношении к обществу, труду и собственности, к другим людям, к самому себе; уважение прав и выполнение обязанностей;

– гражданское сознание как способ отношения к объективной действительности, опосредованный соответствующей формой деятельности человека;

– уважение к законам государства как способность воспринимать законы и готовность к их выполнению;

– чувство патриотизма и интернационализма как специфическое чувство любви к Родине; служение интересам Отечества, уважение суверенитета и национальной гордости других народов; адекватное отношение к делам государства и собственным как способность с одинаковой мерой нести ответственность за то и другое;

– чувство личной свободы как способность иметь убеждения и поступать в соответствии с ними;

– гражданское достоинство как совокупность гражданских качеств человека, а также оценка этих качеств самой личностью и обществом;

– политическая культура, в которой реализуются взгляды человека, его убеждения, нормы, ценности;

– единство гражданского сознания и поведения как способности к деятельности на основе убеждений [15].

**Гражданственность** – это стержень личности, вокруг которого строятся все ее остальные параметры. Человеку для его становления в качестве гражданина необходимо получить систему семейных, общественных, государственных ценностей, в которые он может верить; ориентаций в социальной среде, которые позволят ему адаптироваться в ней. Формирование гражданственности личности представляет собой перевод общественных норм в структуру личности, рефлексию понятий о власти, Отечестве, гражданском долге.

Несмотря на многоаспектность определений сущности, признаков и гражданственности, большинство исследователей трактуют данный феномен как личностное образование. Значительная часть современных отечественных философов, социологов, психологов (Ю.П. Азаров [2], Л.П. Буева [9], Г.С. Костюк [24], И.С. Кон [22], А.Г. Ковалев, Б.Ф. Ломов [29], В.А. Ядов [50] и др.) понимают личность как «реального деятельного человека – общественного индивида», как «совокупность всех общественных отношений», как «сложного, многогранного явления общественной жизни», продукта, с одной стороны, общественного, исторического развития, с другой – деятеля общественного развития. В исследованиях Ю.К. Бабанского, Н.И. Васильева, Н.И. Новикова и др. [5; 10; 31] **гражданственность** рассматривается как интегративное качество личности, выражающееся в гражданском самосознании, внутренней свободе, уважении и доверии к другим, в чувстве собственного достоинства, гармоничном сочетании патриотических, национальных и интернациональных чувств.

Воспитание гражданственности личности определяется субъективными усилиями педагогов и объективным состоянием общества, уровнем развития демократии, гуманности. Основные черты гражданского облика личности закладываются в детском возрасте на основе опыта, приобретаемого в семье, социальной среде, и в дальнейшем формируются на протяжении всей жизни человека. Личность в гражданском обществе – новый человеческий тип, ориентированный на созидание, гражданские отношения и новую духовность.

В статье представлен процесс моделирования гражданственности у детей старшего дошкольного возраста.

Переходя к структурно-функциональной модели воспитания основ гражданственности у детей старшего дошкольного возраста, обратимся к понятиям «модель» и «моделирование».

**Моделирование** – метод исследования объектов на их моделях-аналогах определенного фрагмента природной или социальной реальности. Возможность моделирования, т.е. переноса результатов, полученных в ходе построения и использования моделей, на оригинал основана на том, что модель в определенном смысле отображает его стороны и предполагает наличие соответствующих теорий и гипотез. Моделирование всегда применяется вместе с другими общенаучными и специальными методами, особенно тесно оно связано с экспериментом. Моделирование имеет два аспекта: моделирование как содержание, которое должно усвоить, и моделирование как действие, средство. С помощью моделирования удастся свести изучение сложного к простому, невидимого и неосязаемого к видимому и осязаемому, незнакомого к знакомому. В зависимости от того, какие свойства моделируемого объекта выбраны главными, один и тот же объект может быть представлен моделями различной конструкции [32].

Метод моделирования в настоящее время широко используется в педагогической науке. Обоснование этого метода дано в трудах В.Г. Афанасьева, В.А. Веникова, Б.А. Глинского, И.Б. Новик, В.А. Штоффа [46] и др. Вопросы моделирования в педагогических исследованиях освещаются в работах С.И. Архангельского, В.А. Болотова [8], А.Ф. Зотова, Ю.А. Конаржевского [23], Н.В. Кузьминой и др.

Необходимо отметить точку зрения В.С. Швырева на вопрос моделирования. Он ставит моделирование во взаимосвязь с творческим процессом и в этой связи рассматривает модель

как играющую формообразующую функцию при исследовании научных гипотез: она органически связана с экспериментом, создается для исследования в эксперименте, не может быть понята вне связи с экспериментом.

Основным понятием метода моделирования является модель, под которой, как отмечает В.А. Штофф, понимается «... такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об этом объекте». Модель – это аналитическое или графическое описание рассматриваемого процесса. Состав модели зависит от цели исследования и должен давать возможность проследить какие-либо стороны, характеристики объекта исследования [46].

**Модель** (от латинского *modulus*) – мера, образец, норма; в логике и методологии науки – аналог (схема, структура, знаковая система) определенного фрагмента природной и социальной реальности, порождения человеческой культуры, концептуально-теоретического обоснования, оригинала модели. Модель выступает средством объяснения, предсказания, эвристики. Некоторый педагогический объект может считаться моделью другого педагогического объекта (оригинала) в том случае, если он обладает следующими характерными чертами: 1) является системой; 2) находится в некотором отношении сходства с оригиналом; 3) в некоторых параметрах отличается от оригинала; 4) замещает оригинал в определенных отношениях в процессе исследования; 5) обеспечивает возможность получения нового знания об оригинале [43].

По мнению Л.Н. Трубиной, педагогическая модель выполняет следующие функции:

– идеального или рабочего образца для управленческого процесса;

– образца для сравнения, сопоставления, определения правильности избранных форм, средств и методов управления, наглядности содержания, организации и развития процесса обучения и познания [40].

Е.В. Яковлев и Н.О. Яковлева [51] считают, что в педагогических исследованиях, как правило, используются следующие виды моделей:

– организационные модели, которые используются для изучения специфики групповой деятельности субъектов в определенном педагогическом процессе;

– образовательные модели, которые представляют образец взаимосвязанных, согласующихся элементов определенного учебного курса. В качестве основных компонентов таких моделей, по мнению Л. Калувэ, Э. Маркс, М. Петри, выступают основная структура курса, его содержание, организация, групповая организация обучающихся, тесты, оценки процесса обучения и т.п.;

– компетентностные модели, к которым относятся профессиограммы, квалификационные модели. Такие модели являются определенным эталоном, который включает наличие качества субъекта образовательного процесса, и являются фактором успешности выполнения им профессиональной деятельности;

– процессные модели, сущностью которых является представление перехода исследуемого явления из одного состояния в другое. В педагогике модели такого вида, по мнению В.А. Сластенина, И.Ф. Исаева, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянова и др., распространены в педагогических исследованиях, т.к. предметом

исследования такой модели является образовательный процесс или его определенный фрагмент. Информация о состоянии моделируемого процесса должна включать целевые ориентации, методы и приемы работы;

– структурно-функциональные и функционально-структурные. Главным в этих моделях является раскрытие связей строения изучаемой модели с выполняемыми функциями. Построение такого типа моделей требует выявления ее структурных компонентов и установления связи между ними. После чего определяются функции самой модели и каждого ее компонента.

**Социальный заказ на гражданское воспитание** подрастающего поколения определен в основополагающих законодательных актах Российской Федерации: Конституции Российской Федерации; Законе Российской Федерации «Об образовании»; Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года; Концепции модернизации Российского образования на период до 2015 года; Государственной программе «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2011–2015 годы»; Государственном минимальном стандарте Российской Федерации «Минимальный объем социальных услуг по воспитанию в образовательных учреждениях общего образования».

У государства всегда были, есть и будут, по крайней мере, три причины, а значит, три цели для работы в направлении воспитания молодежи, соответствующего государственным и общественным интересам.

Первая. Увеличить дееспособность юных поколений граждан, т.е. повысить их трудовую и социальную активность.

Вторая. Гарантировать исполнение гражданских обязанностей, таких как уплата налогов, служба в армии и т.д.

Третья. Обеспечить социально-психологическую стабильность общества, т.е. не допустить конфликта поколений, дестабилизации семьи, национальных конфликтов и т.п.

Чтобы эти три направления получили реализацию, государственные органы на различных этапах должны решать различные задачи. На сегодня таких первоочередных задачи две:

- воспитание законопослушного и правово-грамотного человека;

- возрождение патриотических чувств как фактора, активно влияющего на социально-экономическое развитие и состояние общества [12].

Рассмотрим, каковы место и роль общественных институтов в процессе воспитания основ гражданственности у детей старшего дошкольного возраста (табл. 5).

**Таблица 5**

**Место и роль общественных институтов в процессе воспитания основ гражданственности у детей старшего дошкольного возраста**

1-й уровень	Семья				
2-й уровень	Дошкольные образовательные учреждения	Учреждения дополнительного образования	Муниципальные образовательные учреждения	Средние специальные учебные заведения, вузы	Профессиональная деятельность
3-й уровень	Государство (политика государства)				

Именно в семье (1-й уровень), человек (ребенок) усваивает те нормы, традиции, ценности, которые уже сформированы и оказывают огромное влияние на ребенка. Второй уровень – об-

разовательные учреждения и собственно профессиональная деятельность человека-гражданина – это та социальная среда, в которой происходит постоянное взаимодействие, сотрудничество; 3-й уровень – государство: экономическая, социальная, финансовая политика, реализация конституционных прав и свобод личности. Качество данной политики определяет сформированность гражданственности у отдельно взятого человека. Потребности развития социума на новом уровне поставили необходимость обращения к личности как к высшей ценности, причем личности, способной сохранять и приумножать не только материальные блага, но и безусловные человеческие ценности. Такие проявления могут возникать у личности лишь тогда, когда ее видят личностью с момента осознания ее самой себя как «я», то есть с дошкольного возраста.

На основе таблицы можно сделать вывод, что место дошкольных учреждений и учреждений дополнительного образования в данной структуре составляет небольшую долю, однако возраст воспитанников дошкольных образовательных учреждений и учреждений дополнительного образования – это важный момент в формировании личности, он самый восприимчивый, именно в этом возрасте закладываются основы формирования мировоззрения личности, критическое отношение к действительности и к себе, закладываются основы творчества и т.д.

В дошкольных учреждениях и учреждениях дополнительного образования детей более эффективно внедряются социально-педагогические модели деятельности, поскольку традиции, стиль и методы работы этих учреждений максимально учитывают особенности социума. Следствием этого является накопление детьми старшего дошкольного возраста опыта гражданского поведения, основ демократической культуры, самоценно-

сти личности, осознанного выбора профессии, получение квалифицированной помощи по различным аспектам социальной жизни, что влияет на социальную адаптацию детей и молодежи к изменяющимся условиям жизни.

В основе построения модели лежит синтез методологических подходов – системного, личностно-деятельностного и социокультурного. **Системный подход** в педагогической теории и практике выступает в качестве главной методологической основы (В.Н. Садовский, Г.П. Щедровицкий, Э.Г. Юдин и др.) [34; 47; 49]. На современном этапе развития педагогического знания системность выступает одной из ключевых характеристик педагогических явлений и процессов (В.П. Беспалько, Ю.А. Караковский, Т.И. Шамова и др.) [7; 19; 45]. В основе этого подхода лежит исследование объектов как систем. Методологическая специфика системного подхода определяется тем, что он ориентирует исследователя на раскрытие целостности объекта, обеспечивающего механизмы его развития, выявление многообразных типов связей сложного объекта и сведение их в единую теоретическую картину. Для описания системы воспитания основ гражданственности в деятельности образовательных учреждений мы опирались на системный подход, описанный в работах А.Н. Аверьянова, М.С. Кагана, Л.В. Фирсовой, Э.Г. Юдина и др. [1; 17; 44; 49].

Система (от греч. Systema) – это множество закономерно связанных друг с другом элементов (предметов, явлений, взглядов, знаний и т.д.), представляющее собой определенное целостное образование, единство [42]. Любую систему можно представить в следующих аспектах:

– системно-компонентный – в результате можно получить ответ, из каких компонентов система образована, т.е. определяет «субстанцию» ее;

– системно-структурный – решает вопрос о способе взаимосвязи компонентов системы;

– системно-функциональный – определяет функции компонентов системы;

– системно-интегративный – обеспечивает сохранение системы, ее функционирование и развитие.

В качестве социальной системы нами рассматривается система социальной природы в традиционной типологии: индивид, семья, группа, организация; социальный институт (право, образование, религия и т.д.); территориальная общность (деревня, город, область, государство), мировое сообщество (мировая социальная система). «Социальная система – это воспроизводимые отношения между субъектами, организованные как регулярные социальные практики» [99].

Система образования представляет собой совокупность взаимодействующих элементов: преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различных уровней и направленности; сети реализующих их образовательных учреждений независимо от их организационно-правовых форм, типов и видов; органов управления образованием и подведомственных им учреждений и организаций (Закон РФ «Об образовании», 1996 г.).

**Педагогическая система** – это совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами. Структурные элементы

педагогической системы – это субъекты и объекты, содержание, формы, методы, средства воспитания и обучения [25].

Система дошкольного образования является обязательной первичной составной частью системы непрерывного образования в стране. Дошкольное образование – целостный процесс, направленный на обеспечение разностороннего развития ребенка дошкольного возраста в соответствии с его задатками, наклонностями, способностями, индивидуальными психическими и физическими особенностями, культурными потребностями, а также на формирование у ребенка дошкольного возраста нравственных норм, приобретение им жизненного социального опыта.

Система дополнительного образования – относительно обособленная совокупность связанных между собой образовательных, инновационных и управленческих образовательных структур, реализующих образовательные программы и услуги в целях разностороннего удовлетворения образовательных потребностей граждан, общества и государства [26].

**Учреждения дополнительного образования** – составная часть системы образования и воспитания детей дошкольного возраста, ориентированная на свободный выбор и освоение дополнительных образовательных программ. Цель – развитие мотивации детей к познанию и творчеству, содействие личностному и профессиональному самоопределению, адаптации к жизни в обществе, приобщение к здоровому образу жизни. Дополнительное образование детей дошкольного возраста способствует реализации социальной, рекреативной и досуговой функции свободного времени, позволяет детям использовать его с максимальной пользой, сочетая досуг с развлечениями, праздником, творчеством [39; 52; 53].

Основные цели и задачи дополнительного образования детей дошкольного возраста:

- развитие мотивации личности к познанию и творчеству, обеспечение занятости детей социальной деятельностью, их самореализации и социальной адаптации, формирования лидерских качеств, социальных компетенций;

- обеспечение условий для патриотического и духовно-нравственного воспитания, личностного развития, профессионального самоопределения, творческого труда, формирование общей культуры;

- выявление и поддержка наиболее одаренных и талантливых детей;

- профилактика асоциальных проявлений.

Дополнительное образование детей, призванное обеспечивать воспитание, обучение и творческое развитие личности ребенка дошкольного возраста, эффективно влияет на:

- создание широкого общекультурного и эмоционально-окрашенного фона для позитивного восприятия ценностей общего дошкольного образования и более успешного освоения его содержания;

- осуществление «ненавязчивого» воспитания – благодаря включению детей в личностно значимые творческие виды деятельности, в процессе которых происходит формирование нравственных, духовных, культурных ориентиров подрастающего поколения;

- ориентацию обучающихся, проявляющих особый интерес к тем или иным видам деятельности (художественной, технической, спортивной, научно-исследовательской и др.), на реализацию их способностей в системе дополнительного образования детей [3].

Дополнительное образование дополняет образовательное пространство до его целостности, является самой гибкой подсистемой, способно обеспечивать непрерывность и преемственность образования. При изучении системы дополнительного образования следует описывать ее как самостоятельную развивающуюся целостность, состоящую из ряда компонентов и характеризующуюся уровнем достижения результатов, в нашем исследовании – воспитание основ гражданственности у детей старшего дошкольного возраста в учреждениях дополнительного образования. При построении структурно-функциональной модели мы принимаем во внимание, что центральными фигурами являются личность педагога и личность ребенка. Мы опираемся на исследования психологов, которые рассматривают личность как систему. «Попытки дать характеристику человека в психологии либо как организма, либо как индивида (биологического или социального), либо как личности, – пишет А.Г. Асмолов, – без указания той системы, к которой она принадлежит, лишены смысла. Человек как «элемент» одновременно принадлежит к разным системам, взаимодействуя с которыми он проявляет или приобретает различные качества» [4, с. 57]. Достижение высокого уровня гражданского самосознания дошкольника может быть осуществлено только при построении воспитательного процесса как целостной системы, т.е. некоего целого, состоящего из взаимосвязанных между собой элементов. При этом законы, принципы и порядок связи этих элементов образуют внутреннюю структуру системы, а характер взаимодействия ее с окружающими условиями – ее функционирование.

Следующий методологический подход – **личностно-деятельностный**. Основы личностно-деятельностного подхода

были заложены исследованиями Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, В.Г. Ананьева и др., в дальнейшем И.А. Зимней, Н.Ф. Талызиной, Э.Ф. Зеера и др. [40]. Для построения структурно-функциональной модели воспитания основ гражданственности у детей старшего дошкольного возраста мы опираемся на определение субъект-субъектного взаимодействия, данное В.Г. Мараловым [30], суть которого заключается в том, что модель, в которой и педагог, и ребенок в равной мере признаются в качестве субъектов педагогического процесса, обладает определенной свободой в построении своей деятельности, характерными признаками которой являются возможность осуществлять свой выбор, строить через это свою личность.

Личностно-деятельностный подход включает два компонента: личностный и деятельностный, которые неразрывно связаны друг с другом. Личностный подход в широком смысле слова полагает, что в центре внимания находится человек и все его психические свойства и состояния: его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад. Наиболее полно целям нашего исследования соответствует определение В. Крысько: «Личность – это конкретный человек, являющийся представителем определенного государства, общества и группы (социальной, этнической, религиозной, политической, половозрастной), осознающий свое отношение к окружающим его людям и социальной действительности, включенный во все отношения последней и занимающийся своеобразным видом деятельности и наделенный специфическими индивидуальными и социально-психологическими особенностями. Личность всегда является субъектом (участником, исполнителем) исторического и общественного процесса в целом, субъектом конкретной деятельности, в частности, источником познания и преобразова-

ния объективной действительности. Сама же деятельность при этом выступает формой активности человека, позволяющей ему совершенствовать окружающий мир и самого себя» [36]. Деятельность, по исследованиям психологов А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, М.Я. Басова, В.В. Давыдова, И.А. Зимней, А.К. Марковой, Ф.Т. Михайлова и др., характеризуется такими признаками, как предметность, мотивированность и целенаправленность.

На основе анализа психологической литературы выделим основные характеристики понятия деятельности:

- человеческая деятельность всегда целенаправленна, осознанна, подчинена решению конкретных задач;
- деятельность всегда исторически обусловлена;
- деятельность выступает как движущая сила развития общества и личности;
- деятельность носит системный характер, имеет свою структуру и функции;
- деятельность проявляется в различных видах в зависимости от потребностей данного человека, его индивидуальных и возрастных особенностей.

Таким образом, деятельность нами понимается как утверждение о том, что психические образования отражают взаимодействие личности с объектами окружающего мира [13; 27; 35].

Следующий подход, который необходимо рассмотреть – социокультурный. **Социокультурный подход** – методологический подход на базе системного подхода, сущность которого состоит в попытке рассмотрения общества как единства культуры и социальности, образуемых и преобразуемых деятельностью человека. Это единство, согласно принципам системно-

го подхода, образует целое, свойства которого не выводимы из характеристик частей. Сама личность при социокультурном подходе рассматривается как связанная с обществом как системой отношений и культурой, так и совокупностью ценностей и норм [37].

Социокультурный характер образования и педагогической деятельности довольно широко представлен в работах А.Л. Андреева [3], М.В. Болиной, Г.И. Гайсиной, Л.Б. Зубановой, В.Я. Суртаева, Л.А. Челпановой, Г.Н. Щедровицкого и других ученых. Социокультурная деятельность в образовательных учреждениях представляет творческий процесс, как для педагога, так и для ребенка, который выходит за рамки конкретного содержания, определяемого соответствующими учебными программами, и составляет социокультурную значимость его [25].

Для реализации предлагаемого содержания необходимо соблюдение определенных принципов. Принцип – это основное исходное положение какой-либо теории, мировоззрение, убеждение, взгляд на вещи, руководящее положение, установка к деятельности, научное или нравственное начало, правило, основа, от которой не отступают. Принципы воспитания охватывают сущность и цель, заключают в себе результаты обобщения передовой социальной и педагогической практики. Руководствуясь принципами воспитания, педагог делает учебно-воспитательный процесс научно-обоснованным и управляемым.

Включенные в модель принципы определяют специфику организации воспитания основ гражданственности в деятельности учреждений дополнительного образования.

1. *Принцип включения воспитанников в опыт гражданского действия.* Сформулированный принцип предполагает, что воспитание основ гражданственности может быть эффективным

лишь при условии опоры на личный опыт детей, что предполагает обращение к реальной политической, экономической, социальной действительности, ее противоречиям и тенденциям.

2. *Принцип единства гражданского и морально-нравственного воспитания.* Воспитание гражданственности идет через усвоение общественных и национальных ценностей; человек образованный и нравственно воспитанный – это человек, способный и на проявление действий гражданской направленности, так как главным предметом человеческого существа является его нравственное поведение (К.Н. Вентцель).

3. *Принцип приоритетности групповых форм работы.* Работа в группе позволяет приобрести ряд важнейших качеств:

- умение вырабатывать совместное решение;
- терпимость к другим мнениям и позициям;
- взаимопомощь;
- поиск компромиссов;
- способность аргументировано отстаивать свою точку зрения;
- стремление к диалогу;
- коммуникативность, умение строить общение с учетом эмоционального состояния, общей атмосферы.

4. *Принцип гуманистической направленности гражданского воспитания,* при котором в центре педагогической деятельности находится каждый ребенок, его личностное развитие и гражданское становление.

5. *Принцип систематичности и последовательности,* реализующийся через целенаправленность и планомерность решения задач гражданского образования в пространстве педагогического процесса образовательных учреждений.

6. *Принцип актуализации и самоактуализации норм и правил гражданского поведения,* предоставляющий детям воз-

возможность осознания значимости и пользы получаемых знаний в области своих гражданских прав и обязанностей и их реализации в деятельности.

*7. Принцип выбора, вариативности и многообразия социально и личностно значимой деятельности в процессе воспитания основ гражданственности.* Без выбора невозможно развитие индивидуальности и субъектности, самоактуализации способностей ребенка. Педагогически целесообразно, чтобы дошкольник жил, учился и воспитывался в условиях постоянного выбора, обладал субъектными полномочиями в выборе цели, содержания, форм и способов организации воспитательного процесса и жизнедеятельности в образовательных учреждениях.

Рассмотрев методологическую основу структурно-функциональной модели процесса воспитания основ гражданственности у детей старшего дошкольного возраста, необходимо рассмотреть ее структуру. Любая деятельность имеет цель, средства, результат. Средствами в широком смысле выступают содержание, формы и методы. Это дает основание говорить о целевом, содержательном, процессуально-технологическом и оценочно-результативном блоках структурно-функциональной модели процесса воспитания основ гражданственности у детей старшего дошкольного возраста.

Следуя основному принципу системного анализа, мы построение структурно-функциональной модели процесса воспитания основ гражданственности у детей старшего дошкольного возраста связали с выявлением ее цели, которая вносит определенный вклад в воспитание основ гражданственности у детей старшего дошкольного возраста.

Под задачей мы понимаем реально достижимый в данный отрезок времени и в определенных условиях результат. Для достижения нашей цели мы выделяем следующие задачи:

- 1) формирование элементарных знаний о правах и свободах человека;
- 2) развитие гражданской ответственности в выполнении обязанностей;
- 3) воспитание любви к окружающей природе, Родине, Отечеству, своему городу, семье;
- 4) воспитание уважения к другим народам и их традициям.

Мы считаем, что реализация поставленных выше задач позволит достичь нам цели, т.к. выполнение каждой из задач несет с собой определенный вклад в воспитание основ гражданственности у детей старшего дошкольного возраста.

В модели целевой блок выполняет *целеобразующую функцию*. Целеобразующая функция – выделение в визуальном поле объекта, отвечающего цели и задачам деятельности. Следующим в предлагаемой нами структурно-функциональной модели идет **содержательный блок**.

Содержание воспитания основ гражданственности складывается из нескольких компонентов, каждый из которых имеет свое наполнение:

- 1) когнитивный компонент;
- 2) эмоциональный компонент;
- 3) деятельностный компонент.

Когнитивный компонент – система усвоенных личностью на уровне убеждений, социальных знаний, понятий, суждений, представлений, правил, норм, оценок, ценностей; объем, глубина, действенность знаний о явлениях, процессах, обоснованность и правомерность определенного отношения к ним. Ключ-

чевую роль играют два последующих компонента. На уровне оценочно-эмоциональных (эмоциональный компонент) отношений формируются оценочно-личностные отношения, ценностный смысл, самоопределение личности относительно общества или его отдельных объектов, процессов, явлений. Полученные и осознанные знания приобретают личностный смысл, перерастая в систему мотивов и установок. И, наконец, личностный смысл, определяя ценностные ориентации, превращается в нравственно-волевое устремление личности, в потребности как ведущую форму устремления человека (деятельностный компонент). Реализация эмоционально прочувствованных и осознанных знаний в деятельности (оказание помощи взрослым, проявление заботы о них, готовность выполнить задание взрослого, бережное отношение к природе), совокупность обобщенных приемов познавательной деятельности лежит в основе данного компонента основ гражданственности. Это приемы фактического и оценочного анализа ситуаций и явлений, приемы актуализации личных ценностей, целеполагания (процесса выбора и постановки целей вмешательства в жизненные ситуации), а также приемы выбора способов воздействия с целью превращения исходных ситуаций в желания, коррекции намеченных целей и способов поведения [9; 18].

Содержанием гражданского воспитания является усвоение детьми той части человеческой культуры, тех элементов социального опыта, которые необходимы для активной жизни в демократическом правовом государстве, гражданском обществе. Воспитание основ гражданственности у детей старшего дошкольного возраста целесообразно проводить по четырем содержательным блокам: «Права гражданина», «Наши обязанности», «Юные патриоты», «Люди разных национально-

стей», в соответствии с выделенными нами основными элементами гражданственности: правовая культура (знание прав, выполнение обязанностей), патриотизм, межнациональная толерантность.

В структурно-функциональной модели содержательный блок выполняет *информационную функцию*, посредством ее выражается (и соответственно формулируется) определенное мировоззрение. Информационная функция является в известной мере подфункцией, элементом воспитательной функции.

Далее в структурно-функциональной модели следует **процессуально-технологический блок**. Процессуально-технологический блок личностно-деятельностного подхода в воспитании составляют методы и приемы, соответствующие таким требованиям, как диалогичность, деятельностно-творческий характер, направленность на поддержку индивидуального развития ребенка, предоставление ребенку необходимого пространства, свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов учения и поведения. Процессуально-технологический блок выражается в возможности реализации теоретической модели в практике деятельности педагогов дошкольного образования, совокупности конкретных целеобразных форм, методов, средств и технологий обучения и воспитания детей.

**Форма** воспитательного процесса – это доступный внешнему восприятию образ взаимодействия детей с педагогом, сложившийся благодаря системе используемых средств, выстраиваемых в определенном логическом обеспечении метода работы с детьми [32]. В процессе реализации предложенной нами структурно-функциональной модели воспитания основ гражданственности у детей старшего дошкольного возраста в

образовательных учреждениях можно использовать такие формы работы, как занятия, экскурсии, развлечения, праздники, экологические акции, дежурства, игры и поручения.

**Средства воспитания** – это те процессы, явления, ситуации, предметы и виды деятельности, которые используются в воспитании детей старшего дошкольного возраста. В качестве средств воспитания основ гражданственности у детей старшего дошкольного возраста ведущее место, несомненно, нами отводится игровой деятельности. Наличие нравственных элементов в игре позволяет легче знакомить детей с такими серьезными проблемами, как духовные ценности окружающего их мира. Эмоциональность, создаваемая творческой игрой, активизирует различные виды деятельности, формирует нравственные отношения, создает практику их осуществления. Игры обладают высоким развивающим потенциалом.

Наиболее важными для нас являются игровые технологии (И.И. Фришман, А.Н. Куприянов, О.С. Коршунова и др.); технологии воспитания коллектива и развития личности (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, В.А. Караковский, И.П. Иванов, Н.Е. Щуркова и др.); технологии социально-педагогической защиты и поддержки ребенка в системе образования.

Содержание воспитания реализуется с помощью конкретных методов воспитания [20; 33]. **Методы воспитания** – общественно обусловленные способы педагогически целесообразного взаимодействия между педагогом и детьми старшего дошкольного возраста, способствующие организации жизни, деятельности, отношений, общения, стимулирующие их активность и регулирующие поведение.

В процесс воспитания основ гражданственности включены методы и приемы формирования трех основных его компонен-

тов: когнитивного (занятия, игры-занятия, эвристические беседы, чтение литературы, рассматривание иллюстраций), эмоционального (использование музыкальных, пластических, художественных образов, словесное описание эмоций, связь с другими видами деятельности), деятельностного (решение проблемных ситуаций реальных и вербальных, сюжетно-ролевые игры, выполнение рисунков). В теории воспитания есть традиционная классификация методов воспитания, объединяющая все существующие методы в две группы.

1. Методы, способствующие формированию убеждений. Главная их функция – формирование у воспитанников отношения к действию, поведению, поступку. Ведущую роль в этой группе методов играют методы словесного воздействия: убеждение, требование, разъяснение с опорой на личный опыт воспитанника, дискуссии, диспуты, этические, индивидуальные беседы.

2. Методы, способствующие выработке навыков и привычек правильного поведения. Главная функция этих методов – формирование у воспитанников навыков поведения в соответствии с моральными нормами и правилами, принятыми в обществе. Здесь группируются такие методы, как упражнение, приучение, поручение, убеждение делом.

Как отмечает Г.Н. Филонов, «предпочтительно вариативное моделирование конкретных деятельностных форм гражданского воспитания в процессе образовательно-воспитательной, социокультурной деятельности...». К таким формам и методам относятся, например, решение конфликтных ситуаций, дебаты и дискуссии, ролевые игры, социальные проекты, коллективные решения творческих задач и др.

Учитывая то положение, что эффективность работы в избранном направлении может быть достигнута лишь посредством усилий всех участников процесса, мы считаем необходимым и особенно важным координацию деятельности и единство позиций и требований. На воспитание и развитие дошкольника оказывают влияние все окружающие его люди, будь то родители, педагоги, сверстники и т.д. И для эффективного воздействия на личность ребенка нужна единая позиция и взаимодействие всех участников педагогического процесса. В рамках данной работы необходимо обеспечить взаимодействие педагогов и родителей с целью эффективного воспитания основ гражданской ответственности у детей старшего дошкольного возраста.

Работа проводится по следующим направлениям:

- методическое обеспечение педагогов;
- информационное просвещение педагогов;
- информационное просвещение родителей.

Как неоднократно подчеркивалось педагогами (Г.А. Ягодин, Н.А. Рыжова и др.), работа с родителями не менее важна и более трудна, чем с детьми. Поэтому для решения поставленной задачи мы предлагаем использовать консультации, круглые столы, дискуссии, оформление наглядности, как для педагогов, так и для родителей, а также знакомство с новинками методической литературы.

Процессуально-технологический блок выполняет *формирующую функцию*, которая состоит в максимальном приспособлении знаковых и вещественных средств для формирования у детей способности к деятельности.

Следующим является **оценочно-результативный блок**, который отражает предполагаемый итог работы по данной структурно-функциональной модели. Это сформированность основ

гражданственности у детей старшего дошкольного возраста. Он представлен критериями, показателями и уровнями. Оценочно-результативный блок выполняет *аналитическую функцию*. Аналитическая функция – это психолого-педагогический анализ воспитательного процесса на всех уровнях его структурной организации как педагогической системы. Она выявляет причинно-следственные связи между условиями и результатами воспитания основ гражданственности у детей старшего дошкольного возраста.

### **Библиографический список**

1. Аверьянов, А.Н. Системное познание мира: методологические проблемы [Текст] / А.Н. Аверьянов. – М.: Политиздат, 1985. – 236 с.
2. Азаров, Ю.П. Искусство воспитывать [Текст] / Ю.П. Азаров. – М.: Просвещение, 1979. – 225 с.
3. Андреев, В.И. Диалектика воспитания и самовоспитание творческой личности: основы педагогики творчества [Текст] / В.И. Андреев. – Казань, 1988. – 120 с.
4. Асмолов, А.Г. Психология личности [Текст]: учебник / А.Г. Асмолов. – М., 1990. – 376 с.
5. Бабанский, Ю.К. Педагогический эксперимент. Введение в научное исследование по педагогике [Текст]: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / Ю.К. Бабанский, В.И. Журавлев, В.К. Розов и др.; под ред. В.И.Журавлева. – М.: Просвещение, 1988. – 239 с.
6. Беляев, А.В. Воспитание гражданина в демократической России [Текст]: спецкурс / А.В. Беляев. – Ставрополь, 2000. – 176 с.

7. Беспалько, В.П. Мониторинг качества обучения – средство управления образованием [Текст] / В.П. Беспалько // Мир образования. – 1996. – № 2. – С. 31–36.

8. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 15–20.

9. Буева, Л.П. Человек: деятельность и общение [Текст] / Л.П. Буева. – М.: Мысль, 1978. – 216 с.

10. Васильев, Н.И. Педагогические условия формирования и развития гражданских качеств старшеклассников (На материалах внеклассной работы по истории и политологии) [Текст]: дис. ... канд. пед наук. – Якутск, 1995. – 197 с.

11. Воспитание гражданина в советской школе [Текст] / под ред. Г.Н. Филонова. – М., 1990. – 85 с.

12. Воспитание патриота и гражданина 21 века [Текст]: матер. научно-практ. конф. по проблемам гражданского и патриот. воспитания молодежи. – Шадринск, 2001. – 371 с.

13. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 420 с.

14. Гаязов, А.С. Формирование гражданина: теория, практика, проблемы [Текст] / А.С. Гаязов. – Челябинск, 1995. – 120 с.

15. Гражданственность и гражданская идентичность: преемственность понятий в стандартах нового поколения [Электронный ресурс] / О.Н. Кико. – 08.02.2010. – Режим доступа: [region56.ucoz.ru](http://region56.ucoz.ru)

16. Гревцева, Г.Я. Воспитание основ гражданственности у младших школьников [Текст] / Г.Я. Гревцева // Начальная школа. – 2005. – № 9. – С. 14–16.

17. Каган, М.С. Системный подход и гуманитарное знание [Текст]: избр. ст. / М.С. Каган. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1991. – 384 с.
18. Казаева, Е.А. Воспитание основ гражданственности у детей старшего дошкольного возраста [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Е.А. Казаева. – Екатеринбург, 2000. – 215 с.
19. Караковский, В.А. Воспитаю гражданина: записки директора школы [Текст] / В.А. Караковский. – М.: Моск. рабочий, 1987. – 144 с.
20. Коджаспирова, Г.М. Педагогика [Текст]: учебн. / Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2004. – 258 с.
21. Кожокар, В.И. Педагогические основы воспитания гражданственности у старшеклассников [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / В.И. Кожокар. – М., 1975. – 211 с.
22. Кон, И.С. Ребенок и общество [Текст] / И.С. Кон // Историко-этнографическая перспектива. – М.: Наука, 1988. – 324 с.
23. Конаржевский, Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управления школой [Текст] / Ю.А. Конаржевский. – М., 1997. – 78 с.
24. Костюк, Г.С. Личность как продукт и субъект общественных отношений [Текст] / Г.С. Костюк, Б.Ф. Ломов // Психология личности в социалистическом обществе. – М.: Наука, 1989. – 211 с.
25. Круглова, Л.Ю. Модернизация познавательной деятельности педагогов дополнительного образования на основе интегративно-развивающего подхода [Текст]: монография / Л.Ю. Круглова. – М.: «Полицентр», 2006. – 304 с.
26. Культурологические понятия и категории образовательной среды [Текст]: словарь для работн. образования, студ. вузов / сост. Е.Б. Бабошина. – Курган, 2002. – 32 с.

27. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 185 с.
28. Лихачев, Б.Т. Педагогика: курс лекций [Текст] / Б.Т. Лихачев. – М.: Прометей, 1992. – 528 с.
29. Ломов, Б.Ф. Личность как продукт и субъект общественных отношений [Текст] / Б.Ф. Ломов // Психология личности в социалистическом обществе. – М.: Наука, 1989. – 211 с.
30. Маралов, В.Г. Психология педагогического взаимодействия воспитателя с детьми [Текст] / В.Г. Маралов. – М.: Изд-во «Прометей», 1992. – 30 с.
31. Новиков, Н.И. Избранные педагогические сочинения [Текст] / Н.И. Новиков. – М.: Учпедгиз, 1959. – 254 с.
32. Педагогический словарь [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова и др.; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.
33. Подласый, И.П. Педагогика [Текст]: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / П.И. Подласый. – М.: Просвещение, 1996. – 432 с.
34. Садовский, В.Н. Основания общей теории систем [Текст] / В.Н. Садовский. – М.: Наука, 1974. – 370 с.
35. Слободчиков, В.И. Психология человека [Текст] / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
36. Словарь-справочник по социальной психологии [Текст] / В. Крысько. – СПб.: Питер, 2003. – 416 с.
37. Социокультурный подход [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki>
38. Суколенов, И.В. Теория и практика гражданского образования в общеобразовательных учреждениях России (исто-

рико-педагогические аспекты) [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.В. Суколенов. – М., 2001. – 22 с.

39. Теплов, Б.М. Психологические вопросы художественного воспитания [Текст] / Б.М. Теплов // Сов. педагогика. – 1946. – № 6. – С. 98–104.

40. Толмачева, В.В. Формирование социально-экологической направленности личности старшего дошкольника в трудовой деятельности [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / В.В. Толмачева. – Челябинск, 2008. – 224 с.

41. Филонов, Г.Н. Гражданское воспитание: реальность и тенденции развития [Текст] / Г.Н. Филонов // Педагогика. – 1999. – №8. – С. 45–47.

42. Философский словарь [Текст] / гл. ред. Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев и др. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.

43. Философский словарь [Текст] / под ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.

44. Фирсова, Л.В. Системный подход к гражданскому воспитанию младших подростков во внеучебной деятельности [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Л.В. Фирсова. – М., 2006. – 171 с.

45. Шамова, Т.И. Воспитательная система школы: сущность, содержание, управление [Текст] / Т.И. Шамова, Г.И. Шибанова. – М.: ЦГЛ, 2003. – 200 с.

46. Штофф, В.А. Моделирование и философии [Текст] / В.А. Штофф. – М.–Л.: Наука, Ленинградское отделение, 1966. – 301 с.

47. Щедровицкий, Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ) [Текст] / Г.П. Щедровицкий // Педагогика и логика. – М.: Касталь, 1993. – С. 16–201.

48. Щукина, Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе [Текст] / Г.Е. Щукина. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.

49. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки [Текст] / Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1978. – 391 с.

50. Ядов, В.А. Соотношение ценностных ориентации и реального (явного) поведения личности в сферах труда и досуга. Личность и ее ценностные ориентации [Текст] / В.А. Ядов // Информационный бюллетень ИКСИ. – 1969. – № 9. – С. 1–66.

51. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения [Текст] / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

52. Amabile, T.M. (1983). The social psychology of creativity [Text] / T.M. Amabile. – New-York: Springer-Verlag.

53. Bloom, B. (1985). Developing talent in young people [Text] / B. Bloom. –New-York: Ballantine.

***(Е.А. Казаева, Л.А. Дорошук)***

## ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Федеральный государственный стандарт по-новому решает вопрос формирования образа «Я» дошкольника. Акцент делается на «положительное отношение к миру, другим людям и самому себе», которое формируется с учетом духовно-нравственных качеств: толерантности, милосердия, взаимопонимания и взаимопомощи. Эта задача, поставленная в федеральном документе, предлагает дошкольным организациям выстраивать формирование личности дошкольника через коммуникацию, общение со Значимым взрослым и сверстниками. При выявлении сущности «положительного отношения к миру, другим людям и самому себе» ребенка дошкольного возраста мы исходим из ряда общих психолого-педагогических положений. Во-первых, естественно-природный процесс становления детской личности протекает во взаимодействии со Значимым взрослым и сверстниками в социокультурно «заданной» среде. Во-вторых, успешность развития детской личности определяется активной и осмысленной деятельностью самого ребенка. В основе такой деятельности лежит осознанное и неосознаваемое желание ребенка углублять свою культуру (быть лучше), овладевать новыми знаниями (знать больше), осуществлять свое развитие (становиться взрослее), налаживать отношения со сверстниками и взрослыми (научиться общаться без конфликтов). В-третьих, постигать смысл человеческой деятельности растущей личности помогает рефлексия опыта. Формирование положительного отношения к миру, другим людям и самому себе у ребенка дошкольного возраста – это целенаправленный процесс сознательного изменения своего «Я» под влиянием Значимого взрослого и сверстников. Понимание окружающих

людей и себя в существующем мире выступает процедурой осмысления для дошкольника, основанной на рефлексивной деятельности, вызывает внутренние изменения в сознании ребенка, формирование образа «Я».

Инновации в воспитании детей дошкольного возраста напрямую связаны с новым направлением в работе с родителями. Особенно остро данная проблема стоит в аспекте формирования у родителей доверительного отношения к ребенку. Авторы гуманистического подхода в педагогике и психологии доверительные отношения синонимизируют с понятиями: гуманистического воспитателя; доверия в педагогическом, эмпатическом и конгруэнтном общении; веры в возможность развития каждого воспитанника, «теплого» общения и безусловной любви. Значит, «доверительные отношения» и «доверительное общение» как педагогические категории возможно использовать попеременно и как взаимозаменяющие, но следует также и различать их:

- 1) как содержание и форму (внутреннюю и внешнюю стороны);

- 2) как явления более узкого назначения (общение или начальная стадия в цепочке будущих отношений) и более широко (отношения как результат и заключительный момент общения).

Мы полагаем, что эффективность развития опыта родителей в организации доверительного общения с детьми дошкольного возраста будет возрастать, если в учреждении дополнительного образования для них будет организован практический курс для родителей, где реализуется следующий комплекс педагогических условий:

- 1) осознание и целенаправленное применение взрослыми основных механизмов, обеспечивающих формирование межличностного пространства в семье;

2) адекватное понимание родителями мотивов ребенка для точной оценки его поступков и прогнозирования поведения в семье;

3) развитие у родителей рефлексивных умений в построении речевых и невербальных сообщений с целью поддержания с детьми оптимального уровня психологической близости.

Разработанная авторская программа практических занятий в учреждении дополнительного образования для родителей «Доверительное общение родителей и дошкольников в семье» была направлена на решение следующих задач:

- понимания родителями сущности доверительного общения в семье;

- осознания родителями ценностей как основы доверительного семейного общения;

- формирования у родителей системы знаний о функциях, механизмах, методах всех сторон доверительного общения с детьми;

- понимания значимости роли доверительного общения в развитии детей дошкольного возраста;

- обоснования возможности и условий анализа и проектирования доверительного общения в семье;

- развития у родителей умений анализировать имеющуюся у них систему готовности по организации доверительного общения с ребенком и развивать их в естественных условиях семьи;

- осознания родителями условий развития их как субъектов доверительного общения.

Инновации в дошкольном образовании предполагают реализацию ведущего принципа – педагогической поддержки воспитания и развития ребенка. Исследователи рассматривают психологическую поддержку развития личности ребенка посредством создания доброжелательного психологического кли-

мата. Как содействие ребенку в его развитии понимает поддержку А.Г. Асмолов. Придерживаясь мнения Е.А. Александровой, мы выделяем в зависимости от критерия следующие виды педагогической поддержки:

- по степени участия взрослого: непосредственная и опосредованная поддержка;
- по времени оказания: опережающая, своевременная, предупреждающее последствие;
- по длительности: единовременная, пролонгированная, дискретная.

Возникновение и развитие парадигмы педагогической поддержки являются закономерными и отвечают потребностям общества: общая гуманистическая концепция воспитания, ориентация на развитие личности как самоценности воспитательно-образовательного процесса; использование методов индивидуализации и дифференциации в образовании.

Для дошкольного образования не менее важным является и реализация принципа природосообразности, которая предлагает следующий содержательно-методологический алгоритм радикального обновления целенаправленного развития детей в системе дошкольного образования:

- глубокий научный анализ исторических и современных международных подходов к обновлению дошкольного образования целесообразно сочетать с параллельной практической образовательной деятельностью, которая несет в себе позитивные исторические идеи и оценки; образцы таких подходов проявляются в педагогической, образовательной научно-прикладной деятельности Я.А. Коменского, А. Дистервега, М. Монтессори, Торндайка, Джексона, Хед, Де-Фриза, Л.С. Выготского, Е.А. Ямбурга и др. Заметим, что подходы, разработанные этими учеными, востребованы и сегодня, представляются индивиду-

лизированными, игровыми, увлекательными, природосообразными и эффективными в дошкольном образовании;

- программное обеспечение природосообразного развития детей должно проявляться в соответствии с утвержденным ФГОС дошкольного образования: психофизиологическом, социоприродном, личностно-возрастном, взаимоотношенческом с природным окружением, средой и с самим собой; познавательно-деятельностном (в виде научения);

- организация совместной деятельности и сотрудничества детей, педагогов и родителей, а также с микросоциумом;

- поддержка инициативы детей в различных видах деятельности;

- методология, которая внедряется через реализацию заинтересованности, наблюдения, опытничества, внимания, моторики, памяти, чувствования, сопереживания, терапевтическое научение и т.д.; содержательная, ориентированная на основные принципы дошкольного образования (по ФГОСу);

- сущностная специфичность программ для дошкольников проявляется в том, что, с одной стороны, определяющие характеристики этих программ сущностно и методологически различаются по отдельным годам развития детей – через разнохарактерные отношения между детьми и воспитателями, а с другой стороны, в 3–4-летнем возрасте программа развития детей является, в определенном смысле, программой самого ребенка, содержание которой он берет из окружающей природной среды. Такие программы развития дошкольников должны быть поэтапно разнохарактерными, что значительно осложняет разработку и реализацию программы именно для «самого себя»; и в этом одно из важнейших отличий программ для дошкольников от программ для учеников начальной школы;

- в развитие названных выше основных и безусловных качеств создаваемых программ последовательно формируемых

для системы дошкольного образования; целесообразна эколого-валеологизация и самих программ, и процесса реализации их, что обеспечит детям не только познавательную деятельность, которая соответствует личностно-возрастным возможностям, а более того – это постоянное совершенствование у дошкольников комплексного благополучия (как объективного состояния и субъективного чувства), утверждающего интерес, потребности и желания в совершенствовании отношения к самому себе, окружающим людям, природе, к Земле как общему дому людей, социально-природной среде, в этом и заключается решение проблемы непрерывного оздоровления дошкольников средствами упреждающе оздоровленного научения.

Оздоровление дошкольников необходимо сегодня рассматривать в свете физического развития ребенка. Подвижные игры можно считать мощным средством физического развития дошкольника из-за простоты двигательного содержания, естественности движений, широкого влияния на формирование моторики ребенка, высокой эмоциональности. Подвижные игры – естественный спутник жизни ребенка, источник радостных эмоций, обладающий великой воспитательной силой. Большое воспитательное значение заложено в правилах игры. Они определяют весь ход игры, регулируют действия и поведение детей, их взаимоотношения, содействуют формированию воли, т.е. они обеспечивают условия, в рамках которых ребенок не может не проявить воспитываемые у него качества. Они требуют для своего исполнения физической активности детей. Дети двигаются (по правилам), активно общаются (по правилам), отстаивают свою точку зрения и отказываются от нее, если находятся более подходящие условия (тоже по правилам). Таким образом, развивается активность и творчество детей в двигательной деятельности. Организуются игры со всеми детьми. Поощряются самостоятельные игры с каталка-

ми, автомобилями, тележками, велосипедами, развиваются навыки лазанья, ползания; игры с мячами, шарами. Развивается ловкость движений. Вводятся игры с более сложными правилами и сменой видов движений. Воспитывают у детей умение соблюдать элементарные правила, согласовывать движения, ориентироваться в пространстве. Подвижные игры развивают творчество и выразительность движений.

Инновации в воспитании ребенка дошкольного возраста предполагают воспитание гражданских качеств у современного дошкольника. Нами приведены основные характеристики гражданских качеств, составленных на основе теоретических исследований:

- гражданский долг как осознанная система гражданских ценностей общества и государства, вызванных требованиями социальной действительности, конкретными целями и задачами исторического этапа развития;

- гражданская ответственность как стремление и умение оценивать свое поведение с точки зрения пользы или вреда для общества, потребность соизмерять свои поступки с требованиями, нормами, законами общества, соотношение потребности с реальными возможностями, руководство интересами социального прогресса;

- гражданская совесть как способность личности к самоконтролю, переживанию отношения к нормам социальной среды, общества и соответствие поступков этим нормам;

- гражданская активность как мера участия личности в решении общественно значимых задач, проявляющаяся в отношении к обществу, труду и собственности, к другим людям, к самому себе; уважение прав и выполнение обязанностей;

- гражданское сознание как способ отношения к объективной действительности, опосредованный соответствующей формой деятельности человека;

– уважение к законам государства как способность воспринимать законы и готовность к их выполнению;

– чувство патриотизма и интернационализма как специфическое чувство любви к Родине; служение интересам Отечества, уважение суверенитета и национальной гордости других народов; адекватное отношение к делам государства и собственным как способность с одинаковой мерой нести ответственность за то и другое;

– чувство личной свободы как способность иметь убеждения и поступать в соответствии с ними;

– гражданское достоинство как совокупность гражданских качеств человека, а также оценка этих качеств самой личностью и обществом;

– политическая культура, в которой реализуются взгляды человека, его убеждения, нормы, ценности;

– единство гражданского сознания и поведения как способности к деятельности на основе убеждений [15].

Инновации в дошкольном образовании многомерны. Относительно развития и воспитания личности дошкольника они связаны с формированием положительного отношения к миру, другим людям и себе, формировании гражданских качеств будущего гражданина России как физически и социально активной личности, психически здоровой. Для этого необходима реализация таких принципов, как педагогическая поддержка ребенка в образовательной среде, природосообразности его научения.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Инновационные процессы в дошкольном образовании на современном этапе развития дошкольного образования связаны с введением Федерального государственного стандарта дошкольного образования (октябрь 2013), который определил новые направления развития и воспитания детей дошкольного возраста.

Авторы монографии – члены диссертационного совета по специальности 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (дошкольное образование) Челябинского государственного педагогического университета – рассматривают инновационные процессы в дошкольном образовании с разных аспектов: формирование инновационной культуры педагогов дошкольных организаций (В.И. Долгова); моделирование методологических основ инноваций дошкольного образования (Н.Л. Худякова); проектирование программ сетевого взаимодействия субъектов дошкольного образования (Л.В. Коломийченко); формирование положительного отношения к миру, другим людям и самому себе у ребенка дошкольного возраста (Л.В. Трубайчук); реализация принципа педагогической поддержки ребенка дошкольного возраста (Л.И. Пономарева); формирование доверительного отношения у субъектов дошкольного образования (Л.И. Савва); реализация принципа природосообразности на современном этапе развития дошкольного образования (З.И. Тюмасева); проблемы физического развития дошкольника средствами подвижных игр (В.С. Быков, В.И. Павлова, Ю.Г. Камскова); воспитание основ гражданственности у дошкольника на современном этапе развития российского общества (Е.А. Казаева). Ав-

торы монографии решают проблемы развития дошкольного образования на современном этапе.

В.И. Долговой определены признаки *инновационной среды* дошкольного образования (адаптированные к особенностям дошкольного образования):

- комплексно-целевые программы исследований дошкольного образования, дающие возможность: диагностики условий развития творческой индивидуальности; изучения их потенциальных возможностей; выбора способов деятельности и средств научно-методического, психологического, валеологического, организационно-управленческого, материально-технического, информационно-аналитического сопровождения системы образования; отслеживания динамики роста количественных и качественных показателей системы;

- оригинальные концепции по различным проблемам дошкольного образования: дающие целостное представление об инновационных процессах, происходящих в образовательном пространстве; направленные на создание системы программно-методического, предметно-содержательного, технико-процессуального сопровождения системы, на внедрение в практику и коррекцию результатов научных исследований – экспериментальной их проверки и выработки механизма экспертизы результатов инновационных процессов;

- управленческие модели, которые обеспечивают: высокий уровень профессионально-педагогической компетентности руководителей, педагогического персонала; формирование интегративной развивающей среды для воспитания и развития детей, способных занять комфортную нишу в пространстве труда, человеческих отношений и творческого решения жизненных

проблем, – представляющие функционально-процессуальные зависимости и связи в реальной педагогической практике;

- направления деятельности, центрированные на обновлении содержания дошкольного образования; на внедрении ресурсо- и здоровьесберегающих технологий; на создании учебно-дидактических комплексов; на изменении структуры и организации дошкольного образования, на создании новых управленческих структур, развитой материально-технической базы; на создании эволюционных форм интеллектуального общества, работающего по единой научно-исследовательской и образовательной программе;

- интегративная развивающая среда для реализации творческой индивидуальности, обеспечивающая когнитивную, волевую и эмоциональную составляющие способностей, социальное взаимодействие и совместную продуктивную деятельность в условиях дошкольного образования; отбор управленческих технологий, «работающих» на интегративный показатель развития системы и личности в ней;

- критерии количественного приращения качества структурных компонентов образовательной системы на основе ценностных мотиваций, перевода их в педагогические и управленческие технологии.

Н.Л. Худякова определяет содержание инновационных процессов через педагогическое взаимодействие как личностно-развивающее (или личностно-развивающий тип педагогического взаимодействия) – такой термин по отношению к взаимодействию использован в ФГОС дошкольного образования. Предлагаемое обозначение этого типа педагогического взаимодействия свидетельствует о том, что:

– развитие личности (личностного опыта, личностной культуры) является ведущей стороной развития человека как целостности;

– включенный в содержание образования общественный опыт отбирается исходя из задач развития личности как свободной, социально ответственной индивидуальности (т.е. на основе согласования необходимости развития человека как личности и необходимости общественного развития);

– содержание общественного опыта ребенок должен осваивать, прежде всего, как субъект познавательной деятельности, проявляя при этом свои ценностные ориентации, интересы, догадки и т.п.;

– личностный опыт детей является результатом не только формирующего влияния общественного опыта, но и формирующего влияния самостоятельной интеллектуальной деятельности самих детей, то есть результатом воздействия и внешних и внутренних факторов.

Современная образовательная политика открывает новые перспективы организации педагогического процесса современного образования, на первый план которого выходит саморазвивающаяся, самодостаточная личность, отвечающая за свои поступки, проявляющая себя субъектом, а не объектом социального бытия, свободно реализующая себя в динамичном мире, принимающая и понимающая чужую точку зрения, включенная в ситуацию диалога, сотрудничества, совместного действия, творчества, признающая обусловленность жизни со стороны высших, трансцендентных начал (Л.В. Коломийченко).

На современном этапе развития российского общества важное место отводится формированию толерантного сознания подрастающей личности. В дошкольном детстве формирование

положительного отношения к миру, другим людям и самому себе происходит через Значимого взрослого, который сопровождает развитие дошкольника. Ребенок как член социума постоянно включен в предмет познания, в систему человеческих отношений, где происходит постоянный диалог личностей, ценностных установок. Особенность дошкольного детства заключается в том, что ребенок «включен» в другого человека, и через эту включенность развивается как личность. Собственный поиск жизненных установок, освоение образцов и норм деятельности осмысленно соединено у ребенка со значимым Другим: родителем, педагогом, сверстником. Душевные богатства дошкольников умножаются через душевное богатство взрослого, так как дети данной возрастной группы во всем стремятся подражать и копировать того, кто находится рядом с ним. Человеческие отношения: душевная щедрость, чуткость к человеку, понимание его и сострадание – все это проявляется в личности дошкольника через отношения к нему взрослого и остается на всю жизнь (Л.В. Трубайчук).

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Быков Виктор Степанович** – доктор педагогических наук, профессор кафедры физического воспитания ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет».

**Долгова Валентина Ивановна** – доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет».

**Дорошук Лариса Анатольевна** – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт».

**Забоева Майя Алексеевна** – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт».

**Казаева Евгения Анатольевна** – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры социальной педагогики ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет».

**Камскова Юлиана Германовна** – доктор медицинских наук, профессор, завкафедрой теоретических основ физической культуры ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет».

**Коломийченко Людмила Владимировна** – доктор педагогических наук, профессор, завкафедрой дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет».

**Павлова Вера Ивановна** – доктор биологических наук, профессор кафедры теоретических основ физкультуры, ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет».

**Пономарева Людмила Ивановна** – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт».

**Савва Любовь Ивановна** – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова».

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

**Тюмасева Зоя Ивановна** – доктор педагогических наук, профессор, директор Института здоровья и экологии человека ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет».

**Худякова Наталья Леонидовна** – доктор философских наук, профессор кафедры философии ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный университет».

Научное издание  
**ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ИННОВАЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ  
РАЗВИТИЯ**

**Коллективная монография**

Авторы: В.С. Быков, Л.А. Дорошук, М.А. Забоева, Е.А. Казаева,  
Ю.Г. Камскова, Л.В. Коломийченко, В.И. Павлова, Л.И. Понома-  
рева, Л.И. Савва, Л.В. Трубайчук, З.И. Тюмасева, Л.Н. Худякова

*Под науч. ред. Л.В. Трубайчук*

ISBN 978-5-906777-11-9

Работа рекомендована РИСом ЧГПУ  
Протокол № 1/14, пункт 14, 2014 г.

Издательство ЧГПУ  
454080, Челябинск, пр. Ленина, 69  
Редактор Е.М. Сапегина

Подписано в печать 07.10.2014 г.  
Бумага офсетная. Формат 60x84/16  
Объем 12,3 уч.-изд. л. Тираж 500 экз.  
Заказ № 902

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ЧГПУ  
454080, Челябинск, пр. Ленина, 69

**ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:  
ИННОВАЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ  
РАЗВИТИЯ**