

Новосибирский государственный педагогический университет

Вестник педагогических инноваций

№ 2(54) 2019

ВСЕРОССИЙСКИЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ



Алтыникова Наталья Васильевна

главный редактор,
кандидат педагогических наук,
чл.-корр. МАНПО, проректор по
стратегическому развитию

Маруцак Евгения Борисовна
заместитель главного редактора,
кандидат психологических наук,
директор Института
дополнительного образования

Редакционная коллегия

Агавелян Р. О., д-р пед. наук, проф. (Новосибирск);
Андриенко Е. В., д-р пед. наук, проф., академик МАНПО (Новосибирск);
Андронникова О. О., канд. психол. наук, проф. (Новосибирск);
Серый А. В., д-р психол. наук, проф. (Кемерово);
Смолянинова О. Г., д-р пед. наук, проф., академик РАО (Красноярск).

Редакционный совет

Герасёв А. Д., председатель ред. совета, д-р биол. наук, проф., академик МАНПО (Новосибирск);
Артамонова Е. И., д-р пед. наук, проф., президент МАНПО (Москва);
Гончаров С. А., д-р филол. наук, проф. (Санкт-Петербург);
Жафяров А. Ж., д-р физ.-мат. наук, проф., чл.-корр. РАО (Новосибирск);
Кудинов С. И., д-р психол. наук, проф. (Москва);
Нечаев В. Д., д-р полит. наук, проф. (Москва);
Синенко В. Я., д-р пед. наук, проф., академик РАО (Новосибирск);
Яницкий М. С., д-р психол. наук, проф. (Кемерово);
Сидоркин А. М., д-р наук, проф., Роуд-Айленд колледж (Провиденс, США).

Учредитель:

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал включен в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК (педагогические науки; психологические науки)

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций ПИ № 77-13977 от 18 ноября 2002 г.

Журнал размещен в Научной электронной библиотеке и включен в базу данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ)

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2019

Все права защищены

СОДЕРЖАНИЕ

ИННОВАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Яценко И. А. (Красноярск). Формирование диагностической компетентности педагога дошкольного образования: нормативно-правовые и теоретические аспекты (по материалам отечественных и зарубежных исследований).....	5
Безруких М. М., Верба А. С., Филиппова Т. А. (Москва). Комплексная диагностика развития и готовности к школе детей 6–7 лет.....	12
Файзуллаева Е. Д. (Томск). Оценка качества образовательной среды при реализации педагогической деятельности и родительства.....	23
Кузь Н. А., Степакова О. Н. (Новосибирск). Особенности проектирования основной образовательной программы дошкольного образования для групп комбинированной направленности.....	30
Беляева Р. А., Грецкая Ю. П. (Новосибирск). Психолого-педагогический подход к разработке программы по экологическому образованию дошкольников.....	39
Новицкая В. А., Фофонова Е. А. (Санкт-Петербург). Методическое сопровождение педагогов в процессе адаптации детей раннего возраста к условиям детского сада.....	47
Дмитриева У. М., Кузнецова М. В. (Новосибирск). Обучение детей дошкольного возраста английскому языку: обзор методик и проблема диагностики.....	57
Лопатина Л. В., Ивлева М. Г. (Санкт-Петербург). Формирование предпосылок для смыслового чтения у детей с ограниченными возможностями здоровья.....	68
Яковлева Н. Н. (Санкт-Петербург). Преемственность дошкольного и начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья при реализации ФГОС.....	74

ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Коршунова В. В. (Красноярск). Практики формирования <i>soft skills</i> воспитанников ДОУ: опыт Сибирского региона.....	80
Мякишева М. В. (Омск). Изучение современного дошкольника с позиции возможности формирования опыта безопасного поведения.....	86
Малашенкова В. Л. (Омск). Привлечение старших дошкольников к природоохранной деятельности в дошкольной образовательной организации.....	93
Ильцова А. А. (Новосибирск). Студенческий научно-исследовательский кружок как средство профессиональной подготовки учителей иностранных языков в сфере дошкольного образования.....	101
Ряписова А. Г., Молодецкая М. И. (Новосибирск). Исследование эмоционального выгорания педагогов дошкольной образовательной организации в условиях инклюзивной практики.....	105
Болгова Н. Ю., Малиновская М. П. (Новосибирск). Проблемы и трудности педагогов дошкольного образования, реализующих инклюзивную практику.....	113
Марущак Е. Б., Ерофеева С. А. (Новосибирск). Инновационные практики организации мини-музея для дошкольников в условиях дошкольной образовательной организации.....	120

Журнал основан в 2002 г.
Выходит 4 раза в год
Электронная верстка И. Т. Ильюк
Редактор Е. А. Бутина
Адрес редакции:
630126, г. Новосибирск,
ул. Виллойская, 28, т. (383) 244-06-62

Печать цифровая. Бумага офсетная.
Усл.-печ. л. 11,2. Уч.-изд. л. 10,9.
Тираж 600 экз. Заказ № 44.
Формат 70×108/16.
Цена свободная
Подписано в печать 02.07.2019
Отпечатано в Издательстве НГПУ

Novosibirsk State Pedagogical University

Journal of Pedagogical Innovations

№ 2(54) 2019
ALL-RUSSIA
SCIENTIFIC-PRACTICAL
JOURNAL



Natalya Vasilevna Altynikova
Editor-in-chief,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Corr.-Member of the ASMPE, Pro-Rector of
Novosibirsk State
Pedagogical University

Evgeniya Borisovna Maruschak
Assistant Editor-in-chief,
Candidate of Psychological Sciences,
Head of the Institute
of Additional Education

Editorial Board

R. O. Agavelyan, Dr. of Psychology Sciences, Professor, Novosibirsk;
E. V. Andrienko, Dr. of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of ASMPE, Novosibirsk;
O. O. Andronnikova, Cand. of Psychology Sciences, Associate Professor, Novosibirsk;
A. V. Seryj, Dr. of Psychology Sciences, Professor, Kemerovo;
A. G. Smolyanynova, Dr. of Pedagogical Sciences, Prof., Academician of the RAE, Krasnoyarsk.

Editorial Council

A. D. Gerasev, Chairman of Editorial Council, Dr. of Biological Sciences, Prof., Academician of ASMPE, Novosibirsk;
E. I. Artamonova, Dr. of Pedagogical Sciences, Professor, President ASMPE, Moscow;
S. A. Goncharov, Dr. of Philological Sciences, Professor, St. Petersburg;
A. Zh. Zhafyarov, Dr. of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Corr.-Member of the RAE, Novosibirsk;
S. I. Kudinov, Dr. of Psychology Sciences, Professor, Moscow;
V. D. Nechaev, Dr. of Political Sciences, Professor, Moscow;
V. Ya. Sinenko, Dr. of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the RAE, Novosibirsk;
M. S. Yanickiy, Dr. of Psychology Sciences, Professor, Kemerovo;
A. M. Sidorkin, PhD, Professor, Road Island College (Providence, USA).

The founders of the journal:

Federal state budgetary educational institution of higher education Novosibirsk State Pedagogical University

The Journal is included in the Higher Attestation Commission List of Peer-reviewed Scientific Journals (Pedagogical Sciences; Psychological Sciences)

© Novosibirsk State Pedagogical University, 2019
All rights reserved

The journal is registered by Federal service on supervision in sphere of communication, information technologies and mass communications PI № 77-13977 from November, 18th, 2002

The journal is placed in the Scientific electronic library and is included in the Russian Scientific Citation Index

CONTENTS

INNOVATIVE PROVISION OF EDUCATIONAL PROCESS

Yatsenko I. A. (Krasnoyarsk). The formation of the diagnostic competence of a teacher of preschool education: regulatory and theoretical aspects (on materials of Russian and foreign studies)	5
Bezrukhich M. M., Verba A. S., Filippova T. A. (Moscow). Complex diagnostic of development and readiness for scholl preschoolers 6–7 year.....	12
Fayzullaeva E. D. (Tomsk). Assessment of the quality of the educational environment in the implementation of teaching and parenthood.....	23
Kuz N. A., Stepankova O. N. (Novosibirsk). Design features of the basic educational program of preschool education for combined orientation groups	30
Belyaeva R. A., Gretskaya Y. P. (Novosibirsk). Psychological and pedagogical approach to the environmental education program development for preschoolers.....	39
Novitskaya V. A., Fofonova E. A. (Saint-Petersburg). Methodical support of pedagogues in the process of adaptation of early age children to the conditions of kindergarten	47
Dmitrieva U. M., Kuznetsova M. V. (Novosibirsk). The preschoolers english language learning: the methods review and diagnosis problem	57
Lopatina L. V., Ivleva M. G. (Saint-Petersburg). The formation of the nonverbal prerequisites for conceptual reading in children with special needs	68
Yakovleva N. N. (Saint-Petersburg). The continuity of preschool and elementary general education students with disabilities in the implementation of federal state educational standard	74

PRACTICE OF INNOVATIVE EDUCATION INTRODUCTION

Korshunova V. V. (Krasnoyarsk). Practices of the formation of <i>soft skills</i> trainers of dows: experience of the Siberian region	80
Myakisheva M. V. (Omsk). The study of modern preschool child in terms of the possibility of the development of safe behavior experience.....	86
Malashenkova V. L. (Omsk). The involvement of the senior preschool children to environmental activities in preschool educational organizations.....	93
Ilyasova A. A. (Novosibirsk). Students' scientific club as a way of professional training of foreign language teachers in the sphere of preschool education	101
Ryapissova A. G., Molodetskaya M. I. (Novosibirsk). Research of emotional burnout of teachers preschool educational organizations in terms of inclusive practice.....	105
Bolgova N. Y., Malinovskaya M. P. (Novosibirsk). The problems and difficulties of preschool teachers implementing inclusive practice	113
Maruschak E. B., Erofeeva S. A. (Novosibirsk). Innovative practices mini-museum for preschoolers in the conditions of preschool educational organizations	120

The journal is based in 2002 Leaves 4 yearly Electronic make-up operator I. T. Iliuk Editor E. A. Butina Editors address: 630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28, т. (383) 244-06-62	Printing digital. Offset paper Printer's sheets: 11,2. Publisher's sheets: 10,9. Circulation 600 issues Order № 44. Format 70×108/16 Signed for printing 02.07.2019
--	---

ИННОВАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

УДК 373

Яценко Инна Александровна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, г. Красноярск. E-mail: innayazenko@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ (ПО МАТЕРИАЛАМ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ)

В статье приводится анализ требований современных нормативно-правовых документов к педагогической диагностике в системе дошкольного образования; обосновывается необходимость овладения воспитателями диагностической компетентностью; систематизированы результаты отечественных и зарубежных исследований о структуре и содержании диагностической компетентности педагога; обозначены перспективы дальнейшего исследования проблемы развития диагностической компетентности педагогов, работающих в сфере дошкольного образования.

Ключевые слова: диагностическая компетентность педагога дошкольного образования, диагностическая компетентность воспитателя, педагогическая диагностика, диагностика индивидуального развития ребенка, аутентичная оценка, содействующая диагностика, мониторинг освоения образовательной программы, понимающее наблюдение, целевые ориентиры дошкольного образования.

Yatsenko Inna Alexandrovna

Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor of the department of Psychology and Pedagogy of Childhood, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafyev, Krasnoyarsk. E-mail: innayazenko@mail.ru

THE FORMATION OF THE DIAGNOSTIC COMPETENCE OF A TEACHER OF PRESCHOOL EDUCATION: REGULATORY AND THEORETICAL ASPECTS (ON MATERIALS OF RUSSIAN AND FOREIGN STUDIES)

The article provides an analysis of the requirements of modern regulatory documents for the diagnostic activities of a preschool teacher; justified the need for educators to master their diagnostic competence; systematized the results of domestic and foreign studies on the structure and content of the diagnostic competence of the teacher; outlined prospects for further research of the development of diagnostic competence of teachers working in the field of preschool education.

Keywords: diagnostic competence of the teacher of preschool education, diagnostic competence of the educator, pedagogical diagnostics, diagnostics of the child's individual

development, authentic assessment, facilitating diagnostics, monitoring of mastering the educational program, understanding observation, preschool educational targets.

Диагностическая деятельность воспитателя является частью его повседневной педагогической работы, а в организованном и систематизированном виде представляет собой первооснову для принятия важных решений, реализации проектов развития детей при учете их индивидуальных особенностей и разнообразных жизненных условий. Современные нормативные документы, регламентирующие деятельность в сфере дошкольного образования, содержат ряд положений и требований, реализация которых предполагает наличие у воспитателя определенных теоретических знаний и необходимых умений в области педагогической диагностики.

Так, в профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования)» в число обязательных трудовых действий воспитателя включены «организация и проведение педагогического мониторинга освоения детьми образовательной программы и анализ образовательной работы в группе детей раннего и/или дошкольного возраста»¹. При этом п. 4.3. федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) указывает на недопустимость проведения педагогической диагностики (мониторинга) в отношении целевых ориентиров, обозначаемых в качестве результатов освоения детьми основной образовательной программы

дошкольного образования². Таким образом, документы предполагают возможность и необходимость осуществления педагогической диагностики (мониторинга) в процессе реализации образовательной программы, однако без использования целевых ориентиров как объективных критериев оценки ее результативности.

В свою очередь, п. 3.2.3. ФГОС ДО фиксирует возможность оценивания индивидуального развития детей в ходе освоения ими образовательной программы. При этом указывается, что оценка индивидуального развития детей осуществляется в рамках педагогической диагностики педагогическим работником, то есть воспитателем. Суммируя приведенные выше тезисы, можно предположить, что в качестве результата освоения образовательной программы ребенком могут рассматриваться общие характеристики, а также динамика его индивидуального развития.

Однако следует отметить, что выполненный нами анализ примерных образовательных программ дошкольного образования, рекомендованных к использованию в дошкольных образовательных организациях, позволил выявить, что в их подавляющем большинстве отсутствуют разделы, содержащие перечень критериев и показателей, при помощи которых воспитатель мог бы оценить индивидуальное развитие детей в группе. Исключение составляет примерная образовательная программа «Мозаика»³ (В. Ю. Белькович, Н. В. Греб-

¹ Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]: приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18.11.2013 № 544н. – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (дата обращения: 18.02.2019).

² Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 // Российская газета. – 2013. – № 6241.

³ Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Мозаика» / авт.-сост. В. Ю. Белькович, Н. В. Гребёнкина,

бёнкина, И. А. Кильдышева), в которой представлена дифференциация целевых ориентиров по возрастам и направлениям развития; в свою очередь для каждого конкретизированного целевого ориентира сформирован полный набор показателей развития ребенка в соответствии с возрастом и содержанием образовательной области. Эти систематизированные показатели могут быть использованы педагогом для наблюдения, бесед с детьми, анализа результатов детской деятельности.

Вторая образовательная программа, которую следует выделить в рассматриваемом контексте, – «От рождения до школы»⁴ (Н. Е. Веракса, Т. С. Комарова, М. А. Васильева) – предлагает инновационный подход к решению вопросов, связанных с диагностикой индивидуального развития детей. Ее авторы обращают внимание педагогов на возможность отказа от использования тестирования на основе объективных критериев как унифицированных характеристик детского развития. По мнению авторов, педагогической диагностике в большей мере соответствует аутентичная оценка. В качестве ее отличительных характеристик они выделяют следующие: данный тип оценки является продуктом анализа реального поведения ребенка, а не результатом выполнения специальных тестовых заданий; информация фиксируется посредством прямого наблюдения за поведением ребенка; результаты наблюдения педагог получает в естественной среде (в игровых ситуациях, в ходе режимных моментов, на занятиях), а не в надуманных ситуациях, которые используются в обычных тестах, имеющих

слабое отношение к реальной жизни дошкольников⁵.

Очевидно, что наблюдение, осуществляемое путем фиксации развернутых фрагментов жизнедеятельности ребенка, предполагает овладение специальными техниками интерпретации полученных текстов («Инфанс-концепция», авторы Х.-Й. Лаевен, Б. Андрес; «Гельзенкирхенское сопровождение развития ребенка», авторы А. Бейер, З. Фастабенд и др.; «Детская шкала ангажированности», Лёвенский университет) [5, с. 147]. По сути, речь идет о понимающем наблюдении, базирующемся на глубоких философско-методологических основаниях и предполагающем принятие педагогом особой позиции открытости к восприятию исходящих от ребенка коммуникативных сигналов, а также избегание предварительных суждений и стереотипных оценок [7].

Таким образом, фиксация в современных нормативных и программных документах, действующих в сфере дошкольного образования, различных аспектов осуществления диагностической деятельности, при которой нормативно-ориентированное оценивание должно дополняться аутентичным оцениванием, актуализирует проблему овладения педагогами дошкольного образования диагностической компетентностью.

Следует отметить, что на протяжении двух последних десятилетий проблема формирования диагностической компетентности, рассматриваемой как ключевой компонент профессиональной деятельности педагога, активно прорабатывается зарубежными учеными (Е. Баумерт, К. Бейтс, С. ван Офуйсен, К. Ингенкамп, Т. Коладарчи, Б. Латцко, Л. Кронбах, М. Кунтер А. Хельмке, И. Хессе, Ф.В. Шрадер и др.). Анализ научно-педагогической литературы отечественных авторов также позволяет

И. А. Кильдышева. – М.: Русское слово – учебник, 2014. – 464 с.

⁴ *От рождения до школы*. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант) / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. – М.: МОЗАИКА СИНТЕЗ, 2014. – 368 с.

⁵ Там же – С. 21.

констатировать возросший интерес, связанный с вопросами формирования и развития диагностической компетентности студентов и педагогов в процессе профессиональной подготовки, непрерывного образования в системе дополнительного образования; разработки инструментария для исследования диагностической компетентности и др. (Е. Н. Артеменок, Л. А. Байкова, В. А. Гуржапов, О. И. Дорофеева, Е. П. Ивутина, В. Н. Кутовая, В. Н. Раскалинос, С. П. Санина, А. В. Сеничкина, А. В. Фурлетова и др.). Сравнительно немного выявлено работ, посвященных изучению концептуально-содержательных, технологических аспектов диагностической компетентности педагогов, работающих в системе дошкольного образования (Л. Н. Волошина, Р. А. Исламова, Г. Н. Кузнецова, Н. Ю. Москвитина, А. А. Ненартвич, И. В. Чумакова).

Предполагаем, что на данном этапе развития педагогического знания о существенных характеристиках диагностической компетентности педагога дошкольного образования особую ценность имеют исследования, систематизирующие эмпирическую и теоретическую информацию о ней как отдельном виде профессиональной компетентности. К рассмотрению некоторых наиболее важных, на наш взгляд, результатов исследований обратимся далее.

В современной педагогической литературе диагностическая компетентность воспитателя наряду с методической, организаторской, коммуникативной, информационной, инновационной и правовой рассматривается как составляющая часть профессиональной компетентности [3, с. 146]. Авторы называют ее сквозной характеристикой профессионализма педагога: диагностика обеспечивает информационные связи внутри системы педагогической деятельности и поэтому является его системообразующим компонентом [1].

Диагностическая компетентность педагога, обозначаемая как сложный синтез субъективных и объективных характеристик продуктивной диагностической деятельности, позволяет организовать обучение на диагностической основе [1, с. 165]. Ученые подчеркивают, что в образовательном процессе диагностическая компетентность педагога является одной из наиболее важных, поскольку от его способности точно оценить исходное состояние, динамику продвижения и перспективы развития ребенка зависит, произойдет ли совмещение внешне заданных образовательных целей с потребностями и возможностями самого воспитанника.

Важно отметить, что первые исследования, посвященные изучению феномена диагностической компетентности педагога, рассматривали ее главным образом сквозь призму точности оценивания учебных достижений школьников (С. М. Брукхарт, К. Ингенкамп, У. Лиссманн, Б. Спинат, А. Зюдкамп, Дж. Кайзер, П. А. Мосс и др.). В зарубежной педагогической литературе появилось понятие диагностической сензитивности педагога, означающей точность определения характера затруднений и проблем обучающихся [7]. Ученым удалось доказать, что точность оценок коррелирует с учебной успеваемостью. В дальнейшем понимание диагностической компетентности как способности педагога поставить верный диагноз в результате научно-обоснованного сбора и обработки эмпирических данных было признано ограниченным. В современных исследованиях диагностическая компетентность трактуется достаточно широко, в определениях авторы часто подчеркивают подчиненный характер собственно диагностической деятельности по отношению к процессам сопровождения и содействия личностному развитию учащихся. Так, немецкий педагог Ф. Шрадер определяет

диагностическую компетентность как способность педагога осуществлять диагностическую деятельность, опосредованную целью оптимизировать процесс принятия педагогического решения [10].

В рамках обозначенного подхода к трактовке диагностической компетентности педагога представим анализируемое далее содержание в соотношении с основными компонентами профессионально-педагогической компетентности: теоретическим, практическим, личностным (В. А. Сластенин).

Полноценное осуществление диагностической деятельности возможно на основе системы знаний, которые предлагается систематизировать следующим образом:

– знание о собственной компетентности – необходимо для того, чтобы решить, насколько целостно проработана проблемная область, насколько исчерпывающий для данной ситуации предложен ответ, являются ли достаточными средства педагогической диагностики для вынесения диагноза. Это знание дает основание педагогу в определенных случаях отказаться от вынесения оценки и передать рассмотрение ситуации другому эксперту;

– технологическое знание – педагог владеет информацией о том, какой диагностический инструментарий целесообразно использовать в данной ситуации, какие возможности предоставляют отдельные методы и какие они имеют ограничения, с какими трудностями неизбежно столкнется педагог, решивший их использовать. Содержание технологического знания не ограничивается перечнем известных диагностических методов и методик, включая критерии их качества, оно предполагает также знание о допустимых пределах использования субъективных оценок и так называемых донаучных способов изучения педагогической действительности;

– знание о преобразовании – направляет диагностическую деятельность

в практическое русло. Эта область содержит знание о том, как неблагоприятная образовательная ситуация или ситуация развития из описываемого наличного состояния может быть переведена в новое, желаемое состояние. При этом речь идет о преобразовании непосредственно ситуации, самой личности и условий ее развития. Компетентный педагог не только знает о подходящих стратегиях и о том, какие должны быть поставлены цели в данной ситуации, он располагает обширными знаниями о практических мероприятиях, которые возможно использовать, а также об условиях их осуществления и последствиях. Ученые полагают, что знание о преобразовании в совокупности с технологическим знанием создает возможность для того, чтобы диагностическая деятельность не была исключительно селективной, но базировалась в пространстве педагогического содействия [6].

Немецкий профессор А. Хельмке подчеркивает, что диагностическая компетентность педагога выполняет функцию катализатора индивидуальных достижений ребенка, если результаты диагностики находят продолжение в структурировании педагогической работы, дифференциации образовательных мероприятий согласно выявленным проблемам [8].

Итак мы видим, что ранее основное внимание исследователей было направлено на вопросы оценивания результатов образовательной деятельности, тогда как в настоящее время предметом всеобщего интереса выступает проблема использования результатов диагностики в ходе планирования и осуществления образовательного процесса, а также его совершенствования. Так, Б. Латцко и И. Хессе приводят этапную модель профессионально-диагностической деятельности, объединяющую элементы педагогического оценивания и содействия:

1) определение теоретических кон-

цепций, на основании которых возможно идентифицировать имеющуюся проблему;

2) формулирование гипотезы о причинах, факторах, обусловивших возникновение проблемы (гипотезы могут быть как описательными, так и объяснительными);

3) подбор и использование диагностического инструментария для проверки гипотезы;

4) формирование диагноза на основе полученных результатов;

5) планирование и осуществление соответствующих мероприятий для преодоления выявленных проблем [9].

Приведенная последовательность действий педагога как диагноста во многом идентична действиям исследователя. На наш взгляд, оптимально дополняет данную модель – ее третий и четвертый этапы – перечень диагностических действий, осуществляемых в рамках «научной диагностики» (Х. П. Лангфельдт, Л. Тент, Х. Лукеш):

- уточнение понятий и определение критериев для диагностирования исследуемого объекта;

- выбор соответствующего метода и его стандартизация;

- разработка систем фиксации и обработки результатов исследования;

- определение способа начисления баллов и отнесения объекта к определенному уровню;

- верификация диагностических суждений и опирающихся на них педагогических решений [4, с. 47, 69].

Совокупность вышеперечисленных этапов и диагностических действий может быть отнесена к практическому компоненту диагностической компетентности и в дальнейшем конкретизирована с учетом содержания профессиональной деятельности педагога дошкольного образования.

Важнейшей составляющей диагностической компетентности является способность педагога осуществлять рефлексивный анализ относительно сделанных оценок, диагнозов, готовность их пересматривать и отказываться в случае изменившейся ситуации. Компетентный педагог способен распознавать и преодолевать влияние стереотипных установок, наивных теорий повседневности; он осознает границы своих возможностей при оценивании и готов подвергать проверке истинность выносимых суждений, привлекая к диагностике коллег и, возможно, родителей воспитанников [2]. Эти характеристики соотносимы с личностным компонентом диагностической компетентности, а именно: его рефлексивным аспектом. Их осуществление направляет диагностическую деятельность педагога на получение адекватной информации о текущем состоянии объекта, а также на выявление внутренних и внешних ресурсов его развития, при этом его оценочные суждения способны формировать реальность, являющуюся для ребенка пространством личностного развития.

Итак, нами предпринята попытка обосновать значимость овладения педагогом дошкольного образования диагностической компетентностью с последующей систематизацией материалов отечественных и зарубежных исследователей, раскрывающих сущностные особенности диагностической компетентности как значимой составляющей обобщенной профессионально-педагогической компетентности педагога. Полагаем, что рассмотренные аспекты достаточно универсальны и позволяют выполнить их проекцию в сферу деятельности педагога дошкольного образования. Дальнейшие исследования могут быть направлены на выделение специфических характеристик диагностической компетентности воспитателя, работающего с детьми дошкольного возраста, а также на обоснование и разработку системы критериев и индикаторов для ее измерения. Представляется также, что вдумчивого осмысления и активного

обсуждения в профессиональном сообществе требуют вопросы определения предмета педагогической диагностики, осуществляемой воспитателем, а также вопросы разработки стандартов и требований, предъявляемых к диагностической деятельности педагога дошкольного образования.

Список литературы

1. *Артемонок Е. Н.* Педагогическая диагностика как объект изучения в процессе профессиональной подготовки будущего педагога // Исторические и психолого-педагогические науки: сборник научных статей. – Минск: РИВШ, 2018. – С. 163–170. – (Научные труды Республиканского института высшей школы; Вып. 18, ч. 3: Психологические науки. Педагогические науки).
2. *Волошина Л. Н., Воробьева Г. Е., Лащенко Н. Д.* Формирование диагностической компетентности будущего воспитателя в условиях профессиональной подготовки // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 2. – С. 213.
3. *Кузнецова Г. Н.* Диагностическая компетентность педагогов как условие организации педагогического мониторинга семьи в дошкольной образовательной организации // Современные технологии: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей IX Международной научно-практической конференции / под общ. ред. Г. Ю. Гуляева. – Пенза: Наука и просвещение, 2017. – С. 144–146.
4. *Яценко И. А.* Методы психологических и педагогических исследований: учебное пособие. – Красноярск, 2019. – 150 с.
5. *Яценко И. А.* Понимающее наблюдение в педагогической работе с детьми дошкольного возраста (на материале опыта ФРГ) // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. – 2013. – № 155. – С. 144–151.
6. *Яценко И. А.* Эколого-феноменологический подход к изучению проблем школьного обучения в концепции педагогической диагностики Э. Клебера // Научное мнение. – 2013. – № 11. – С. 269–274.
7. *Anders Y., Kunter M., Brunner M., Krauss S., Baumert J.* Diagnostische Fähigkeiten von Mathematiklehrkräften und ihre Auswirkungen auf die Leistungen ihrer Schülerinnen und Schüler. *Psychologie in Erziehung und Unterricht.* – 2010. – N. 57(3). – S. 175–193.
8. *Helmke A.* Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts (4. Auflage). – Seelze: Klett-Kallmeyer, 2012.
9. *Hesse I., Latzko B.* Diagnostik für Lehrkräfte (2. korr. Aufl.). – Opladen: Barbara Budrich UTB, 2011.
10. *Schrader F.-W.* Anmerkungen zum Themenschwerpunkt Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie.* – 2009. – N. 23(3-4). – S. 237–245.

Безруких Марьяна Михайловна

Доктор биологических наук, академик РАО, директор, Институт возрастной физиологии РАО, г. Москва. E-mail: mbezrukikh@gmail.com

Верба Алла Степановна

Кандидат биологических наук, старший научный сотрудник, Институт возрастной физиологии РАО, г. Москва. E-mail: alst_v@mail.ru

Филиппова Татьяна Андреевна

Кандидат биологических наук, ведущий научный сотрудник, Институт возрастной физиологии РАО, г. Москва. E-mail: TAFmoscow@yandex.ru

**КОМПЛЕКСНАЯ ДИАГНОСТИКА РАЗВИТИЯ
И ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ**

В статье описана комплексная методика диагностики развития дошкольников 6–7 лет, которая позволяет определить уровень социально-коммуникативного, речевого, познавательного, художественно-эстетического и физического развития, необходимый для успешной адаптации к школе и формирования базовых школьных навыков: чтения и письма. Показана важность проведения диагностики за год до начала обучения в школе для выявления рисков дезадаптации и школьных трудностей. Анализ результатов диагностики позволяет выстроить индивидуальную траекторию развития, необходимую каждому ребенку.

Ключевые слова: готовность к школе, успешность адаптации, социально-коммуникативное развитие, эмоциональный интеллект, познавательное, речевое, художественно-эстетическое и физическое развитие, гармоничное развитие.

Bezrukich Mariana Michailovna

Doctor of Biological Sciences, academician of the Russian Academy of Education, Director, Institute of Developmental Physiology Russian Academy of Education, Moscow. E-mail: mbezrukikh@gmail.com

Verba Alla Stepanovna

Candidate of Biological Sciences, researcher, Institute of Developmental Physiology Russian Academy of Education, Moscow. E-mail: alst_v@mail.ru

Filippova Tatiana Andreevna

Candidate of Biological Sciences, leading researcher, Institute of Developmental Physiology Russian Academy of Education, Moscow. E-mail: TAFmoscow@yandex.ru

**COMPLEX DIAGNOSTIC OF DEVELOPMENT AND READINESS
FOR SCHOLL PRESCHOOLERS 6–7 YEAR.**

The article describes the complex method of diagnosing the development of children 6–7 years, which allows to determine the level of socio-communicative, cognitive, speech, artistic and physical development necessary for successful adaptation to school and the formation of basic school skills: reading and writing. The importance of diagnostics for the year before the start of school to determine the risks of maladjustment and school difficulties. The article shows the importance of diagnostics for the year before the start of school to determine the risks of failure of adaptation and school difficulties. Analysis of the

diagnostic results allows adult to build an individual trajectory of development necessary for each child.

Keywords: readiness for school, successful adaptation, social and communicative development, emotional intelligence, cognitive, speech, artistic and aesthetic and physical development, harmonious development.

«Методика комплексной диагностики развития детей 6–7 лет» [8] разработана в соответствии с направлениями развития дошкольников и целевыми ориентирами на этапе завершения дошкольного детства, предусмотренными Федеральным государственным стандартом дошкольного образования. По мнению Д. Б. Эльконина, при переходе от дошкольного к школьному возрасту «диагностическая схема должна включать в себя диагностику как новообразований дошкольного возраста, так и начальных форм деятельности следующего периода» [18]. В настоящее время большинство дошкольников 6–7 лет занимаются в группах по подготовке к школе в системе дополнительного образования, в детских садах или школах. Часто такие занятия проводятся в вечернее время, что не только малоэффективно, но и в большинстве случаев способствует перегрузке, что также может негативно сказаться на развитии детей.

Ранняя диагностика (прогнозирование) факторов риска в развитии, способных привести к дезадаптации и школьным трудностям, – актуальная задача современного образования [4; 15]. Выделение/диагностика факторов риска на этапе завершения дошкольного детства (за год до школы) позволяет выстроить адекватную систему дошкольного образования, охватывающую социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое и физическое развитие ребенка. Разработанная нами «Методика комплексной диагностики развития детей 6–7 лет» позволяет выявить сильные и слабые стороны развития ребенка и определить формы и методы работы с детьми в системе дошкольного образования

или семье. В основе этой методики лежит представление Л. С. Выготского об основных принципах диагностики развития: «разделение добывания фактов и их толкования; максимальная специализация методов исследования отдельных функций и... типологическое толкование добытых при исследовании данных в диагностических целях» [10, с. 274].

Итак, комплексная диагностика включает оценку социально-коммуникативного, познавательного, речевого, художественно-эстетического и физического развития. Социально-коммуникативное развитие во многом определяет успешность и длительность социально-психологической адаптации ребенка к школе. Важность диагностики эмоциональной сферы дошкольников определяется особой ролью эмоций в формировании познавательных процессов, организации поведения и социальной адаптации на этом этапе развития. В исследованиях последних лет установлена тесная взаимосвязь социально-коммуникативного развития и эмоционального интеллекта с познавательным развитием [19; 20; 22; 25; 26]. В качестве иллюстрации приведем примеры нескольких заданий и варианты их выполнения.

Для оценки *социально-коммуникативного развития* и эмоционального статуса ребенка предлагаются задания на характеризацию способности ребенка правильно определять и различать эмоции на схематических рисунках (рис. 1), адекватно реагировать на предлагаемые ситуации, понимать изображенные на рисунках ситуации и подбирать (рисунки лиц) к ситуациям (рис. 2), а также умения общаться с ровесниками и обращаться за помощью, используя речевые формулы (рис. 3а и 3б).

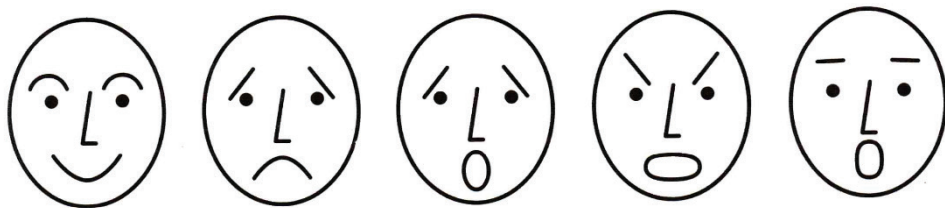


Рис. 1. Схематичное изображение эмоций



Рис. 2

На рис. 2 отсутствуют изображения лиц мальчиков, и задачей детей является подобрать схематичное изображение лиц к предложенным ситуациям и объяснить свой выбор. Рассказ ребенка по-

зволяет не только оценить способность понять изображенную ситуацию, но и составить представление о лексико-грамматическом строе речи.



Рис. 3а



Рис. 3б

Апробация диагностики показала, что многие дошкольники 6–7 лет, понимая, какие ситуации изображены на рисунках, с трудом подбирают слова, которые можно произнести в подобных ситуациях. Неумение выразить свои мысли значительно не только осложняет процесс адаптации к новому статусу школьника, учебной деятельности, но и затрудняет установление контакта с одноклассниками и педагогами. Понимание важности социально-коммуникативного развития, эмоционального интеллекта дает возможность педагогам и родителям не просто констатировать уровень развития по результату диагностики, но и своевременно уделить внимание развитию этого компонента.

Познавательное развитие ребенка – это комплексная характеристика развития познавательной сферы ребенка, которая включает диагностику внимания, памяти, зрительно-пространственного восприятия и координаций, организации деятельности и вербально-логического мышления. Все компоненты познавательного развития являются школьно-значимыми, то есть от степени их сформированности в значительной мере зависит успешность овладения навыками чтения и письма.

Исследования последних десятилетий убедительно доказали, что структурно-функциональная организация мозга совершенствуется с возрастом, определяя повышение эффективности произвольной деятельности [3; 6; 11; 16]. В 6–7-летнем возрасте интенсивно развиваются практически все когнитивные функции, и в первую очередь качественные изменения претерпевают произвольная регуляция и память. Зависимость успешности обучения в начальной школе от уровня сформированности произвольной организации деятельности достоверно установлена исследователями еще более 20 лет назад и подтверждается в последние годы [1; 12; 23;

24]. Именно поэтому определение сформированности базовых познавательных функций за год или два до начала обучения позволяет прогнозировать риски дезадаптации на начальных этапах обучения и возникновение трудностей обучения базовым учебным навыкам: письму, чтению, счету – и спланировать индивидуальную работу для эффективного развития выявленных дефицитов [2; 15]. Диагностика познавательного развития разработанной методики включает оценку вербальной и зрительной памяти, внимания, зрительно-пространственного восприятия и зрительно-моторных координаций, логического мышления и организации деятельности.

Развитие *внимания и памяти* свидетельствуют об уровне сформированности ведущих процессов когнитивной деятельности ребенка, тесно связанных со зрелостью регуляторных структур головного мозга, являющихся базовой основой учебной деятельности [3; 6]. Корректурная проба позволяет оценить степень концентрации внимания и темп деятельности ребенка, что особенно важно, поскольку индивидуальный темп деятельности генетически предопределен и не может существенно измениться. Уровень развития внимания и памяти оценивается с помощью заданий на запоминание цепочки слов, предложений различной длины, изображений предметов. Отдельно оценивается способность работать без отвлечений, а также способность к переключению и удержанию внимания при выполнении корректурной пробы.

Зрительно-пространственное восприятие тесно связано со зрелостью коры головного мозга и регуляторных структур мозга, характеризующих сформированность интегративной функции зрительного и пространственного восприятия, которые являются базовой основой формирования навыков письма и чтения [3; 14; 17]. Зрительно-мо-

торные интеграции (координации) отражают зрелость нервно-мышечной и произвольной регуляции деятельности, характеризующих координацию функций зрительного восприятия и моторных функций (координация *глаз – рука*), необходимых для формирования навыков письма.

Оценка уровня развития зрительно-пространственного восприятия и *зрительно-моторных координаций* является необходимым компонентом комплексной диагностики. Результаты многолетних исследований сотрудников и докторантов Института возрастной физиологии свидетельствуют о том, что больше 50 % 6–7-летних детей имеют трудности зрительно-пространственного восприятия и зрительно-моторных координаций, что может стать причиной трудности формирования навыков чтения и письма [4; 5; 7; 14; 17]. Своевременная диагностика таких дефицитов в развитии

и целенаправленные занятия позволяют совершенствовать эти функции, а следовательно, минимизировать трудности в дальнейшем.

Для оценки развития зрительно-пространственного восприятия и зрительно-моторных координаций используются такие параметры, как умение дифференцировать и классифицировать фигуры (рис. 4), буквы, цифры, различать расположение в пространстве и на плоскости, дорисовывать простые фигуры в соответствии с образцом (рис. 5а, 5б и 6), копировать простые фигуры и сочетания фигур, соблюдая размеры и соотношение (рис. 7).

На рис. 4 изображено 7 квадратов разного размера. Ребенок смог увидеть и обвести шесть из них, что свидетельствует о достаточно высоком уровне развития зрительно-пространственного восприятия.

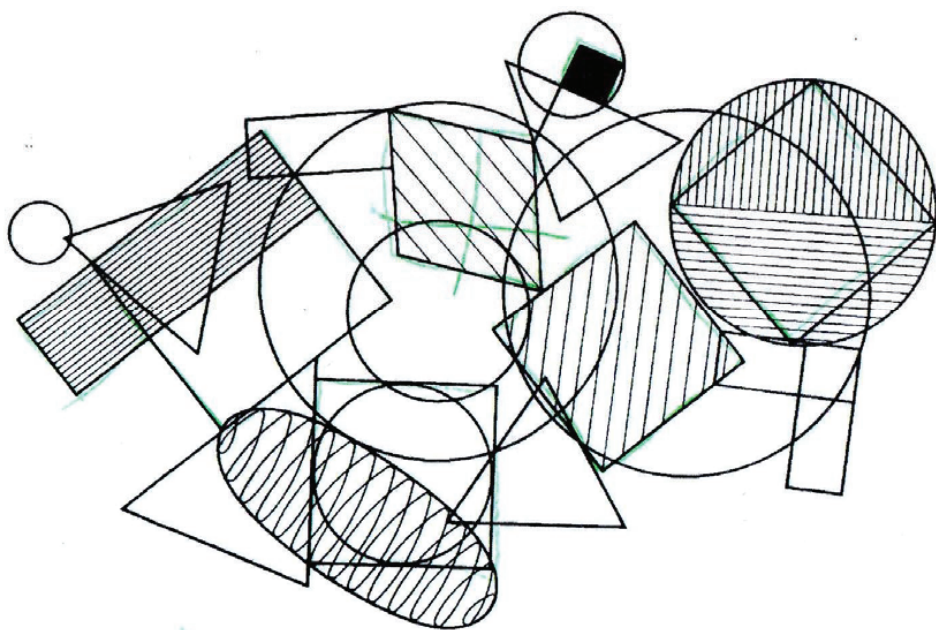


Рис. 4. Поиск квадратов в сложном рисунке

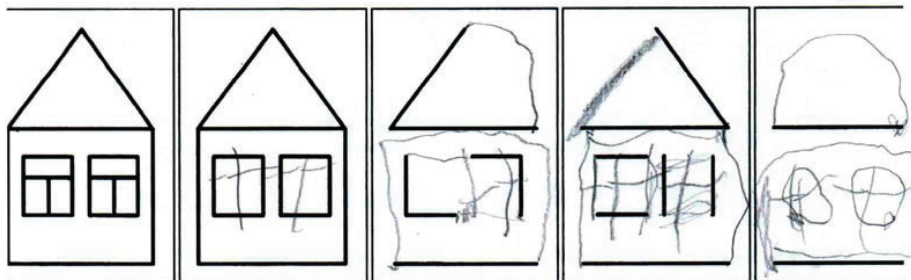
Дорисовывание фигур по образцу только на первый взгляд кажется простой задачей. Приведенные ниже примеры свидетельствуют об обратном.

Уровень сформированности зрительно-пространственного восприятия и зрительно-моторных координаций детей, выполнивших задание (рис. 5а и 5б),

можно оценить как низкий. Практика показала, что целенаправленная работа по формированию и развитию этих функций, дает положительный резуль-

тат, а следовательно, минимизирует риски трудностей формирования навыков письма.

Задание 3. Дорисуй домики так, как показано на первом рисунке.



с. 14

Задание 4. Дорисуй конверты так, как показано на образце.

Образец.

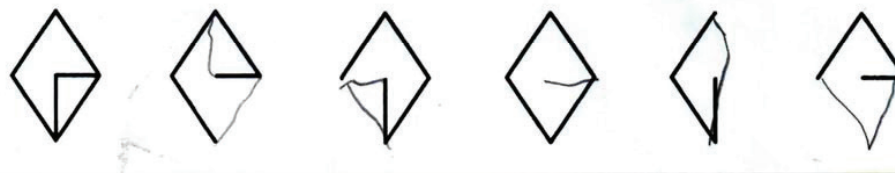


Рис. 5а. Дорисовывание недостающих деталей по образцу

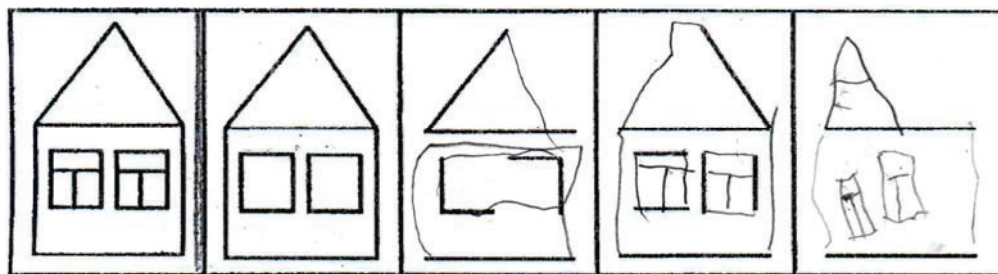


Рис. 5б. Дорисовывание недостающих деталей по образцу

Практически любое задание позволяет оценить понимание инструкции и следование ей при выполнении заданий. Непонимание инструкции даже при повторном объяснении задания представлено на рис. 6а и 6б. В сочетании

с непониманием инструкции у ребенка выявлены комплексные трудности зрительно-пространственного восприятия: неумение скопировать простые геометрические фигуры, зеркальность изображения (рис. 6б).

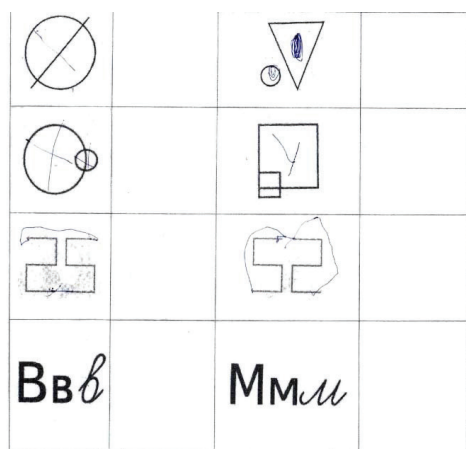


Рис. 6а

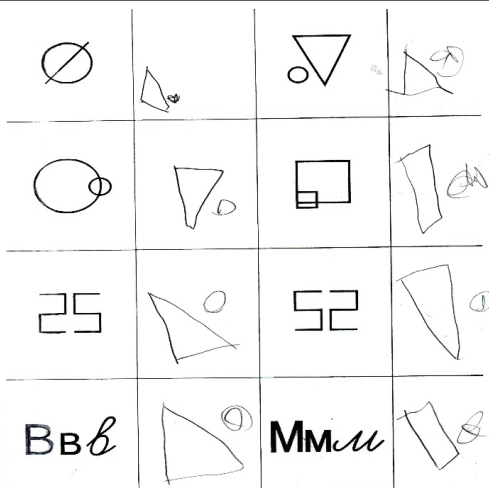


Рис. 6б

Развитие графических умений оценивается по таким показателям, как ров-

ность и четкость штрихов, легкость выполнения графических заданий (рис. 7).

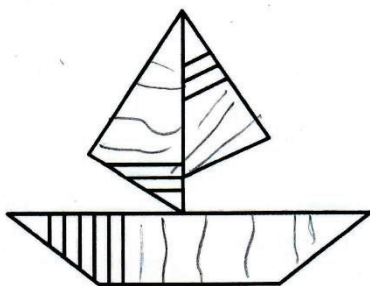


Рис. 7. Штриховка

На рис. 7 приведен пример низкого уровня развития графических умений, поскольку отсутствует параллельность наклонных линий, наблюдаются неровность линий и трудность выполнения штриховки в заданном контуре.

При обследовании развития вербального и наглядно-образного мышления оценивается умение классифицировать и обобщать, устанавливать причинно-следственные связи, понимать смысл и последовательность событий, делать простые логические выводы.

Анализ сформированности *организации деятельности (произвольной*

организации деятельности) проводится в ходе всей диагностики по следующим показателям: способность ребенка понять инструкцию, работать в соответствии с ней), умение планировать и контролировать (или корректировать) свою деятельность, доводить работу до конца, способность принимать помощь. Несформированность организации деятельности может привести к комплексным трудностям при обучении.

Многочисленные нейрофизиологические исследования показывают, что структурно-функциональная организация мозга совершенствуется с возраст-

том, поэтому в старшем дошкольном возрасте произвольная деятельность еще не может быть эффективной [11; 14; 16; 21; 25]. Вместе с тем целенаправленные занятия-игры, в первую очередь, игры по правилам способствуют развитию организации деятельности, произвольной регуляции. Индивидуальные особенности темпов развития ребенка, различия степени зрелости мозговых структур, участвующих в произвольном внимании сказываются на успешности учебной деятельности. Важнейшая роль в регуляторных (управляющих) функциях принадлежит префронтальной коре, которые обеспечивают реализацию различных аспектов внимания, регуляцию и контроль деятельности [13].

Актуальный уровень *речевого развития* является основой формирования учебной деятельности [1; 2; 4; 20; 23], поэтому определение речевого развития присутствует практически во всех диагностиках, используемых специалистами. Оценка речевого развития данной методики включает обследование звуко-буквенного анализа, грамматического строя речи, словарного запаса, а также умения составить рассказ по последовательным картинкам. Задания, представленные в данной диагностике, может дать не только логопед, но и воспитатель. Однако оценить правильность и четкость звукопроизношения должен логопед.

В отличие от большинства существующих методик диагностики готовности к школе, в которых оцениваются преимущественно внешние проявления и отдельные характеристики когнитивного или психологического развития без учета темпа индивидуального развития ребенка, разработанная методика включает определения биологического возраста и *физического развития*.

Современные данные возрастной физиологии и психофизиологии свидетельствуют о том, что рост и развитие детей протекает неравномерно и зависит как от генетических, так и от средовых факторов. Следует отметить, что темпы развития ребенка зависят от множества причин, в том числе от наследственности, условий жизни, качества питания, экологических условий, занятий спортом, учебной нагрузки и др. Одни дети растут и развиваются быстрее, другие – медленнее, даже находясь в сходных условиях. Для характеристики темпов роста и развития важно оценивать биологический возраст, то есть уровень созревания организма, который реально достигнут вне зависимости от времени, прошедшего со дня рождения.

Наиболее просто оценить степень биологического созревания организма по изменению пропорций тела в периоды ростовых скачков. В дошкольном возрасте (обычно в 6–7 лет) происходит так называемый «полуростовой скачок роста», который заключается в существенном удлинении конечностей: рук и ног. Установить, произошел он или нет, можно с помощью так называемого «филиппинского теста» (рис. 8). Результат этого теста точно характеризует биологический возраст ребенка, поскольку отражает не просто уровень развития скелета, а гораздо более важную характеристику – степень морфофункциональной зрелости организма. В первую очередь это связано с уровнем созревания нервной системы и способностью головного мозга воспринимать и перерабатывать информацию. По этой причине филиппинский тест рассматривают как один из главных критериев «школьной зрелости», то есть готовности организма ребенка к процессу школьного обучения.

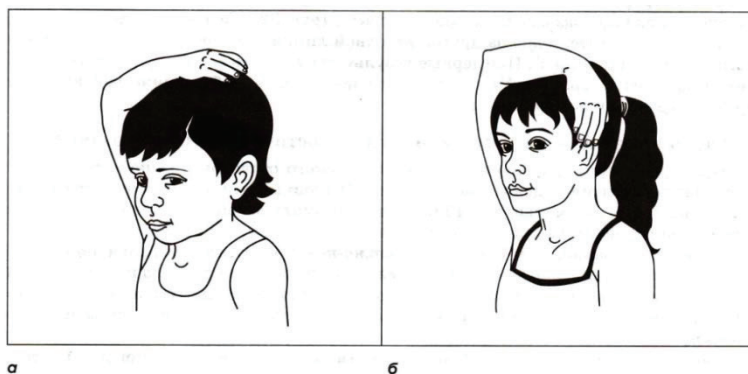


Рис. 8. Филиппинский тест: а) отрицательный; б) положительный

Тест Ромберга (рис. 9) позволяет оценить статическую устойчивость.

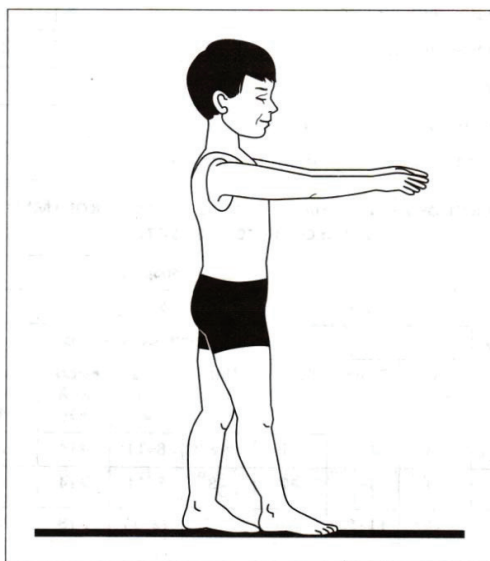


Рис. 9. Поза Ромберга

Трудность удержания статической позы в течение нескольких секунд свидетельствует о низком уровне общего моторного развития и, как следствие, о трудности удержания статической позы за партой в дальнейшем. Для гармоничного физического развития необходимы разнообразные подвижные игры на свежем воздухе.

Полностью «Методика комплексной диагностики развития детей 6–7 лет» опубликована в образовательной про-

грамме «Ступеньки к школе» [8], примеры оценки результатов диагностики представлены в работе «Методические рекомендации и календарно-тематическое планирование: книга для педагогов и родителей» [9].

Методика позволяет не только определить сформированность школьно-значимых функций, выявить дезадаптационные риски, но и сформировать индивидуальную программу развития. Обследование рекомендуется проводить

в два этапа по 30 мин. В процессе первичного обследования ребенка рекомендуется сосредоточить внимание на анализе речевого развития, общего развития и организации деятельности. В ходе второго этапа рекомендуется сосредоточить внимание на оценке развития внимания и памяти, моторики и графических умений, зрительно-пространственного восприятия и зрительно-моторных координаций.

«Методика комплексной диагностики развития детей 6–7 лет» позволяет не только проводить индивидуальную комплексную оценку развития каждого ребенка, выделять сильные и слабые

стороны его развития и прогнозировать школьные трудности, но и осуществлять мониторинг развития детей с учетом влияния экзогенных и эндогенных факторов, вести динамическое наблюдение за развитием детей старшего дошкольного возраста. Многолетний опыт использования этой методики в процессе динамического наблюдения за развитием детей разных регионов России подтвердил ее эффективность в прикладных и теоретических исследованиях Института возрастной физиологии РАО.

Список литературы

1. Ахутина Т. В. Нейропсихологический подход к диагностике и коррекции трудностей обучения письму // Современные подходы к диагностике и коррекции речевых расстройств: сборник статей. – СПб., 2001. – С. 195–213.
2. Ахутина Т. В. Порождение речи: нейролингвистический анализ синтаксиса: монография. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 215 с.
3. Развитие мозга ребенка и формирование познавательной деятельности ребенка / Т. А. Цехмистренко и др.; под ред. Д. А. Фарбер, М. М. Безруких. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2009. – 432 с.
4. Безруких М. М. Трудности обучения в начальной школе. Причины, диагностика, комплексная помощь: монография. – М.: Эксмо, 2009. – 464 с.
5. Безруких М. М., Терехова Н. Н. Особенности развития зрительного восприятия у детей 5–7 лет // Физиология человека. – 2009. – Т. 35, № 6. – С. 37–42.
6. Физиология развития ребенка: руководство по возрастной: учебное пособие / М. М. Безруких и др.; под ред. М. М. Безруких, Д. А. Фарбер. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 768 с.
7. Безруких М. М., Хрянин А. В., Терехова Н. Н. Возрастные и половые особенности психофизиологической структуры зрительного восприятия у детей 5–7 лет // Новые исследования. – 2013. – № 4 (37). – С. 20–36.
8. Безруких М. М., Филиппова Т. А. Ступеньки к школе. Образовательная программа дошкольного образования. 3–7 лет. – М.: Дрофа, 2018. – 104 с.
9. Безруких М. М., Филиппова Т. А. Методические рекомендации и календарно-тематическое планирование: книга для педагогов и родителей. – М.: Дрофа, 2018. – 160 с.
10. Выготский Л. С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. – М., 1983. – 274 с.
11. Дубровинская Н. В., Фарбер Д. А., Безруких М. М. Психофизиология ребенка: Психофизиологические основы детской валеологии: учебное пособие. – М.: Владос, 2000. – 144 с.
12. Корсакова Н. К., Микадзе Ю. В., Балашова Е. Ю. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. – М.: Пед. о-во России, 2001. – 160 с.
13. Мачинская Р. И. Функциональное созревание мозга и формирование нейрофизиологических механизмов избирательного произвольного внимания у детей младшего школьного возраста // Физиология человека. – 2006. – Т. 32, № 1. – С. 26–36.

14. Морозова Л. В. Психофизиологическая структура внутрисистемного взаимодействия компонентов зрительного восприятия у детей 6–8 лет // Новые исследования. – 2011. – № 2 (27). – С. 16–23.
15. Семенова О. А., Мачинская Р. И. Нейропсихологический и нейрофизиологический анализ возрастных преобразований познавательных функций и рисков учебной дезадаптации в дошкольном возрасте // Новые исследования. – 2012. – № 1 (30). – С. 45–73.
16. Фарбер Д. А., Анисимова И. О. Функциональная организация коры больших полушарий при выполнении произвольных движений. Возрастной аспект // Физиология человека. – 2000. – Т. 26, № 5. – С. 35–43.
17. Фарбер Д. А., Бетелева Т. Г. Формирование системы зрительного восприятия в онтогенезе // Физиология человека. – 2005. – Т. 31, № 5. – С. 26–36.
18. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды: детская и педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
19. Ardila A. Development of metacognitive and emotional executive functions in children // *Appl Neuropsychol Child*. – 2013. – No. 2(2). – P. 82–87.
20. Clegg J., Law J., Rush R., Peters T. J., Roulstone S. The contribution of early language development to children's emotional and behavioral functioning at 6 years: an analysis of data from the Children in Focus sample from the ALSPAC birth cohort // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. – 2015. – Vol. 56, issue 1. – P. 67–75.
21. de Greeff J. W., Bosker R. J., Oosterlaan J., Visscher C., Hartman E. Effects of physical activity on executive functions, attention and academic performance in preadolescent children: a meta-analysis J // *Journal of Science and Medicine in Sport*. – 2018. – Vol. 21, issue 5. – P. 501–507.
22. Halligan S. L., Cooper P. J., Fearon P, Wheeler S. L., Crosby M., Murray L. The longitudinal development of emotion regulation capacities in children at risk for externalizing disorders // *Development and Psychopathology*. – 2013. – Vol. 25, issue 2. – P. 391–406.
23. Helland T., Ashbjornsen A. Executive Functions in Dislexia // *Child Neuropsychology*. – 2000. – Vol. 6, issue 1. – P. 37–48.
24. Kirkwood M. W., Weiler M. D., Bernstein J. H., Forbes P. W., Waber D. P. Sources of Poor Performance on the Rey-Osterrieth Complex Figure Test among Children With Learning Difficulties: A Dynamic Assessment Approach // *The Clinical Neuropsychologist*. – 2001. – Vol. 15, issue 3. – P. 345–356.
25. Kromm H., Färber M., Holodynski M. Felt or false smiles? Volitional regulation of emotional expression in 4-, 6- and 8-year-old children // *Child Development*. – 2015. – Vol. 86, issue 2. P. 579–597.
26. Rosenqvist J., Lahti-Nuutila P., Laasonen M., Korkman M. Preschoolers recognition of emotional expressions: Relationships with other neurocognitive capacities. Sourcea Institute of Behavioural Sciences // *Child Neuropsychology. A Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence*. – 2014. – Vol. 20, issue 3. – P. 281–302.

Файзуллаева Елена Дмитриевна

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольного образования Института психологии и педагогики, Томский государственный педагогический университет; доцент кафедры теории и методики дошкольного образования Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Томск, г. Новосибирск.
E-mail: elenfaiz@mail.ru*

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И РОДИТЕЛЬСТВА

В статье представлена идея оценки качества образовательной среды, отражающая современные тенденции системного подхода при реализации педагогической деятельности и родительства. Оценку качества образовательной среды предлагается осуществлять через определение таких параметров среды, как «реализация педагогической деятельности», «реализация родительства», «реализация взаимодействия педагогов и родителей воспитанников». Для определения качества образовательной среды по этим показателям предлагается описание трех уровней: фрагментарного, синкретичного (прерывистого), целостного (связного). Высокое, недостаточное или низкое качество образовательной среды определяется по уровням этих показателей в их сочетании.

Ключевые слова: дошкольное образование, качество образовательной среды, системный подход, педагогическая деятельность, родительство, взаимодействие педагогов и родителей, фрагментарный уровень, синкретичный (прерывистый) уровень, целостный (связный) уровень.

Fayzullaeva Elena Dmitrievna

Candidate of Psychological Sciences, associate Professor at the Department of pre-school education at the Institute of psychology and pedagogy, Tomsk State Pedagogical University; associate Professor at the Department of theory and methodology of preschool education Institute of childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, Tomsk, Novosibirsk. E-mail: elenfaiz@mail.ru

ASSESSMENT OF THE QUALITY OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE IMPLEMENTATION OF TEACHING AND PARENTHOOD

This article presents the idea of assessing the quality of the educational environment through the definition of such environmental parameters as «realization of pedagogical activity», «realization of parenthood», «realization of interaction between teachers and students' parents». It reflects the current trends in the systematic approach in the implementation of pedagogical activity and parenthood. To determine the quality of the educational environment according to these parameters, a description of three levels is proposed: fragmented, syncretic (intermittent), holistic (coherent). High, insufficient or low quality of the educational environment is determined by the levels of these indicators in their combination.

Keywords: preschool education, quality of the educational environment, system approach, pedagogical activity, parenting, interaction between teachers and pupils' parents, fragmented level, syncretic (intermittent) level, holistic (connected) level.

Технологии оценивания в образовании имеют свою историю. Разработка под актуальные задачи и совершенствование процедур и методов оценки является одним из направлений модернизации образования и инструментом контроля его качества [2]. Ряд нормативной документации по совершенствованию системы образования последнего десятилетия определяет в качестве одной из важнейших задач формирование востребованной системы качества образования и образовательных результатов. К таким документам можно отнести следующие.

1. Федеральный закон «Об образовании Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273.

2. Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 гг.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва.

4. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)»: утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н.

Общепризнанным является мнение о том, что качество образования характеризуется соответствием образовательной деятельности и подготовки обучающихся и воспитанников образовательных организаций требованиям ФГОС. В научно-практической среде дошкольного образования также происходит поиск новых форматов модернизации, в том числе ответов на вопрос

об определении качества дошкольного образования (см., напр.: [3; 8–10]). Интересными, на наш взгляд, являются подходы к оценке качества дошкольного образования, связанные с профессиональной деятельностью педагога. Так, Т. Г. Белоненко, Л. Н. Панченко, Л. А. Пшеничная предлагают модель оценки эффективности деятельности педагога посредством анализа условий, которые им создаются и определяют социальную ситуацию развития детей. Авторами разработаны критерии и маркеры оценки, а также четырехуровневый механизм оценки качества дошкольного образования, связанный с самооценкой и разного рода экспертизой качества условий и процесса дошкольного образования [1].

Обсуждая вопрос о профессиональной компетентности современного педагога, О. Соломенникова, Ю. Гладкова предлагают профессиограмму для самоанализа педагога с разработанными параметрами профессиональной самооценки, системно отражающими деятельность педагога ДОО [11, с. 90–92]. Этот инструментарий, на наш взгляд, можно применять и для внутренней самооценки качества образовательной среды.

Анализ материалов А. Майера, связанных с экспертизой конкурсных проектов в области дошкольного образования, позволяет взглянуть на качество дошкольного образования с точки зрения наличия новизны, осознания педагогами ее элементов и результативности внедрения проектов в практику дошкольного образования [7, с. 89].

На наш взгляд, одним из фокусов обсуждаемой проблематики качества образования является оценка качества образовательной среды – вопрос, довольно

сложный и непроработанный для экспертов и специалистов дошкольного образования.

Среда – это природное и социальное окружение человека, имеющее комплекс условий для его развития. Под образовательной средой мы будем понимать сложно организованную систему, представленную в виде совокупности условий становления различных качеств человека, возможностей для личностного развития, содержащихся в социальном и пространственном и предметном окружении. В грамотно организованной образовательной среде, на наш взгляд, можно условно выделить следующие «системные элементы»:

– субъектов образовательного пространства (дети, педагоги, родители);

– предметно-пространственную среду (объекты, предметы, стимулирующие развитие, обучение, воспитание ребенка, способствующие становлению самостоятельности, активности, инициативности, взаимодействию с другими людьми);

– коммуникацию и связи между субъектами и объектами, способствующие становлению открытости или закрытости ребенка в мир культуры, в мир людей, природы, открытости к самому себе, собственному опыту (тип коммуникации между людьми – стиль педагогического общения, тип взаимоотношений в семье и т. п., доступность среды и ее безопасность, комфортность и пр.).

Элементы образовательной среды взаимосвязаны и влияют друг на друга, представляют собой целостное интегративное образование – *систему*, в которой каждый элемент, с одной стороны, самостоятелен, автономен, имеет собственную структуру и содержательное наполнение, с другой – находится в отношениях со всеми другими элементами, зависит от их состояния и качества. Совместная «работа» всех элементов дает общий образовательный результат

в виде появляющегося интегративного качества у ребенка, профессиональной компетенции у педагога, социально-психологического климата группы, коллективизма, чувства профессионального сторания или удовлетворенности и переживания самореализации у педагога и т. п.

Цель настоящей статьи – представить идею оценки качества образовательной среды, отражающую современные тенденции системного подхода при реализации педагогической деятельности и родительства (см., напр.: [4–6; 12]. Оценку качества образовательной среды предлагается осуществлять через определение таких параметров среды, как «реализация педагогической деятельности», «реализация родительства», «реализация взаимодействия педагогов и родителей воспитанников». Для определения качества такого взаимодействия необходимо описать уровни реализации педагогической деятельности и родительства: фрагментарный, синкретичный (прерывистый) и целостный (связный).

Критерии оценки качества образовательной среды по показателю «реализация педагогической деятельности». Для фрагментарного уровня характерны отдельные, не связанные друг с другом представления о профессиональной деятельности и определения своего места в профессии, декларативные ценности, связанные с профессией, профессиональная самооценка носит больше эмоциональный характер, чем рациональный. Педагог проявляет узколичностные интересы, которые не связаны с системной реализацией профессиональной деятельности, а направлены на решение текущих задач (например, получить баллы, сдать отчет и т. п.), то есть преобладает формальный подход к реализации профессиональной деятельности.

Синкретичный уровень характеризуется наличием представлений, объединенных в группы, в которых отмечаются

внутригрупповые связи, при этом отсутствуют межгрупповые. Педагог проявляет интерес к отдельным профессиональным сферам, направлениям, предметам, устанавливая между ними логическую связь, тем самым проявляя неформальный подход к получению и реализации отдельных профессиональных знаний и умений. В профессиональной деятельности он выделяет различные категории ценностей, связанных с его личным интересом и одобряемых социумом (например, «мне нравится играть с детьми, мне это интересно, это хорошо, когда педагог умеет играть с детьми», но «Я не могу работать с детьми с ОВЗ. Это слишком трудно и сложно» и т. п.).

Для целостного уровня характерна связность представлений, объединенных в группы, в которых также имеются внутригрупповые связи. Для таких педагогов профессиональная деятельность выступает средством самореализации, самопрезентации, а также саморазвития и самообразования. Они связывают знания из разных наук и опыт коллег с собственным опытом, продуцируя их на свою деятельность в качестве интегрированных представлений, которые отражают интерес педагога к многообразным сферам профессиональной деятельности с возможным выделением приоритетных. В профессиональной деятельности такие педагоги выделяют различные категории ценностей, связанные с осознанием высокой социальной значимости профессии и с включением личного интереса (например, «важно работать с детьми с разными вариантами развития, в том числе с ОВЗ, и мне интересно освоить новые технологии работы, чтобы полноценно и качественно работать» и т. п.).

Критерии оценки качества образовательной среды по показателю «реализация родительства». Для фрагментарного уровня характерны отдельные, не связанные друг с другом представления

о родительстве. Взрослый имеет декларативные ценности, связанные с родительством, которые отражаются в поведении больше эмоционально, чем рационально. Родитель проявляет узколичностные интересы, связанные с его «выгодой», получением социальных бонусов в виде поощрения ближайшего окружения (сосед может отметить, что родитель – «хороший папа, потому что выходит гулять с ребенком», педагог – что это «активный родитель – всегда присутствует на родительских собраниях»). Однако это не является истинным проявлением осознанного родительства, а носит, скорее, внешне выраженную «атрибутику» родительства. Родитель избирателен в своих действиях, которые могут носить случайный характер, проявляться стихийно, зависеть от ряда обстоятельств.

Синкретичный уровень реализации родительства проявляется выражением интереса к отдельным сферам детства, жизни собственного ребенка. Например, родителю интересна сфера умственного развития ребенка и он увлечен ранней интеллектуализацией своего ребенка (изучает методики, занимается с ребенком, водит на занятия в детские клубы, покупает развивающие игры и т. п.), но при этом не обращает внимания на другие аспекты жизни ребенка: его физическое и социальное развитие или необходимость разумного воспитания положительных привычек.

Для целостного уровня реализации родительства характерна связность представлений и действий во всех направлениях обучения, развития и воспитания ребенка. Родительство выступает как необходимая часть семейного образа жизни человека с пониманием всех обязанностей по воспитанию ребенка и проявлением ответственности за него. Родительство этого уровня проявляется как интегрированная возможность и способность взрослых создать условия для

полноценной жизни ребенка, его роста и развития, умением «расти» и изменяться вместе с ребенком, осознавая себя в каждый период жизни как меняющегося, взрослеющего родителя (в начале осознание себя в качестве «мамы/папы годовалого ребенка», затем переход к состоянию «мама/папа двухлетнего ребенка», далее – «мама/папа трехлетнего ребенка»). Этому уровню родительства свойственна внешняя и внутренняя динамика состояний, качеств, характеристик взрослых в соответствии с изменениями обстоятельств жизни. При этом у таких родителей есть положительный образ будущего своего ребенка и самих себя в осуществлении родительства.

Критерии оценки качества образовательной среды по показателю «реализация взаимодействия взрослых». Для фрагментарного уровня взаимодействия взрослых характерны локальные акты интеракции, представленные набором мероприятий, которые планируются представителями ДОО. Родители в этом случае «условно активные», так как от них требуется присутствие и выполнение того, что задумано другими (педагогами). Этот уровень взаимодействия часто строится на эмоциональных предпочтениях людей, их личном мнении и отношении к персонам, участвующим в данных мероприятиях. Осознания ценности взаимодействия как совместной деятельности по реализации воспитательно-образовательного процесса нет, равно как нет определения и осознания своей «зоны ответственности». Отсутствуют совместный образ будущего, осознание общей цели, направлений и содержания совместной деятельности, разделение полномочий и ответственности за качество реализации воспитательно-образовательного процесса в условиях совмещения семейного и общественного воспитания.

Синкретичный уровень взаимодействия взрослых проявляется выраже-

нием интереса к отдельным сферам совместной деятельности. Часто наблюдается неравномерное распределение «зон ответственности», когда родителям отводится роль «помощников», «исполнителей» при организации образовательных и досуговых мероприятий. Например, педагоги ДОО предлагают родителям сделать презентацию на тему «Спорт», предварительно не обсудив их интерес к этой тематике и возможность выполнения поручения. Педагоги самостоятельно планируют мероприятия, связанные с их интересами в рамках осуществления профессиональной деятельности, а затем организуют работу по «вовлечению родителей в деятельность ДОО». На этом уровне взаимодействия возникают кратковременные союзы взрослых, ограниченные поставленной педагогами задачей, или взаимосвязи педагогов с небольшой группой родителей-активистов, которые имеют интерес к общественной деятельности и возможность ее осуществлять (звонить другим родителям, передавая поручения педагогов, организовывать родителей группы к подготовке общегрупповых событий и т. п.).

Для целостного уровня взаимодействия взрослых характерна связность представлений и действий всех участников совместной деятельности во всех направлениях обучения, развития и воспитания ребенка. Это гармонизированный тип взаимодействия взрослых в условиях совмещенного семейного и общественного воспитания, который проявляется как системная деятельность взрослых, определяемая интересами каждого участника взаимодействия, распределением «зон ответственности» и совместной деятельностью по всем направлениям и уровням реализации воспитательно-образовательного процесса. Такая взаимонаправленность партнеров будет являться условием повышения качества образовательной деятельности и со-

вершенствованием разных личностных и профессиональных умений и качеств субъектов дошкольного образования.

Отметим следующие образовательные эффекты реализации гармонизированного взаимодействия взрослых, участвующих в воспитательно-образовательном процессе:

1) при взаимодействии педагогов и детей происходит изменение качества воспитательно-образовательного процесса: он становится целостным процессом. Педагоги реализуют взаимодействие друг с другом, осуществляют осознанную педагогическую деятельность;

2) при взаимодействии педагогов и родителей наблюдаются партнерство и распределение ответственности за воспитание детей. Совместные действия становятся согласованными, к ребенку предъявляется единая система ожиданий и ориентированность на общий результат;

3) при взаимодействии родителей и детей происходит изменение воспитательной позиции родителей по отношению к детям: родители начинают лучше понимать своих детей, повышается их психолого-педагогическая грамотность, формируется осознанное родительство.

Эти проявления, на наш взгляд, свидетельствуют о высоком качестве образовательной среды: наличие проявлений синкретичного уровня относительно любого из обсуждаемых в статье показателей свидетельствует о недостаточном качестве образовательной среды; фрагментарного уровня – о низком качестве образовательной среды. В связи с этим в профессиональные задачи педагогов входит, во-первых, осознание и принятие идеи оценки качества образовательной среды не только с позиции оснащенности предметно-пространственной среды ДОО и ее организации в соответствии с ФГОС ДО; не только освоения и реализации современных образовательных технологий, методик развития детей, но и обращения к идее моделирования и реализации грамотной коммуникации с партнерами – родителями воспитанников. Во-вторых, речь идет об освоении психологически обусловленных и педагогически целесообразных способов взаимодействия взрослых, участвующих в процессах жизнедеятельности детей, соответствующих целостному уровню реализации педагогической деятельности, родительства и взаимодействия взрослых.

Список литературы

1. Белоненко Т. Г., Панченко Л. Н., Пшеничная Л. А. Формирование системы оценки качества процесса дошкольного образования в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2016. – № 5. – С. 420–423.
2. Варакута А. А. Проблема педагогической системы оценки: традиции и новации // Вестник педагогических инноваций. – 2016. – № 3 (43). – С. 21–31.
3. Ибрагимова Г. К., Чеснокова Н. П., Шкутина Л. А. Возможности оценки качества дошкольного образования с помощью методики ESERS-R в Казахстане // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2018. – Т. 8, № 5 – С. 191–208.
4. Ключко В. Е. Системная антропологическая психология и образовательная практика // Психология обучения. – 2008. – № 8. – С. 10–23.
5. Ключко В. Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ): монография. – Томск: ТГУ, 2005. – 174 с.

6. Майер А. А., Тимофеева Л. Л. Реализация ФГОС: построение партнерских взаимоотношений между семьей и дошкольной образовательной организацией // Повышение профессиональной компетентности педагога дошкольного образования. Вып. 5. – М.: Пед. о-во России, 2013. – 112 с.

7. Майер А. А. Экспертиза конкурсных проектов в области дошкольного образования // Дошкольное воспитание. – 2018. – № 7. – С. 88–94.

8. Система общественно-профессиональной экспертизы оценки качества дошкольного образования: учебное пособие. – СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2013. – 178 с.

9. Слепцова И. Оценка качества дошкольного образования в условиях вариативности // Дошкольное воспитание. – 2018. – № 1. – С. 13–20.

10. Современное дошкольное образование: новые форматы модернизации: сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции, 10–11 декабря 2015 г. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2015. – 416 с.

11. Соломенникова О. А., Гладкова Ю. А. Профессиональная компетентность современного педагога. Вопросы формирования и непрерывного совершенствования // Дошкольное воспитание. – 2018. – № 11 – С. 86–93.

12. Файзуллаева Е. Д. Взаимодействие педагога с родителями детей раннего возраста: учебно-методическое пособие для реализации комплексной образовательной программы «Теремок» / под ред. И. А. Лыковой. – М.: Цветной мир, 2018. – 112 с.

Кузь Наталья Александровна

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования, Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск. E-mail: kuz1977@rambler.ru*

Степакова Ольга Николаевна

*Специалист отдела дошкольного образования департамента образования мэрии г. Новосибирска; старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики и психологии, Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск. E-mail: stepakova75@yandex.ru*

ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ГРУПП КОМБИНИРОВАННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

В статье рассмотрены организационно-педагогические вопросы проектирования основной образовательной программы дошкольного образования для групп комбинированной направленности на основе опыта анализа качества программ и научно-методического сопровождения нескольких педагогических коллективов дошкольных образовательных организаций г. Новосибирска. Авторами описаны методические условия проектирования программы и критерии внутренней оценки ее качества в соответствии с современной нормативно-правовой документацией.

Ключевые слова: основная образовательная программа, дошкольное образование, адаптированная основная образовательная программа, адаптированная образовательная программа, группа комбинированной направленности, ограниченные возможности здоровья.

Kuz Natalia Alexandrovna

Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the preschool education theory and methodology Department, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk. E-mail: kuz1977@rambler.ru

Stepakova Olga Nikolaevna

The preschool education Department Specialist of the education Department of the Novosibirsk mayor's office; senior lecturer of the correctional pedagogy and psychology Department, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk. E-mail: stepakova75@yandex.ru

DESIGN FEATURES OF THE BASIC EDUCATIONAL PROGRAM OF PRESCHOOL EDUCATION FOR COMBINED ORIENTATION GROUPS

The organizational and pedagogical issues of designing the basic educational program of preschool education for combined orientation groups on the basis of the quality analysis experience of programs and scientific and methodological support of several pedagogical preschool educational organizations collectives in Novosibirsk are revealed in the article. The authors describe the methodological conditions for the program design and the

criteria for its quality internal evaluation in accordance with modern regulatory and legal documentation.

Keywords: basic educational program, preschool education, adapted basic educational program, adapted educational program, combined orientation group, limited health opportunities.

Одним из актуальных направлений работы в практике дошкольных образовательных организаций является проектирование основных общеобразовательных программ – образовательных программ дошкольного образования (далее – ООП ДО). С одной стороны, этот процесс имеет четкую регламентацию и его порядок определен рядом нормативно-правовых документов на федеральном уровне, с другой – практика показывает, что в педагогических коллективах дошкольных образовательных организаций, осуществляющих реализацию образовательных программ дошкольного образования в группах различной направленности (общеразвивающей, компенсирующей, комбинированной и оздоровительной) возникает большое количество вопросов по проблеме психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, причем больше сложностей возникает при проектировании ООП ДО для групп комбинированной направленности.

В ст. 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ раскрыты понятия «образовательная программа» и «адаптированная образовательная программа»: «Образовательная программа – комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), организационно-педагогических условий и в случаях, предусмотренных настоящим Федеральным законом, форм аттестации, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов,

дисциплин (модулей), иных компонентов, а также оценочных и методических материалов»¹.

Для педагогов дошкольного образования приведенное определение конкретизируется в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования: «Программа формируется как программа психолого-педагогической поддержки позитивной социализации и индивидуализации, развития личности детей дошкольного возраста и определяет комплекс основных характеристик дошкольного образования (объем, содержание и планируемые результаты в виде целевых ориентиров дошкольного образования)»².

Процесс разработки и реализации основных общеобразовательных программ регламентируется рядом нормативно-правовых документов, в которых отмечено, что коллектив дошкольной образовательной организации самостоятельно разрабатывает и утверждает основные образовательные программы дошкольного образования, в том числе и адаптированные. Адаптированная образовательная программа – образовательная программа, адаптированная для обучения лиц с ограниченными воз-

¹ *Об образовании* в Российской Федерации [Электронный ресурс]: федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/. (дата обращения: 14.02.2019).

² *Об утверждении* федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [Электронный ресурс]: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 г. – URL: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 14.02.2019).

можностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц³.

Методической основой проектирования ООП ДО для групп комбинированной направленности являются примерная основная образовательная программа дошкольного образования, одобренная решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию 20 мая 2015 г. (протокол № 2/15), а также примерные адаптированные основные образовательные программы дошкольного образования для различных категорий детей (с тяжелыми нарушениями речи; задержкой психического развития; с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями); с нарушениями опорно-двигательного аппарата; для слабослышащих и позднооглохших детей; для глухих детей; детей с амблиопией и косоглазием; слабовидящих детей; для слепых детей). В перспективе, по данным Т. В. Волосовец [1], будут добавлены программы для детей с расстройствами аутистического спектра; с тяжелыми и множественными нарушениями развития; для детей после кохлеарной имплантации; для диагностических групп. Названные программы представлены в реестре примерных основных общеобразовательных программ (www.fgosreests.ru).

В ст. 79 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» отмечено, что «... содержание образования и условия организации обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья определяются

адаптированной образовательной программой, а для инвалидов также в соответствии и индивидуальной программой реабилитации инвалида»⁴.

Итак, наблюдается некоторая двусмысленность трактовки понятия «адаптированная образовательная программа»: то оно выступает как программа для группы лиц с ограниченными возможностями здоровья, то как персонафицированная программа для одного обучающегося с ограниченными возможностями здоровья. В то время как в «Порядке организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования», утвержденном приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 30.08.2013 № 1014 (с изменениями от 21.01.2019), указано, что «в группах комбинированной направленности осуществляется совместное образование здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с образовательной программой дошкольного образования, адаптированной для детей с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, особых образовательных потребностей, индивидуальных возможностей, обеспечивающей коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию воспитанников с ограниченными возможностями здоровья»⁵.

³ *Об образовании* в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/. (дата обращения: 14.02.2019).

⁴ *Об образовании* в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/. (дата обращения: 14.02.2019).

⁵ *О внесении изменений* в Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования [Электронный ресурс]: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 21.01.2019 г. № 32, утвержденный приказом Министерства образования и науки Рос-

На наш взгляд, необходимо уточнить обозначенные понятия для педагогической общественности.

В методических рекомендациях Л. Б. Баряевой, Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой, Н. Н. Яковлевой [2–5] и ряда других исследователей по проблеме методического обеспечения деятельности групп комбинированной и компенсирующей направленности термин «адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования» понимается как программа для группы детей с ограниченными возможностями здоровья, а «адаптированная образовательная программа» – как программа, спроектированная с учетом индивидуально-типологических и психофизических возможностей одного ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Обе программы являются взаимодополняющими: АООП ДО реализуется в группах компенсирующей направленности и доступна всем участникам образовательных отношений, а АОП – только педагогическому коллективу, работающему с ребенком с ОВЗ, и его родителям (законным представителям), поскольку эта программа содержит персональные данные о ребенке и его семье, передача которых третьим лицам без согласия родителей (законных представителей) запрещена.

В тексте Примерной основной образовательной программы дошкольного образования, одобренной решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию 20 мая 2015 г., отмечается, что «в группах комбинированной направленности существуют две программы. Для ребенка с ОВЗ на базе основной образовательной программы дошкольного образования разрабатывается и реализуется адап-

тированная образовательная программа (инклюзивное образование) с учетом особенностей его психофизического развития, индивидуальных возможностей, обеспечивающая коррекцию нарушений развития и его социальную адаптацию. Остальные дети группы комбинированной направленности обучаются по основной образовательной программе дошкольного образования»⁶.

Исходя из этой логики, об особенностях образовательного процесса для ребенка (группы детей) с ОВЗ знают педагоги и родители ребенка (группы детей) с ОВЗ, а родители здоровых сверстников часто не понимают специфики образовательного процесса в группе комбинированной направленности, на этой почве возникают спорные и конфликтные ситуации. Как показал опрос педагогов, работающих в группах комбинированной направленности, родители не понимают, почему воспитатель в разном объеме оказывает индивидуальную помощь детям в группе, почему некоторые дети получают дополнительное питание, посещают индивидуальные занятия со специалистами и др. И наоборот: родители детей с ОВЗ претендуют только на индивидуальную работу с их ребенком, не понимая значения коллективных форм работы в группе сверстников, и ориентированы в основном на оказание коррекционно-педагогической поддержки их детям.

Опыт научно-методического сопровождения педагогических коллективов, реализующих ООП ДО в группах комбинированной направленности показал, что эти ситуации достаточно легко предупредить посредством просветительской работы с родителями и краткой

сиейской Федерации от 30 августа 2013 г. – URL: № 1014 <https://rg.ru/2019/03/27/minpros-prikaz32-site-dok.html> (дата обращения: 14.02.2019).

⁶ *Примерная* основная образовательная программа дошкольного образования, одобренная решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию 20 мая 2015 г. [Электронный ресурс]. – URL: <http://fgosreestr.ru/> (дата обращения: 14.02.2019).

презентации основной образовательной программы дошкольного образования на родительском собрании в начале учебного года с указанием специфики ее реализации в группах комбинированной направленности. Ценностно-смысловая основа инклюзивного образования, отраженная в содержании ООП ДО групп комбинированной направленности, предполагает партнерские взаимоотношения всех участников образовательных отношений. Родителям (в том числе и родителям детей с ОВЗ) предлагается стать активными участниками образовательного процесса, понять целостность и систему работы педагогического коллектива в группе комбинированной направленности, «увидеть» своего ребенка как индивидуальность и члена детского коллектива в детском саду, осознать меру ответственности за создание единых психолого-педагогических условий позитивной социализации и индивидуализации своего ребенка в условиях образовательной организации и семьи.

Анализ основных образовательных программ дошкольного образования для групп комбинированной направленности, размещенных на сайтах дошкольных образовательных организаций (за 2017/18 и 2018/19 уч. г. было изучено более 160 программ), позволил выявить некоторые типичные затруднения и ошибки, допущенные педагогическими коллективами на этапе проектирования:

- основная образовательная программа дошкольного образования для групп комбинированной направленности соответствует основной образовательной программе дошкольного образования, разработанной для групп общеразвивающей направленности; добавлен раздел «Коррекционная работа и/или инклюзивное образование». Как правило, в этом разделе не уточняются понятия «коррекционная работа» и «инклюзивное образование», соответственно, его описание фрагментарно (или указыва-

ются общие направления деятельности специалистов: дефектолога, логопеда, психолога, – или дается обобщенная информация о работе с детьми с ОВЗ, безотносительно понимания структуры дефекта, или в общем виде показаны направления работы с отдельной группой детей, например, с детьми с задержкой психического развития);

- в пояснительной записке ООП ДО дается указание на то, что в одном документе представлены две программы (или более, в зависимости от контингента воспитанников групп комбинированной направленности), основной текст программы ориентирован на работу с детьми без ОВЗ, а для детей с ОВЗ дана только ссылка на примерные адаптированные основные образовательные программы дошкольного образования, размещенные в реестре примерных основных общеобразовательных программ;

- механическое объединение двух и более программ в одном документе, например, в целевом разделе указаны три цели: для здоровых сверстников, для детей с тяжелыми нарушениями речи и для детей с задержкой психического развития; несколько групп задач – для разных категорий детей; отсутствует интеграция принципов и подходов разработки и реализации программы и т. п.;

- на официальном сайте дошкольной образовательной организации есть указание на то, что функционируют группы различной направленности (в том числе и комбинированной), но представлены только ООП ДО для групп общеразвивающей направленности и АООП ДО для групп компенсирующей направленности; особенности образовательного процесса в группах комбинированной направленности не показаны;

- в ООП ДО для групп комбинированной направленности очень редко встречается указание на часть программы, формируемую участниками обра-

звательных отношений, даже если такой раздел в программе представлен, то в нем практически нет описания специальных условий (или отдельных парциальных программ коррекционно-развивающей и(или) профилактической направленности) для детей с ОВЗ.

Результаты изучения содержания ООП ДО групп комбинированной направленности, а также анализ методических рекомендаций по проблеме разработки и реализации адаптированных основных образовательных программ дошкольного образования для детей с ОВЗ [6–10] позволили сформулировать вывод о том, что системное целенаправленное выстраивание единства образовательной среды в группах комбинированной направленности в дошкольной образовательной организации начинается с осознанного проектирования основной образовательной программы дошкольного образования.

Образовательная среда (образовательное пространство) – это «...весь комплекс условий, которые обеспечивают развитие детей в дошкольной образовательной организации, в том числе развивающая предметно-пространственная среда, взаимодействие между педагогами и детьми, детская игра, развивающее предметное содержание образовательных областей»⁷.

Программа – это основной документ, учитывающий интересы и регламентирующий деятельность всех участников образовательных отношений: обучающихся, родителей (законных представителей), педагогических работников – и отражающий единство образова-

тельной среды в образовательной организации. Для ребенка дошкольного возраста и группы детей (детского коллектива) – это открытие своих возможностей в процессе освоения различных видов деятельности совместно со взрослыми и сверстниками. Для педагогического коллектива – профессиональный ориентир выстраивания образовательного пространства, ориентированного на сохранение уникальности и самоценности дошкольного детства. Для родителей (законных представителей) детей дошкольного возраста – это ценностно-смысловой, мотивирующий и содержательный ориентир создания социальных ситуаций развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными возможностями.

Рамочный характер примерных (адаптированных) основных образовательных программ и модульный принцип проектирования позволяют технологизировать процесс конструирования ООП ДО для групп комбинированной направленности в зависимости от контингента воспитанников. Концептуальная основа проектирования основной образовательной программы дошкольного образования для групп комбинированной направленности – понимание единства методологии, структуры и организационных условий разработки и реализации программы.

Приведены рекомендации по встраиванию модулей (разделов) в основную образовательную программу дошкольного образования для групп комбинированной направленности; они же являются критериями внутренней оценки качества основной образовательной программы педагогическим коллективом в соответствии с современной нормативно-правовой базой и методическими рекомендациями (таб.).

⁷ *Комментарии к ФГОС дошкольного образования от 28 февраля 2014 года [Электронный ресурс]. – URL: <https://firo.ranepa.ru> (дата обращения: 14.02.2019).*

Рекомендации по встраиванию модулей (разделов) в основную образовательную программу дошкольного образования для групп комбинированной направленности

Структурный компонент ООП ДО	Рекомендации (ФГОС ДО)	Дополнения для ООП ДО групп комбинированной направленности в виде отдельных модулей и (или) пояснений
1	2	3
Целевой раздел	Пояснительная записка	
	Цели и задачи реализации программы	Интеграция целей и задач с учетом направленности ООП ДО и специфики условий для детей с ОВЗ
	Принципы и подходы к формированию программы	Дополнительное включение специфических принципов и подходов к реализации программы
	Значимые для разработки и реализации характеристики	Описание особенностей образовательной организации, потенциальных возможностей в совместном образовании здоровых детей и детей с ОВЗ, принцип комплектования групп и т. п.
	Характеристики особенностей развития детей раннего и дошкольного возраста	Обобщенная психолого-педагогическая характеристика категорий детей с ОВЗ (согласно Приказу №1014 от 30.08.2013, с дополнениями от 25.01.2019 не более трех категорий в одной группе)
	Планируемые результаты освоения программы	
	Целевые ориентиры: – для обязательной части; – для части, формируемой участниками образовательных отношений. Учитываются возрастные и индивидуальные особенности детей, а также особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов	Дифференцированное описание целевых ориентиров для различных групп детей в соответствии с этапами освоения содержания программы. Указание на систему дифференцированного анализа данных мониторинга (в соответствии с основными положениями ФГОС ДО). Целевые ориентиры в соответствии с особенностями структуры, дефекты различных категорий детей представлены в ПАООП ДО
Содержательный раздел	Образовательная деятельность в соответствии с направлениями развития детей в пяти образовательных областях	Описание специфики организации различных видов деятельности детей в соответствии с особыми образовательными потребностями каждой категории детей с ОВЗ. Взаимодействие с семьями детей по вопросам реализации содержания образовательной программы дошкольного образования для детей с ОВЗ
	Описание вариативных форм, способов, методов и средств реализации программы с учетом возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников, специфики их образовательных потребностей и интересов	Описание рекомендованных форм, способов, средств и методов реализации программы для детей с ОВЗ. Определение перечня оптимальных условий в группе комбинированной направленности для совместного обучения детей с ОВЗ и их сверстников (единство тематического

1	2	3
	Описание образовательной деятельности по профессиональной коррекции нарушений развития детей	планирования, сочетание индивидуальных и групповых форм работы, дифференциация заданий по уровням освоения и т. п.) Направленность и содержание коррекционно-развивающей работы строится с учетом структуры дефекта детей с ОВЗ в группе, включает описание направлений деятельности специалистов дефектологического профиля, тьютора или ассистента (при необходимости), регламент деятельности медико-психолого-педагогического консилиума. В ООП ДО присутствует только указание на наличие АОП для каждого ребенка с ОВЗ, описание концептуальных подходов к их разработке. Поскольку программа содержит личные данные ребенка и его семьи, хранение АОП должно осуществляться в соответствии с Законом о персональных данных
Организационный раздел	Описание материально-технического обеспечения программы	Описание специального материально-технического обеспечения программы в соответствии со структурой дефекта детей (чаще всего для детей с сенсорными нарушениями и нарушениями опорно-двигательного аппарата)
	Обеспеченность методическими материалами и средствами обучения и воспитания	Описание применения адекватных способов индивидуализации образовательной среды для детей с ОВЗ и создания специальных условий (при необходимости в соответствии со структурой дефекта)
	Распорядок и /или режим дня	
	Особенности традиционных событий, праздников, мероприятий	
Особенности организации развивающей предметно-пространственной среды	Описание современной развивающей предметно-пространственной среды, комфортной как для детей с ОВЗ, так и для нормально развивающихся детей, их родителей (законных представителей) и педагогического коллектива	

Основная образовательная программа дошкольного образования для групп комбинированной направленности обеспечивает единство образовательной среды для всех участников образовательных отношений. При проектировании ООП ДО коллективу разработчиков необходимо учитывать ряд организационно-педагогических условий:

- соответствие программы методическим рекомендациям и нормативно-правовым документам, регламентирующим деятельность групп комбинированной направленности;

- создание условий для сплочения всех участников образовательных отношений (команды педагогов, коллектива родителей и детского коллектива);

- использование модульного принципа проектирования ООП ДО – встраивать только те модули (блоки) в текст программы, которые отражают специфику работы с определенными категориями детей;

- соблюдение методического, структурного и организационного единства программы.

Список литературы

1. *Волосовец Т. В.* Детствосбережение в дошкольном образовании: Концептуальные основы развития образования в интересах детства: монография. – М.: ФГБНУ ИИД СВ РАО, 2018. – 114 с.
2. *Баряева Л. Б., Волосовец Т. В., Гаврилушкина О. П., Голубева Г. Г., Ноткина Н. А., Овчинникова Т. С., Яковлева Н. Н.* Адаптированная примерная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи: учебное пособие. – СПб.: Центр диагностики и консультирования профессора Л. Б. Баряевой, 2014. – 447 с.
3. *Волосовец Т. В.* Детствосбережение как главный вектор развития дошкольного образования в десятилетие детства // Научно-педагогическое обозрение. – 2017. – № 4 (18). – С. 189–197.
4. *Кутепова Е. Н.* Ребенок с ограниченными возможностями здоровья в дошкольной образовательной организации – от первых шагов до качественного образования // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 130-летию со дня рождения А. С. Макаренко, 15–16 марта 2018 г.: в 2 ч. / под ред. Е. И. Артамоновой. Ч. 2. – М., 2018. – С. 444–448.
5. *Яковлева Н. Н.* Сравнительный анализ качества образования детей с ограниченными возможностями здоровья в разных образовательных учреждениях // Общество: социология, психология, педагогика. – 2016. – № 2. – С. 135–138.
6. *Архипова Е. Ф.* Коррекционная и инклюзивная практика в ДОО в программе «От рождения до школы» // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2016. – № 1 (63). – С. 56–62.
7. *Бушина Т. В.* Разные дети – равные возможности: формирование инклюзивного подхода в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях ДОО // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2018. – № 7. – С. 244–245.
8. *Кулагина Т. А., Люкина Н. Н., Ерофеева Н. П., Черствова О. А., Шайкина Н. П.* Реализация адаптированных основных образовательных программ дошкольного образования в группах компенсирующей направленности: из опыта работы // Нижегородский психологический альманах. – 2017. – № 2. – С. 79–92.
9. *Тер-Григорьянц Р. Г., Котова К. Г. Л.* Концептуальные основания разработки примерных адаптированных основных образовательных программ дошкольного образования детей с ограниченными возможностями здоровья // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2017. – № 6. – С. 247–248.
10. *Ульзутуева О. Д.* Организация инклюзивного образования в дошкольных образовательных организациях // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2017. – Т. 12, № 6. – С. 147–153.

Беляева Раиса Александровна

*Доцент кафедры теории и методики дошкольного образования,
Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск. E-mail: bra-56@yandex.ru*

Грецкая Юлия Петровна

*Старший воспитатель муниципального казенного дошкольного
образовательного учреждения № 374, г. Новосибирск.
E-mail: yiulia_04_09_77@mail.ru*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗРАБОТКЕ ПРОГРАММЫ ПО ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ

В статье описаны подходы к разработке вариативной программы по экологическому образованию дошкольников. Отражена взаимосвязь экологического образования и личностного развития ребенка. Подчеркивается необходимость целенаправленной, системной работы родителей и педагогов дошкольных организаций для стимулирования развития личностных качеств дошкольников в экологическом образовании. Представлена часть программы по экологическому образованию дошкольников.

Ключевые слова: экологическое образование, экологическая культура, экологическое сознание, экологическая компетентность, вариативная программа образования.

Belyaeva Raisa Aleksandrovna

*Associate Professor of preschool education theory and methodology Department,
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk. E-mail: bra-56@yandex.ru*

Gretskaya Yulia Petrovna

*Senior teacher, Municipal State Preschool Educational Institution № 374, Novosibirsk.
E-mail: yiulia_04_09_77@mail.ru*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL APPROACHE TO THE ENVIRONMENTAL EDUCATION PROGRAM DEVELOPMENT FOR PRESCHOOLERS

The approaches to environmental education variable program development for preschoolers are described in the article. The interrelation of child's ecological education and personal development is reflected. The necessity of purposeful, systematic parents and preschool organizations teachers work for stimulating the preschoolers personal qualities development in environmental education is emphasized. The part of the environmental education program for preschoolers is presented in the article.

Keywords: ecological education, ecological culture, ecological consciousness, ecological competence, variable education program.

Современные экологические проблемы побуждают задуматься о необходимости экологического образования детей с раннего возраста, когда у дошкольников начинает складываться понятие об окружающем мире, они накапливают знания для их дальнейшего использования в жизни. Понятие «эко-

логическое образование» предполагает приобретение конкретных знаний, направленных на формирование широкого экологического мышления.

Ключевым словом в понятии «экологическое образование» является «взаимодействие». Бесспорно то, что человек не может полноценно расти и развиваться, не контактируя с окружающим миром. Начиная ходить, ребенок вовлекается в природную среду и становится ее участником, интересуется разными животными, природными явлениями. По мере роста ребенка это взаимодействие усиливается, и тогда развитие ребенка происходит сообразно тому, как он взаимодействует с окружающим миром [9]. Дошкольное детство становится фундаментом для формирования познавательной, эмоциональной и коммуникативной сфер дошкольника.

В современной дошкольной педагогике существуют различные взгляды на содержание экологического образования дошкольников. Суммируя множественные показатели, можно утверждать, что в содержание экологического образования, прежде всего, входит окружающая ребенка среда, в которой формируются знания о природе. Важной составляющей содержания является разнообразная деятельность, в которой ребенок участвует как преобразователь. Кроме того, содержание экологического образования должно быть направлено на формирование экологической культуры дошкольника, которая может рассматриваться как итог дошкольного экологического образования.

В экологической культуре выделяют особый компонент, обозначаемый как экологическая воспитанность, базирующаяся на личностных качествах ребенка. Это сложный многогранный процесс, немаловажная роль в котором отведена развитию экологического сознания ребенка.

Дошкольнику очень важно осознать глубочайшую связь человека с природой

как основой человеческого бытия. Ему необходимо научиться определять границы своих возможностей в использовании и развитии природных ценностей. Еще более трудной задачей является умение управлять своим сознанием.

Достижение нового экологического состояния окружающей среды в определенной степени зависит от уровня экологического сознания, поэтому в таком контексте проблемы главной точкой отсчета становится не осознание человеком назревших проблем, а подтверждение сознательности людей в борьбе с ней. В связи с этим экологическое сознание следует начинать формировать с дошкольного возраста [6].

Все чаще в педагогических источниках мы находим отражение связи экологического сознания дошкольника с экологической осведомленностью (компетентностью) как результатом обучения. В работах Д. С. Ермакова, Л. И. Егоренкова компетентность дошкольников представлена как результат экологического обучения, дающий возможность ребенку решать экологические проблемы. А. Н. Захлебный предполагает, что экологическая компетентность – это применение знаний об окружающей среде, экологических рисках для здоровья и умений экологически грамотно действовать в различных жизненных ситуациях [7]. Также необходимо акцентировать внимание на значении экологической компетенции дошкольника в развитии комбинаторного мышления. Не умаляя роли экологической компетенции дошкольников, следует подчеркнуть значение целенаправленной воспитательной работы образовательной организации в этом вопросе.

Экологическая культура побуждает ребенка к новым эмоциональным переживаниям [2]. Н. С. Дежникова выделяет три главных составляющих экологического развития дошкольников, обращая особое внимание на развитие эмоций:

во-первых, это способность дошкольника к причинному анализу ситуаций, то есть развитие эмоциональной сферы; во-вторых, способность к эстетическому восприятию окружающей среды, то есть развитие восприимчивости и эмоциональности дошкольника; в-третьих, это развитие у дошкольника уверенности в возможности решения экологических проблем и стремления к личностному участию в практических действиях относительно защиты окружающей среды, то есть развитие воли ребенка и осознание причастности к ней [5].

Дошкольная организация занимает особо место в эмоциональном развитии дошкольника. Воспитательная работа определяется как целенаправленный процесс, который происходит в момент его жизни, когда он восприимчив ко всему, то есть происходит накопление собственного эмоционального опыта, развитие эмоций, формируется способность к сочувствию, удивлению, сопереживанию, заботе о живых организмах, видению красоты окружающего мира.

Экологическое образование призвано способствовать формированию у детей элементарных представлений о существующих в природе взаимосвязях, и на основе этих представлений – умению прогнозировать свои действия по отношению к окружающей среде во время игры, труда или отдыха [8]. Причем нет необходимости формировать у ребенка ответственность за всю окружающую природу, достаточно воспитать привязанность к конкретному животному, птице, растению.

Экологические знания должны помочь ребенку понять, что необходимо сделать для сохранности окружающей его среды. Ребенок может принимать участие в посильных, экологически направленных видах деятельности. Важнейшая часть экологического образования должна состоять в конкретных действиях, поступках, закрепляющих

и развивающих его мировоззрение. Можно провести беседу с ребенком о правилах поведения, но важнее создать условия, в которых он мог бы реализовать эти правила на практике. Деятельность и поведение ребенка лежат в основе различных экологических проектов, разработанных как для младшего, так и для старшего дошкольного возраста.

В основу содержания экологического образования положены интегрированные знания из многих областей, что подчеркивает необходимость экологизации всех направлений педагогической работы в дошкольной организации. Кроме того, в работе с дошкольниками важно опираться на знания природных особенностей региона, в котором находится дошкольная организация. При разработке содержания экологического образования необходимо использовать разнообразные технологии, методы и средства. Системность и последовательность содержания экологического образования повысят уровень знаниевой культуры дошкольника и дадут ему возможность использовать некоторые научные сведения.

Созданные условия для благоприятного развития детей, для профессионального роста педагогов, участия родителей в образовательной деятельности и активного взаимодействия всех участников образовательных отношений способствуют формированию образовательной среды современной дошкольной образовательной организации. Согласуя свои действия с семьей, детский сад старается дополнить или компенсировать недостатки системы семейного воспитания и домашнего обучения [4]. Исследования и эксперименты в области проектирования и моделирования образовательной среды нацелены на разработку и обоснование новых моделей, в которых принимают активное участие родители [11].

При проектировании и построении образовательной среды в группе опре-

деленной направленности может быть использована вариативная программа. В современных условиях вариативной программе придается особое значение: есть возможность существенно расширить содержание экологического образования дошкольников, учитывая индивидуальные потребности и интересы детей.

В педагогических исследованиях подчеркивается мысль о том, что дошкольное образование должно давать возможность выбора индивидуального «образовательного маршрута», созданного при помощи разнообразных содержательных форм и методов работы с детьми, обеспечивающих защиту ребенка от некомпетентных педагогических воздействий и гарантирующих необходимый уровень подготовки для дальнейшего успешного обучения в начальной школе [3]. Вариативную программу можно разрабатывать для групп дошкольников с различными проблемами, например, для детей с особыми потребностями или имеющими проблемы со здоровьем.

На начальном этапе создания вариативной части программы необходимо провести мониторинг образовательных потребностей, интересов и мотивов воспитанников, членов их семей и педагогов. На втором этапе педагоги с творческой группой родителей могут представить готовый проект [10]. В содержании вариативной части основной образовательной программы учитываются национальные, этнокультурные и исторические особенности и традиции региона. Вариативная часть ООП разрабатывается в соответствии с тезисом ФГОС ДО о поддержке детской инициативы. В нее включено описание методов самостоятельной деятельности детей и их совместной деятельности со взрослыми, что позволяет реализовать интересы каждого ребенка группы.

Можно проектировать вариативную часть ООП в форме авторских парциаль-

ных программ¹. В отличие от комплексных парциальные программы могут быть посвящены решению конкретной проблемы в развитии дошкольников: отражать определенную образовательную область, технологию или метод деятельности.

Для написания парциальной программы, как правило, создается рабочая группа из педагогов дошкольной организации, заинтересованная в решении образовательных задач. После написания комплекса парциальных программ их обсуждают со всеми взрослыми участниками образовательного процесса, а затем утверждают на заседании педагогического совета [1].

Парциальная программа в основном состоит из трех разделов: целевого, содержательного и организационного: целевой раздел включает в себя пояснительную записку, планируемые результаты образовательной деятельности, мониторинг; в содержательном описываются содержательная деятельность, технологии, приемы и методы образовательного процесса; в организационном разделе представлены материально-технические средства, необходимые в реализации программы.

Магистральной идеей создания вариативной программы по экологическому образованию дошкольников «Я и мир природы: открытия, игра, мечта» стала идея обогатить представления детей о разнообразии природы родного края и необходимости сохранения уникального природного ландшафта.

В экспериментальной работе приняли участие дети старшего дошкольного

¹ Козленко И. В. Проектирование вариативной части (части, формируемой участниками образовательных отношений) основной образовательной программы дошкольного образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://sispp.ru/articles/proektirovanie-variativnoj-chastichasti-formiruemoj-uchastnikami-obrazovatelnyh-otnoshenij-osnovnoj-obrazovatelnoj-programmy-doshkolnogo-obrazovaniya/> (дата обращения: 17.05.2019).

возраста детского сада № 374 «Тополек» МКДОУ г. Новосибирска. В эксперименте не ставилась цель разрушить систему экологического образования в дошкольном учреждении. Важно было, сохраняя традиционные подходы в проведении образовательного процесса, создать особые условия для решения накопившихся проблем, которые обозначились в результате проведенной диагностики детей. Настоящая программа разработана на основе обязательного минимума содержания по познавательному развитию личности ребенка в дошкольном образовательном учреждении и требований федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, в которых основной является развивающая функция образования.

Становление личности ребенка трудноосуществимо без системного знакомства с природой родного края, поэтому непрерывное экологическое образование в дошкольном образовательном учреждении является неотъемлемой частью предметно-развивающей среды, создаваемой в ДОО. Помимо этого, последовательное вхождение дошкольника в мир природы позволяет взрослым решать такую образовательную задачу, как формирование у него реалистических знаний об окружающем мире.

Ядром содержания программы экологического образования «Я и мир природы: открытия, игра, мечта» является моделирование представлений о том, что в окружающем ребенка мире растения, деревья, животные и птицы – это все живые существа. Особенность предлагаемой программы отражена в позиционировании природы как вечной ценности, а толерантное отношение человека к природе – как важнейший этический принцип поведения человека в современном мире.

Целью программы «Я и мир природы: открытия, игра, мечта» является системное и последовательное фор-

мирование ценностей, потребностей и мотивов поведения воспитанников дошкольных образовательных учреждений, способствующих выработке навыков ответственного отношения ребенка к окружающей природе и пониманию им закономерностей связи человека с природой.

Для реализации поставленной цели обозначены следующие задачи:

- определить выбор образовательных технологий, позволяющих формировать у дошкольников простейшие представления о природе, о взаимосвязи всего живого;

- подобрать современные методики, развивающие любознательность и креативность мышления, помогающие аккумулировать знания о мире природы, ее региональном своеобразии;

- учить видеть красоту мира природы, используя деятельностный подход;

- развивать эмпатию, формировать позитивное отношение к окружающему миру;

- уточнять и корректировать представления детей об экологически правильном поведении;

- формировать начальные естественнонаучные представления;

- накапливать у дошкольников собственный познавательный опыт, развивать творческие и коммуникативные способности.

Основные задачи программы конкретизируются в подпрограммах по образовательной деятельности для детей каждой возрастной группы (младшая, средняя, старшая и подготовительная к школе группы).

Срок реализации программы – 4 года. Занятия по этой образовательной программе проводятся раз в неделю по принципу «сезонности», в первой половине дня. Их продолжительность регламентируется нормами санитарно-эпидемиологической службы в соответствии с возрастом. Из принципиальных пози-

ций, лежащих в основе программы, необходимо выделить гендерный подход, личностно-ориентированный, деятельностный, индивидуальный и аксиологический.

Программа по экологическому образованию «Я и мир природы: открытия, игра, мечта» предусматривает в работе с детьми дошкольного возраста постепенное изучение и обобщение материала. Программа знакомит дошкольников с флорой и фауной родного края, начиная с 2–3 часто встречающихся видов, подбирая определенное содержание, которое составлено с учетом имеющихся условий и решаемых воспитательно-образовательных задач, учитывая возрастные и индивидуальные особенности каждого ребенка.

При реализации программы используются общепринятые формы работы с детьми дошкольного возраста и инновационные, которые редко присутствуют в образовательном процессе:

- игры экологические – дидактические, дидактические с элементами движения, сюжетно-ролевые, подвижные, музыкальные, хороводные, театрализованные, игры-драматизации, подвижные игры имитационного характера;
- просмотр и обсуждение мультфильмов, видеофильмов, телепередач;
- чтение и обсуждение программных произведений разных жанров, чтение, рассматривание и обсуждение познавательных и художественных книг, детских иллюстрированных энциклопедий;
- создание педагогических ситуаций, морального выбора; беседы социально-нравственного содержания, специальные рассказы воспитателя детям об интересных фактах и событиях, о выходе из трудных житейских ситуаций, ситуативные разговоры с детьми;
- наблюдения за трудом взрослых, природой; изготовление предметов для игр, создание макетов;
- проектная деятельность, познава-

тельно-исследовательская деятельность, экспериментирование;

- заучивание стихотворений, отрывков литературных произведений, произведений малых фольклорных жанров;
- рассматривание и обсуждение предметных и сюжетных картинок, эстетически привлекательных предметов (деревьев, цветов и пр.);
- продуктивная деятельность (рисование, лепка, аппликация, художественный труд) по замыслу, по мотивам знакомых стихов и сказок, на тему прочитанного или просмотренного произведения; рисование иллюстраций к художественным произведениям; рисование, лепка сказочных животных; творческие задания, рисование иллюстраций к прослушанным музыкальным произведениям.
- квест – игра разного уровня сложности для всех возрастов (квесты-головоломки, квесты-приключения). Квест как игра позволяет детям мыслить, думать, находить выход из сложных ситуаций; развивает смекалку и догадливость;
- час игры – это время, отведенное в плане образовательной деятельности, которое не навязывается искусственно, а обязательно соответствующим образом мотивируется для самостоятельной игры, проявления инициативы, выбора детей в центрах активности;
- творческая мастерская – предоставляет детям условия для использования и применения знаний и умений. Мастерские разнообразны по своей тематике, содержанию. Начало мастерской – это обычно задание, связанное со словом, мелодией, рисунком, предметом, воспоминанием. Результатом работы в творческой мастерской является создание книг-самоделок, детских журналов, составление маршрутов путешествия на природу, оформление коллекции, создание лэпбуков и пр.;
- сенсорный и интеллектуальный тренинг – это система заданий преимущественно игрового характера,

обеспечивающая становление системы сенсорных эталонов (цвета, формы, пространственных отношений и др.), способов интеллектуальной деятельности (умение сравнивать, классифицировать, составлять сериационные ряды, систематизировать по какому-либо признаку и пр.). К ним относятся развивающие игры, логические упражнения, занимательные задачи;

- авторская выставка – это презентация персональных достижений участников образовательных отношений;

- музейная педагогика – интегрированно решает задачи эстетического, нравственного, духовного, патриотического воспитания. Формы и методы ее работы способствуют развитию и совершенствованию коммуникативно-речевых, познавательных, творческих компетенций ребенка-дошкольника, его успешной социализации в детском, далее во взрослом обществе. Реализует актуальнейшую на сегодняшний день задачу современного образования – научить ребенка учиться и познавать;

- лэпбуки – самостоятельная исследовательская работа, которую ребенок совместно с взрослыми выполняет в ходе изучения выбранной темы.

Ознакомление дошкольников с родным краем происходит особенно продуктивно, если родители проявляют заинтересованность, понимание и поддержку, поэтому работа с родителями предполагает анкетирование, совместные мероприятия и проекты, организацию бесед, консультативно-информационную работу.

Для успешной реализации программы созданы следующие условия:

- создание предметно-развивающей среды для успешной социализации ребенка;

- учет возрастных и индивидуальных потребностей ребенка, организация образовательного пространства в соответ-

ствии с этим уровнем;

- обогащение содержательной деятельности;

- объединение усилий и координация совместной деятельности семьи, социальных институтов воспитания;

- создание картотек дидактических экологических игр;

- картотек с пословицами, поговорками и приметам;

- ведение календаря природы;

- собирание слайдов, записей звуков природы, гербария, музыкальных произведений сибирских композиторов, стихотворений и рассказов новосибирских поэтов и писателей, репродукций картин сибирских художников.

Программа реализуется в ходе использования разнообразных форм и методов, партнерской деятельности педагога и детей, а также самостоятельной, совместной деятельности детей и предполагает последовательное, систематическое и разностороннее взаимодействие дошкольников с окружающим миром.

Отметим, что уже сегодня многие дошкольные учреждения заинтересованы в воспитании нового поколения, что проявляется в формировании личностей, способных увидеть мир особенным образом, а именно: как объект, требующий внимания, заботы и защиты. В результате происходит развитие экологического сознания у детей. Такая педагогическая направленность является практически полезной и в то же время для дошкольных учреждений – наиважнейшей задачей.

Знакомство дошкольников с природой – это довольно сложный процесс, который содержит в себе множество нюансов и вопросов. Тем не менее он необходим для того, чтобы сформировать у детей осознанно-правильное отношение к природным объектам и явлениям, что становится возможным благодаря взаимосвязи между интеллектуальными, эмоциональными и действующими

ми компонентами. Поэтому сегодня, организации начинать обучать ребенка чрезвычайно важно еще в дошкольной уважать красоту и оберегать богатства природы родного края.

Список литературы

1. *Бережнова О. В.* Проектирование основной общеобразовательной программы дошкольной организации. Рабочая программа педагога: методическое пособие. – М.: Цветной мир, 2014. – 144 с.
2. *Вайндорф-Сысоева М. Е., Кривиенко Л. П.* Педагогика: учебное пособие. – Люберцы: Юрайт, 2016. – 197 с.
3. *Виноградова Н. А., Микляева Н. В.* Управление качеством дошкольного образования в ДООУ: методическое пособие. – М.: Айрис-пресс, 2014. – 192 с.
4. *Волкова И. А., Гоч Т. Г., Бойко Л. М.* Социально-педагогическое взаимодействие дошкольного учреждения и семьи в решении задач нравственного воспитания старших дошкольников // Дошкольная педагогика. – 2016. – № 6 (121). – С. 20–22.
5. *Воспитание экологической культуры у детей и подростков / Н. С. Дежникова, Л. Ю. Иванова, Е. М. Клемяшова и др.* – М., 2000. – 64 с.
6. *Егоренков Л. И.* Экологическое воспитание дошкольников и младших школьников: учебное пособие. – М.: АРКТИ, 1999. – 126 с.
7. *Захлебный А. Н., Дзятковская Е. Н.* Экологическая компетенция как новый планируемый результат экологического образования // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2008. – № 2. – С. 11–15.
8. *Теория и технология экологического образования детей дошкольного возраста: монография / Е. Б. Быстрой, Н. Е. Пермякова, Б. А. Артеменко и др.* – Челябинск: Цицеро, 2017. – 222 с.
9. *Худякова Н. Л.* Ценностный мир человека: возникновение и развитие: монография. – Челябинск: Околица: Тендерлайн, 2004. – 399 с.
10. *Щелкина А. В.* Формирование пространственно-развивающей среды на территории ДООУ // Дошкольная педагогика. – 2016. – № 3 (118). – С. 53–54.
11. *Юсупов В. З., Горбунова Е. И.* Исследование вариативности образовательной среды дошкольной образовательной организации // Дошкольное воспитание. – 2017. – № 6. – С. 4–10.

Новицкая Виктория Александровна

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики,
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
г. Санкт-Петербург. E-mail: novikaa75@mail.ru*

Фофонова Екатерина Александровна

*магистр, старший воспитатель, Государственное бюджетное дошкольное
образовательное учреждение детский сад № 22 Московского района,
г. Санкт-Петербург. E-mail: fofonova86@mail.ru*

**МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГОВ
В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА
К УСЛОВИЯМ ДЕТСКОГО САДА**

В статье раскрывается замысел организации методического сопровождения педагогов групп раннего возраста, осуществляющих процесс адаптации детей до 3 лет к условиям детского сада. Актуальность идеи методического сопровождения педагогов раннего детства обосновывается особым вниманием государства к обеспечению качества раннего развития детей в возрасте до 3 лет. Методологической основой исследования выступают идеи гуманитарного и субъектного подходов; концепция культурно-исторического развития личности ребенка. Произведен системный анализ, включая теоретический, философской и психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, применен метод проектирования. Результаты исследования позволили обосновать концепцию методического сопровождения педагогов групп раннего возраста, определить основные этапы сопровождения и линии оказания методической помощи воспитателям, осуществляющим общение с детьми раннего возраста в период адаптации. В исследовании предпринята попытка раскрыть ключевые характеристики педагога, способного организовать позитивное и психологически комфортное общение с ребенком раннего возраста, определены способы повышения педагогической компетентности воспитателей групп раннего возраста.

Ключевые слова: методическое сопровождение педагога, группы раннего возраста, дети раннего возраста, особенности общения с детьми, адаптация детей.

Novitskaya Victoria Alexandrovna

*Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of preschool pedagogy
Department Russian State Pedagogical University. A. I. Herzen, Saint-Petersburg.
E-mail: novikaa75@mail.ru*

Fofonova Ekaterina Aleksandrovna

*master, senior tutor, The state budgetary preschool educational institution kindergarten
No. 22 of the Moscow region, Saint-Petersburg. E-mail: fofonova86@mail.ru*

**METHODICAL SUPPORT OF PEDAGOGUES IN THE PROCESS
OF ADAPTATION OF EARLY AGE CHILDREN
TO THE CONDITIONS OF KINDERGARTEN**

The article reveals the idea of organizing methodological support for pedagogues of groups for early age children who carry out the process of adaptation of children under 3 years of age to the conditions of kindergarten. The relevance of the idea of methodological

support for teachers of early childhood is justified by the special attention of the government to ensuring the quality of the early development of children under three years of age.

The methodological basis of the research was the ideas of humanitarian and subject approaches. A system analysis was applied. It included a theoretical analysis of philosophical and psychological-pedagogical literature on the research problem and a design method.

The obtained results of the research allowed to substantiate the concept of methodological support for pedagogues of early age groups, and to determine the main stages of support and the line of rendering methodological assistance to educators who communicate with early age children during the adaptation period.

The research attempted to reveal key characteristics of a pedagogue who is able to organize positive and psychologically comfortable communication with an early age child. Identified ways to improve the pedagogical competence of educators of young age groups.

Keywords: methodical support of the teacher, groups of early age, children of early age, features of communication with children, adaptation of children.

*Главное – развить в ребенке его безграничные, потенциальные возможности, чтобы больше стало радости в его жизни и в мире.
Масару Ибука «После трех уже поздно»*

Стратегии развития системы дошкольного образования неразрывно связаны с созданием условий для позитивной социализации детей. В последнее время ключевым вектором развития становится государственная поддержка раннего детства. Так, в указе Президента РФ подчеркивается, что «...Правительству Российской Федерации при разработке национального проекта в сфере образования необходимо исходить из того, что в 2024 году необходимо обеспечить: ...создание условий для раннего развития детей в возрасте до трех лет, в том числе реализацию программы психолого-педагогической, методической консультативной помощи родителям детей, получающих дошкольное образование в семье...»¹.

Согласно исследованиям, посвященным вопросам современного детства, происходит переосмысление социальных стратегий государства и определяется приоритетность поддержки

детства как ключевой задачи развития национальной политики. По мнению Т. В. Волосовец, ключевым понятием сегодня становится «детствосбережение» с целью подчеркнуть самоценный феномен детства как важный этап развития человека, определяющий его дальнейшую успешность. «...Детствосбережение должно стать одной из основных функций образовательной организации и педагогическим принципом, обеспечивающим детям право быть детьми [1].

Указ Президента РФ от 29 мая 2017 г. позволил определить правовые и нормативные рамки поддержки современного детства, обозначив ближайшее десятилетие в России как десятилетие Детства. В документе подчеркивается важность закрепления достигнутых результатов деятельности государства в интересах детей и обогащения этой практики новыми достижениями².

Ядром государственной политики в интересах детей становится поддерж-

¹ О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года [Электронный ресурс]: указ Президента Российской Федерации от 19.07.2018 г. № 444. – URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/43027> (дата обращения: 04.02.2019).

² Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства [Электронный ресурс]: указ Президента Российской Федерации от 29.05.2017 г. № 240. – URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/41954> (дата обращения: 04.02.2019).

ка раннего детства. По мнению ведущих специалистов в области дошкольного образования (А. Г. Гогоберидзе, Н. Е. Веракса, В. С. Собкин, О. А. Шиян и др.), актуализация существующих традиций развития детей раннего возраста, поиск новых путей поддержки раннего детства обусловлены возросшими потребностями современной семьи и общества. «...К 2020 году должен быть реализован ведомственный проект “Создание в субъектах Российской Федерации дополнительных мест для детей в возрасте от 2 месяцев до 3 лет в организациях, реализующих программы дошкольного образования на 2018–2020 годы”... Планируется повышение доступности дошкольного образования для детей в возрасте от 2 месяцев до 3 лет: с 84,77 % в 2018 году, 94,02 % в 2019 году, до 100 % в 2020 году...»³.

Появление сегодня в дошкольных организациях детей раннего возраста и отсутствие массовой практики организации жизнедеятельности детей от 2 месяцев до 3 лет вызывают необходимость исследования психолого-педагогических условий, способствующих благополучию и комфортности пребывания детей в детском саду. Особое внимание авторы статьи уделяют методическому сопровождению педагога в процессе организации успешной адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольной организации. Решение поставленных задач с позиции детствосбережения позволяет сохранить и поддержать естественный ход развития каждого ребенка в сложный период привыкания к новым условиям жизни и деятельности в детском саду.

Проблема адаптации детей ранне-

го возраста к условиям детского сада освещена в работах Л. А. Максимовой [6; 7], И. Н. Серовой [8], А. В. Найбауэр [9] и др. Глубокий анализ названных исследований позволил определить, что благополучие процесса адаптации детей раннего возраста зависит не только от состояния их здоровья и особенностей психического развития, но и от характера взаимодействия педагога дошкольной организации с воспитанниками. На наш взгляд, воспитатель является центральным звеном, определяющим успешность адаптации ребенка раннего возраста к условиям детского сада. Важную роль здесь играет способность педагога к позитивному принятию детей и безусловному положительному отношению к ним. Кроме того, необходимым качеством для общения с детьми раннего возраста является эмоциональность, поэтому, на наш взгляд, воспитатель должен не только быть отзывчивым, обладать выразительной речью и живой мимикой, но и иметь способность понимать эмоциональное состояние ребенка, принимать ребенка, то есть обладать высоким уровнем эмоционального интеллекта.

Однако практика показывает, что воспитатели испытывают трудности при решении перечисленных выше задач установления и поддержания контакта с детьми раннего возраста, не всегда способны управлять проявлениями своих эмоций. В связи с этим в основу исследования легло предположение о том, что педагоги групп раннего возраста не владеют вариативными техниками и приемами установления эмоционального контакта, общения с детьми до 3 лет. В этот период дети наиболее ранимы и объективно подвержены эмоциональному напряжению.

Таким образом, исследование базируется на противоречии между важностью и необходимостью организации особого, эмоционально направленного взаи-

³ План мероприятий до 2020 года, проводимых в рамках Десятилетия детства [Электронный ресурс]: распоряжение Правительства Российской Федерации от 6 июля 2018 г. № 1375-р. URL: <https://www.eseur.ru/Files/file8698.pdf> (дата обращения: 04.02.2019).

модели взаимодействия педагога с ребенком раннего возраста в период адаптации к детскому саду и неготовностью воспитателей применять личностно-ориентированные техники общения с малышом в реальной практике. На наш взгляд, разрешить обозначенное противоречие возможно путем реализации особой технологии методического сопровождения педагогов, ориентированной на наращивание практического опыта воспитателя в решении задачи педагогического общения и взаимодействия с детьми.

В ходе исследования мы опирались на работы современных ученых, в которых рассматриваются:

- специфика адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольной образовательной организации (Л. А. Максимовой, И. Н. Серовой, А. В. Найбауэр и др.);

- особенности взаимодействия детского сада и семьи (Е. А. Рыкова, Ю. А., Верхотурова, Ю. Н. Галагузова, Е. В. Донгаузер и др. [3–5]);

- проблемы общения взрослого с детьми раннего возраста (Р. И. Яфизова [2; 10] и др.).

Подробный анализ работ позволил сделать вывод, что благополучие процесса адаптации детей раннего возраста зависит от следующих параметров:

- взаимодействия педагога с родителями воспитанников, в результате которого воспитатель получает полную и достоверную информацию о жизнедеятельности ребенка в семье, его интересах, его возможностях и потребностях и т. п. Такая работа дает возможность сделать общение с ребенком максимально личностно-ориентированным, учитывать ожидания и потребности воспитанника;

- психологической готовности воспитателей к личностно-ориентированному взаимодействию с детьми, где эмоциональная основа общения является центральной;

- создания благоприятного эмоционального фона, обеспечивающего психологический комфорт.

В результате исследования мы пришли к выводу, что педагог является центральным звеном, определяющим успешность адаптации ребенка к условиям детского сада.

В рамках исследования применялись вариативные общенаучные методы познания, выбор которых объясняется спецификой объекта и предмета исследования. Наиболее результативными стали следующие методы исследования: системный анализ психолого-педагогической, научно-методической литературы, методы эмпирического уровня (беседа с воспитателями, наблюдение за детьми, анкетирование, изучение и анализ методических документов).

Цели исследования – теоретическое обоснование и разработка проекта методического сопровождения воспитателей, направленного на повышение качества общения педагога с детьми раннего возраста в период адаптации воспитанников к условиям детского сада. Ключевые задачи исследования – выявить особенности взаимодействия педагога с детьми раннего возраста в процессе их адаптации к условиям детского сада и разработать проект методического сопровождения воспитателей групп раннего возраста, учитывающий актуальные трудности и профессиональные потребности педагогов.

Практическая значимость исследования состоит в разработке проекта методического сопровождения педагогов, который включает диагностический инструментарий для оценки качества общения воспитателя с ребенком раннего возраста в период его адаптации к детскому саду, методические материалы для педагогов, позволяющие выявить особенности эмоционального, доверительного общения с ребенком в разные режимные моменты, а также кейсы для

формирования коммуникативных умений педагогов.

Для обоснования проекта методического сопровождения педагога групп раннего возраста в организации общения с детьми в период адаптации к детскому саду было проведено исследование в целях выявления особенностей взаимодействия педагога с детьми раннего возраста в процессе их адаптации к условиям детского сада. В ходе наблюдения за общением воспитателя с детьми раннего возраста мы использовали следующие направления анализа:

– умение педагога войти в контакт с ребенком, наладить общение, которое иллюстрировалось следующими действиями педагога (обращается ласково по имени, устанавливает зрительный контакт с ребенком, выбирает пространственное расположение, комфортное для ребенка (в одной плоскости, на комфортном расстоянии от воспитанника, обращает внимание на себя, используя эмоционально положительные интонации, здоровается, используя приятные и понятные для ребенка жесты, ритуалы (машет рукой, кивает головой и т. п.), использует игрушки, потешки, песенки для установления контакта);

– умение педагога поддержать контакт с ребенком раннего возраста (применяет элементы неожиданности в знакомой ситуации для поддержания интереса ребенка в случае его угасания, инициативен в общении, правильно считывает сигналы ребенка (его потребности, желания, интересы), осуществляет ответное коммуникативное действие, «отзеркаливает» действия ребенка в случае положительного эмоционального проявления (демонстрирует смех, радость и т. п.), одобрительно комментирует и называет совершенное ребенком действие, поддерживает внимание и активность ребенка в случае потери контакта).

– умение педагога выйти из контакта с ребенком в случае его утомления,

угасания желания общения (ориентируется на признаки утомления и желание ребенка прекратить общение, позитивно комментирует желание ребенка о прекращении общения, например, «Мы совсем устали, давай отдохнем...»), в завершении общения дает положительную оценку действиям ребенка, прощается, используя ритуалы, жесты, приятные и понятные ребенку (машет рукой, передает воздушный поцелуй и т. п.)).

Для выявления представлений воспитателей о том, как необходимо организовать общение с ребенком раннего возраста в период адаптации использовался метод анкетирования. Анкета состояла из нескольких блоков вопросов, которые были направлены на выявление:

– умения воспитателя создать позитивный настрой у ребенка в первый день его пребывания в детском саду;

– успокоить ребенка после расставания с мамой;

– заинтересовать и привлечь ребенка к желаемому виду деятельности;

– создавать и поддерживать благоприятный эмоциональный климат в группе.

Согласно результатам анализа полученных данных все педагоги указывают на свою готовность позитивно общаться с ребенком в период его адаптации к детскому саду, уделять ему внимание, стараться поддержать его активность. Однако наблюдение показывает, что педагоги сразу переключают свое внимание на родителей, пытаясь получить информацию о ребенке, предлагая заполнить необходимые документы, ребенок не привлекает внимание воспитателя в первые минуты пребывания в группе. Только треть воспитателей, по результатам анкетирования, при встрече с воспитанником старается установить позитивный контакт, вызвать его интерес к совместному общению. После ухода родителей, педагоги чаще всего переключаются на ребенка, стараются поддержать положительный тон общения, берут на

руки, используют тактильные приемы (поглаживание, держат за руку и т. п.), привлекают внимание ребенка к игрушкам, декламируют потешки, прибаутки. Больше половины воспитателей обратили внимание на то, что часто дают малышу успокоиться, не инициируют общение, ожидают его ответной реакции на общение. Можно констатировать, что педагоги имеют представление о том, как общаться с ребенком, знакомы с комплексом приемов общения: тактильных, вербальных, игровых для поддержания диалога с воспитанником.

Ответы педагогов позволяют отметить, что воспитатели осознают важность привлечения ребенка в коммуникативную деятельность с учетом эмоционального состояния ребенка, подчеркивают, что не принуждают ребенка к деятельности в случае отсутствия желания или настроения. Для привлечения внимания ребенка к деятельности две трети воспитателей используют игровые приемы, демонстрацию образца деятельности, стараются поддерживать интерес к предстоящей деятельности. Треть воспитателей отмечает, что важно быть доброжелательным, эмоциональным, не подавлять естественный шум детей в группе.

Полученные данные анкеты свидетельствуют о том, что воспитатели осознают значимость эмоционального, адресного общения с малышом, важность благоприятного эмоционального климата в группе для комфортного пребывания ребенка в детском саду. В то же время, впервые встречая ребенка на пороге группы, педагоги предпочитают устанавливать первый контакт не с ребенком, а с родителями, считая, что более важным в данный момент является сбор формальных сведений о ребенке.

Вместе с тем анализ результатов наблюдения за общением воспитателя с детьми раннего возраста в период адаптации воспитанников к детскому саду показал, что в ситуации реального общения с ре-

бенком педагоги чаще всего занимают доминирующую позицию, «над ребенком», используют в речи недостаточное количество ласковых слов, заменяя их специфическими выражениями «Ну что, дорогая...», «Опять рыдаем...», «Смотрим на меня...» и т. п. Педагоги редко используют тактильные стимуляции, стараются не брать детей на руки, часто успокаивают расстроенных детей издалека. При общении с ребенком не обращают внимания не его эмоциональные сигналы (малыш переключил свое внимание на другое действие, потерялся зрительный контакт, отсутствует заинтересованность у ребенка), не инициируют появление у детей позитивных эмоций. Не учитывают индивидуальные особенности детей, их старания при выполнении какого-либо действия («Опять надел штаны наизнанку...», «...Ты как всегда рыдаешь...», «Тебя ждать не будем» и т. п.). В случае отказа ребенка общаться с воспитателем в силу утомления или потери интереса педагог не пытается предложить другой вид деятельности и отстраняется от общения. При реализации совместной деятельности с ребенком педагоги не считывают сигналы малыша о потребности в прекращении общения и навязывают ему продолжение действия (ребенок уже переключил свое внимание на другую игрушку, а его заставляют продолжить собирать пирамидку).

Анализируя характер общения воспитателя с детьми, мы сделали вывод, что в ситуации непосредственного общения с ребенком воспитатели демонстрируют доминирующую позицию по отношению к детям. Педагоги испытывают трудности и в поддержании контакта с ребенком, и в комфортном и приятном для ребенка выходе из процесса общения.

Таким образом, существует явное противоречие между пониманием важности личностно-ориентированного взаимодействия и ситуацией реального общения с детьми. Воспитатели не

владеют приемами установления доверительных отношений, не проявляют гибкости в общении с родителями, не создают атмосферу поддержки и сотрудничества. Это свидетельствует о необходимости разработки проекта методического сопровождения воспитателей, направленного на развитие умений эмоционально-позитивного общения с детьми раннего возраста в период их адаптации к детскому саду.

Проект методического сопровождения воспитателей включает:

- теоретический этап, где педагоги смогут расширить представления о технологии эмоционально-личностного общения с ребенком раннего возраста;

- практический этап, где у воспитателей появится возможность нарастить опыт реализации общения с детьми раннего возраста в период их адаптации к условиям детского сада.

На первом этапе, решая задачу рас-

ширения представлений воспитателей о технологии личностно-ориентированного взаимодействия, мы предлагаем провести серию семинаров-практикумов «Приемы общения с ребенком раннего возраста». Для методического обеспечения семинара разработаны специальные карты для педагогов, где отражаются основные правила общения с ребенком в разных режимных моментах. Карты позволяют также активизировать практический опыт воспитателей, дополнять их новыми приемами и способами общения с ребенком. Работа воспитателей с картами будет способствовать формированию у них коммуникативных умений, позволяющих организовать пространство общения, инициировать, поддерживать и позитивно прекращать общение с ребенком в разные режимные моменты. Пример такой карты представлен в таблице.

Таблица

Карта, отражающая коммуникативные компетенции воспитателя в процессе приема детей в группе

Прием детей		
Коммуникативные умения воспитателя	Примеры коммуникативных действий воспитателя, обеспечивающих общение с ребенком	Примеры вербального поведения воспитателя
1	2	3
Умение выбрать располагающую к общению позу	Выбирает позицию «на одном уровне» с ребенком: присаживается на корточки, на скамейку к ребенку; открытая поза (не скрещивает руки, ноги, поза обращена / не обращена к ребенку)	«Привет, дружок!» «Здравствуй, солнышко!» «Какие красивые машинки у тебя на курточке!» «А что это у тебя за птичка на шапочке?» «Какой красивый бантик у Сонечки на платье!»
Умение установить комфортную дистанцию общения	Выбирает дистанцию общения, ориентируясь на эмоциональное состояние ребенка: по мимике, жестам, эмоциям ребенка готов выбрать наиболее комфортную дистанцию, например, если ребенок расположен к общению, то выбирает дистанцию личного пространства (50–60 см для установления доверительных отношений)	«Андрюша, наконец, ты пришел!» «Машенька, мы соскучились по тебе, проходи скорее!» «Саша, а у нас новые машинки, пойдем играть вместе!» «Мишутка, посмотри, кто тебя пришел встречать? Мишка пришел встречать Мишутку!»

1	2	3
Умение привлечь внимание ребенка	Устанавливает зрительный контакт. Использует интонационно-выделенное обращение по имени, ласково обращается с улыбкой, использует имя ребенка, которое характерно для ребенка в семье. По возможности использует тактильную стимуляцию: гладит по ручке, приобнимает за плечико, прикасается к плечу, гладит по голове, сажает на колени	
Умение вызвать и поддержать эмоциональную вовлеченность ребенка в общение	Активно проявляет позитивные эмоции, сопровождая их яркой мимикой (приподнимает брови, улыбается), жестами рук одобряет желание ребенка включиться в общение. Использует ласковую интонацию, формы обращения по имени. Привлекает внимание ребенка, используя знакомую и привлекательную для ребенка игрушку (героев детских мультфильмов, героев сказок)	

В ходе практической части мы предлагаем воспитателям включиться в решение кейсов, содержание которых смоделировано таким образом, чтобы у педагогов появилась возможность решить вариативные ситуации общения с детьми раннего возраста.

Для понимания воспитателями смысла коммуникативных действий мы предлагаем использовать метод видеоиллюстрации – показ специально подобранных фрагментов видеозаписей, на которых запечатлены вариативные коммуникативные действия воспитателя. Метод видеоиллюстрации будет завершать этап реализации проекта методического сопровождения, так как способствует развитию умений педагогов анализировать различные паттерны поведения воспитателей во взаимодействии с ребенком раннего возраста,

умения замечать эффективные и неэффективные коммуникативные действия воспитателей, тем самым приводя к перестройке коммуникативного поведения сопровождаемых воспитателей.

Выводы. Полученные данные о специфике осуществления процесса общения воспитателя с детьми раннего возраста в период адаптации позволили нам поднять важную проблему профессиональной компетентности педагогов групп раннего возраста: готовности к комфортному и эмоциональному общению с детьми. В настоящее время начинается поиск содержания и механизмов подготовки специалистов к работе с детьми раннего возраста. Разработанный проект методического сопровождения, направленный на повышение профессиональной компетенции воспитателей – общения с ребенком раннего

возраста в период адаптации к детскому саду позволяет педагогу:

- осмыслить понимание коммуникативного действия и его значения для организации общения с ребенком раннего возраста;

- более четко представлять цели коммуникативного действия, его содержание и способ реализации, ориентируясь на потребности, возможности, интересы и эмоциональное состояние ребенка;

- нарастить практический опыт осуществления коммуникативных действий в различных ситуациях общения с ребенком раннего возраста;

- сформировать умение считывать

эффекты коммуникативного действия в поведении ребенка, создавая благоприятные условия для его развития.

В дальнейшем разработанный проект и методические продукты для его реализации могут быть использованы методическими службами локального и регионального уровней для переподготовки и повышения квалификации педагогов групп раннего возраста, профессиональными образовательными организациями в процессе подготовки будущих педагогов раннего детства, специалистами по работе с детьми раннего возраста в процессе самообразования, а также родителями для повышения педагогической компетентности в общении с детьми.

Список литературы

1. *Воловец Т. В.* Десятилетие детства как новый этап развития воспитания: приоритеты и потенциал стратегии развития воспитания в Российской Федерации // Научные исследования проблем детства, воспитания, социализации: актуальные аспекты, теоретические и методические основы: сборник научных трудов. Т. 1. – М.: ИИДСВ РАО, 2018. – С. 3–7.

2. *Новицкая В. А., Яфизова Р. И.* Экспертиза качества образовательной среды в группах раннего возраста // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2018. – № 5 (87). – С. 38–53.

3. *Рыкова Е. А.* Организация работы с детьми раннего возраста в условиях детско-родительской группы кратковременного пребывания // Вестник Московского университета МВД России. – 2010. – № 8. – С. 32–34.

4. *Верхотурова Ю. А., Галагузова Ю. Н., Донгаузер Е. В.* Деструктивное взаимодействие родителей с детьми раннего возраста в благополучных семьях // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2018. – № 7. – С. 64–65.

5. *Верхотурова Ю. А.* Раннее развитие детей в условиях модернизации дошкольного образования // Непрерывное образование в современном мире: история, проблемы, перспективы: материалы IV Международной заочной научно-практической конференции ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», Борисоглебский филиал. 30 марта 2016. – Борисоглебск, 2016. – С. 11–15.

6. *Макимова Л. А.* Основные направления диагностики эмоционального развития детей младенческого и раннего возраста // Гуманитарные инновации. Электронный ежегодник. Сборник научных работ сотрудников Института психологии Уральского государственного педагогического университета: сборник статей. Т. 1. – Екатеринбург, 2017. – С. 26–33.

7. *Макимова Л. А.* Педагогические условия создания эмоционально развивающей среды в группах раннего возраста: дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2007. – 156 с.

8. *Серова И. Н.* Диагностика особенностей адаптации детей раннего возраста к условиям ясельной группы массового детского сада // Дефектология. – 2012. – № 6. – С. 68–74.

9. *Найбауэр А. В.* Гибкий режим работы группы раннего возраста в процессе организации адаптационного периода в ДООУ // Детский сад от А до Я. – 2012. – № 5 (59). – С. 26–34.

10. *Яфизова Р. И.* Развивающий потенциал педагогического взаимодействия с детьми третьего года жизни в условиях дошкольного образовательного учреждения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб, 2006. – 34 с.

Дмитриева Ульяна Михайловна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск. E-mail: ulyana2019@yandex.ru

Кузнецова Мария Владимировна

Педагог дополнительного образования, Культурно-образовательный центр «Брайтон», г. Новосибирск. E-mail: golubeva19952001@yandex.ru

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: ОБЗОР МЕТОДИК И ПРОБЛЕМА ДИАГНОСТИКИ

В статье представлен краткий анализ наиболее распространенных методик обучения английскому языку детей дошкольного возраста: описаны подходы, лежащие в их основе, и особенности использования. Основное содержание статьи составляет описание авторских методик диагностики англоязычного словарного запаса детей дошкольного возраста. Статья может быть использована в работе педагогов дошкольного и дополнительного образования.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, методика обучения английскому языку, методика диагностики, англоязычный словарный запас, диагностика словарного запаса.

Dmitrieva Ulyana Mikhailovna

Candidate of philological Sciences, associate Professor of preschool education theory and methodology Department, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk. E-mail: ulyana2019@yandex.ru

Kuznetsova Maria Vladimirovna

Teacher of additional education, Cultural and Educational Center «Brighton», Novosibirsk. E-mail: golubeva19952001@yandex.ru

THE PRESCHOOLERS ENGLISH LANGUAGE LEARNING: THE METHODS REVIEW AND DIAGNOSIS PROBLEM

The brief analysis of the most common preschoolers' teaching English methods is presented in the article: their approaches and use features. The main article content is the author's diagnosis methods description of the preschoolers' English vocabulary development. The article can be used in the preschool and additional education teachers work.

Keywords: preschool children, methods of teaching English, methods of diagnosis, English vocabulary, vocabulary diagnosis.

Раннее обучение детей иностранному языку становится широко распространенным явлением, несмотря на не стихающие вокруг этой темы споры. Многие родители предпочитают обучать ребенка другому языку, помимо родного, с дошкольного возраста. В пользу такой позиции говорит то, что именно в дошкольном возрасте дети с легкостью могут усваивать целые тексты и лексические «блоки» на иностранном языке. Существует множество подходов

и методик обучения английскому языку детей на ступени дошкольного образования: ассоциативный, коммуникативный, аудиолингвальный и аудиовизуальный, метод погружения и т. д. Общими их особенностями являются изучение языка в игровой форме, наглядное представление материала (с помощью игрушек, предметов, действий), акцент на коммуникацию, то есть использование слов и простых конструкций в своей речи и распознавание их в чужой. Дошкольники начинают изучение английского языка не с букв и грамматики, а со звуков, слов и звучащей речи.

Цели статьи – дать краткий обзор существующих и общедоступных методик обучения детей дошкольного возраста английскому языку, а также предложить авторскую модификацию методики, направленной на изучение уровня освоения англоязычного лексикона ребенком дошкольного возраста.

Одно из популярных пособий для дошкольников – «Happy English» Г. Доли, в нем обучение языку представлено как увлекательное занятие с помощью текстов на английском языке: песен, стихов, рифмовок, сопровождаемых интересными иллюстрациями [3]. Все рифмовки пронумерованы и разделены по тематическим группам: семья, профессии, дни недели и т. д. После ознакомления детей с каждой рифмовкой педагог должен сделать грамматический комментарий, объясняя, как используется данная конструкция. Следующий этап – трансформация, заключающаяся в изменении конструкции в зависимости от цели высказывания: повествовательные, отрицательные или вопросительные высказывания. Во время прохождения этого этапа дети дошкольного возраста понимают, как функционирует та или иная конструкция. Заключительный этап по закреплению грамматической конструкции – составление детьми микродиалогов в игровой форме. Следует отметить, что

эта методика в первую очередь направлена на усвоение детьми грамматики.

Методика О. Б. Улановой [5] основывается на сказке Д. Барри «Питер Пен». Автор использует метод погружения, заключающийся в том, что педагог во время занятия употребляет не отдельные слова или фразы, а полные предложения, приводя детей к пониманию с помощью аудиальных, визуальных инструментов, невербальных средств общения. При разработке этого пособия автор акцентировала внимание на усвоении детьми лексики. Одной из отличительных особенностей методики является исключение диалогов из сказки с целью побуждения воображения детей во время занятия.

В руководстве для преподавателей и родителей И. А. Шишковой и М. Е. Вербовской основой для обучения являются речевые ситуации с постоянно действующими героями [6]. Цель этой методики – разностороннее развитие коммуникативных умений и навыков. Составители методики отмечают, что в дошкольный период необходимо заложить основы для всестороннего развития коммуникативной компетенции, формирующейся во всех видах речевой деятельности: слушании, говорении, чтении и письме [6]. Однако доминирующими для детей дошкольного возраста являются слушание и говорение.

В сборнике игр для детей М. Д. Астафьевой представлен игровой подход в обучении детей английскому языку, описаны игры на понимание речи, на запоминание конструкций, игры с рифмовками, игры с песнями и движениями, игры на отработку звуков [1]. Представленные игры полифункциональны, поскольку нацелены не только на развитие лексического запаса детей дошкольного возраста, но и на практику произношения и использования грамматических конструкций.

В методике М. Musiol «My First

English adventure. Starter» используются игры, песни, истории с персонажами мультфильмов Disney [8]. Основной целью методики является стимулирование умственного, физического и социального развития детей. Обучение строится на методах, развивающих основы коммуникативной компетенции детей дошкольного возраста, а именно: театрализации, воспроизведении стихотворений и песен с целью практики общения на английском языке.

Большой популярностью и успехом пользуется методика Сюзан Ллойд и Сары Вёрнем «Jolly Phonics», применяемая более чем в ста странах мира, некоторые из которых приняли ее как государственную программу обучения [9]. Как показывают исследования, у детей, обучающихся по этой методике, быстро происходит овладение всеми аспектами языка и видами речевой деятельности. В основном методика направлена на формирование навыков произношения, письма и чтения на английском языке. При знакомстве с каждым звуком детям предлагается история о нем и соответствующее действие, помогающее запомнить звук. В связи с тем что звуки русского языка отличаются от звуков английского, знакомство с ними происходит посредством истории, где фонема сравнивается с той, которая может встретиться ребенку в повседневной жизни, сказках, мультфильмах и т. д. Каждая история сопровождается наглядными средствами, способствующими пониманию новых слов детьми. Также в методике представлены «Tricky Words» – слова, которые не читаются по стандартным правилам. Изучение этих слов следует организовывать, используя игру. После каждого изученного звука вводятся новые лексические единицы, связанные с этим звуком и сюжетом истории.

При использовании методики «Cookie and friends» [10] происходит

гармоничное знакомство ребенка с языковой средой. Методика направлена на мотивацию и формирование интереса к изучению иностранного языка, а также развитие мышления, воображения и расширение кругозора. Основными целями методики являются формирование у детей интереса к изучению иностранного языка и подготовка детей дошкольного возраста к дальнейшему успешному его изучению в школе. Программа включает в себя большое количество песен, рифмовок и стихов, кроме того, предусмотрены продуктивные виды деятельности: рисование, аппликация, лепка и т. д. На основе ситуаций, представленных в музыкальном материале, организуется проигрывание сценариев детьми дошкольного возраста, с помощью чего осуществляется усвоение всех аспектов языка и таких видов речевой деятельности, как говорение и слушание.

Описанные методики учитывают возрастные особенности детей, ориентированы на игровую деятельность ребенка. Доминирующими видами речевой деятельности в них являются говорение и слушание, однако авторы акцентируют внимание на усвоении разных аспектов речи: произношении, словарном запасе или грамматическом строе.

Успешность обучения английскому языку по определенной методике можно проверить с помощью диагностических заданий. Современная система российского образования не предполагает проверку результатов обучения на ступени дошкольного образования. Однако с целью выявления наиболее эффективной методики или с целью исследования влияния дополнительных занятий на скорость усвоения материала может быть проведена диагностика усвоения иноязычного материала. Существует несколько форм проверки уровня усвоения детьми иностранного языка: итоговое занятие, индивидуальная беседа, задание с наглядным материалом [4].

Во время итогового занятия каждый ребенок демонстрирует свои возможности в различных коммуникативных ситуациях. Занятие записывается на видеоустройства (с разрешения родителей или законных представителей) и оценивается комплексно (активность, произношение, вовлеченность в общую идею, длина используемых реплик, примененные грамматические формы).

Беседу с ребенком можно проводить о самом ребенке по картинке, по словарной картотеке, разыграть сценку на игрушках. Проверка может записываться на видео- или аудиоустройства с согласия родителей или законных представителей. Это дает возможность оценить умение ребенка включаться в беседу и поддерживать ее, сообщать необходимые и достаточные сведения, вести себя уместно в наглядной ситуации, активизировать знания по определенной теме, отвечать на вопрос, варьировать свои ответы.

Ряд заданий, основанных на рисовании, продолжении предложений в наглядной ситуации, выборе правильного варианта ответа из нескольких может проводиться с использованием заранее составленной таблицы или вопросника, куда заносятся ответы ребенка. Такой вид проверки легче поддается статистической обработке, позволяет сравнить одну возрастную группу с другой, контрольной.

Нами были разработаны педагогические диагностические методики, оценивающие количественную («В моем классе», «Моя семья», «В моей комнате», «Мои игрушки», «Мое лицо», «Цвета», «Что мы делаем в классе», «Вежливые слова») и качественную («Волшебный конверт», «Волшебный мешочек», «Мое лицо», «Встречаем гостей») характеристики англоязычного словарного запаса. При разработке педагогических методик мы опирались на диагностические методики Э. Д. Гейци [2], а также использо-

вали наглядный материал, лексические единицы, грамматические конструкции из методики Leone Dyson «My Little Island» [7]. Далее педагогические диагностические методики представим более подробно.

Методика № 1 «В моем классе»

Цель: определить объем англоязычного словарного запаса детей старшего дошкольного возраста по теме «В моем классе».

Лексические единицы: книга (*book*), стул (*chair*), цветной карандаш (*crayon*), карандаш (*pencil*), стол (*table*), учитель (*teacher*).

Материал: предметные картинки с реальными цветными изображениями (табл. 1).

Ход исследования: ребенку предлагается назвать изображенные на картинках предметы; картинки предъявляются по одной.

Оценка: оценка за правильный ответ – 1 балл, промежуточная оценка – 0,5 балла, 0 баллов – отсутствие ответа или неправильный ответ.

Анализ результатов: 5–6 баллов – высокий уровень, 3–5 баллов – средний уровень, 0–3 балла – низкий уровень.

Анализ результатов, переведенных в проценты: 68–100 % – высокий уровень, 34–68 % – средний уровень, 0–34 % – низкий уровень.

Методика № 1.1 «Волшебный конверт»

Цель: оценить умение использовать детьми старшего дошкольного возраста лексические единицы в речи по теме «В моем классе».

Лексические единицы: книга (*book*), стул (*chair*), цветной карандаш (*crayon*), карандаш (*pencil*), стол (*table*), учитель (*teacher*).

Грамматическая конструкция: У меня есть (*I've got*).

Материал: предметные картинки с реальными цветными изображениями, конверт.

Ход исследования: ребенку предлагается назвать предметы, которые у него есть; ребенок достает картинки из конверта по одной.

Оценка: оценка за правильный ответ – 1 балл, промежуточная оценка – 0,5 балла, 0 баллов – отсутствие ответа или неправильный ответ.

Таблица 1

Диагностический материал к методике № 1 «В моем классе»



Анализ результатов: 5–6 баллов – высокий уровень, 3–5 баллов – средний уровень, 0–3 балла – низкий уровень.

Анализ результатов, переведенных в проценты: 68–100 % – высокий уровень, 34–68 % – средний уровень, 0–34 % – низкий уровень.

Методика № 2 «Моя семья»

Диагностика количественной характеристики лексического запаса.

Цель: определить объем англоязычного словарного запаса детей старшего дошкольного возраста по теме «Моя семья».

Диагностика качественной характеристики лексического запаса.

Цель: оценить умение использовать детьми старшего дошкольного возраста лексические единицы в речи по теме «Моя семья».

Лексические единицы: мама (*mum*), папа (*dad*), сестра (*sister*), брат (*brother*),

малыш (*baby*).

Грамматическая конструкция: Это (мама) (*This is (mum)*).

Материал: предметные картинки с реальными цветными изображениями (табл. 2).

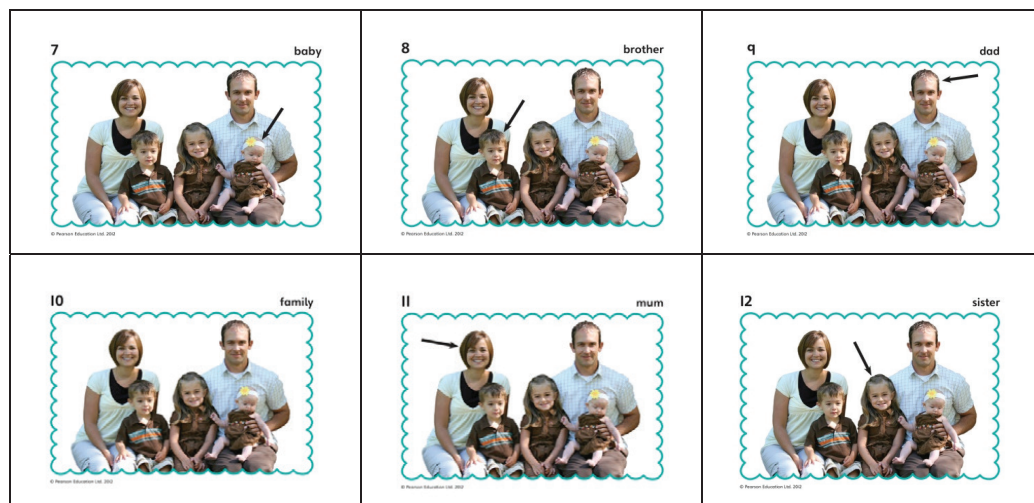
Ход исследования: ребенку предлагается назвать изображенных на картинках членов семьи; картинки предъявляются по одной.

Оценка: оценка за правильный ответ – 1 балл, промежуточная оценка – 0,5 балла, 0 баллов – отсутствие ответа или неправильный ответ.

Анализ результатов: 4–5 баллов – высокий уровень, 2–4 балла – средний уровень, 0–2 балла – низкий уровень.

Анализ результатов, переведенных в проценты: 80–100 % – высокий уровень, 40–80 % – средний уровень, 0–40 % – низкий уровень.

Диагностический материал к методике № 2 «Моя семья»



Методика № 3 «В моей комнате»

Диагностика количественной характеристики лексического запаса.

Цель: определить объем англоязычного словарного запаса детей старшего дошкольного возраста по теме «В моей комнате».

Диагностика качественной характеристики лексического запаса.

Цель: оценить умение использовать детьми старшего дошкольного возраста лексические единицы в речи по теме «В моей комнате».

Лексические единицы: кровать (*bed*), часы (*clock*), дверь (*door*), лампа (*lamp*), коробка с игрушками (*toy box*), окно (*window*).

Грамматическая конструкция: Это лампа (*It is a (lamp)*).

Материал: предметные картинки с реальными цветными изображениями (табл. 3).

Ход исследования: ребенку предлагается назвать изображенные на картин-

ках предметы; картинки предъявляются по одной.

Оценка: оценка за правильный ответ – 1 балл, промежуточная оценка – 0,5 балла, 0 баллов – отсутствие ответа или неправильный ответ.

Анализ результатов: 5–6 баллов – высокий уровень, 3–5 баллов – средний уровень, 0–3 балла – низкий уровень.

Анализ результатов, переведенных в проценты: 68–100 % – высокий уровень, 34–68 % – средний уровень, 0–34 % – низкий уровень.

Методика № 4 «Мои игрушки»

Цель: определить объем англоязычного словарного запаса детей старшего дошкольного возраста по теме «Мои игрушки».

Лексические единицы: мяч (*ball*), кубики (*blocks*), кукла (*doll*), воздушный змей (*kite*), мозаика (*puzzle*), плюшевый мишка (*teddy bear*).

Материал: предметные картинки с реальными цветными изображениями (табл. 4).

Диагностический материал к методике № 3 «В моей комнате»

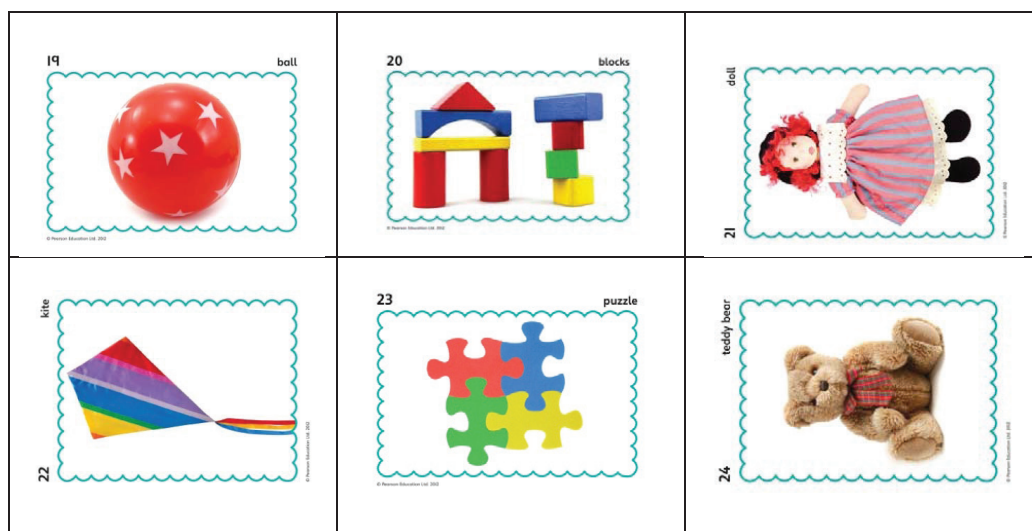
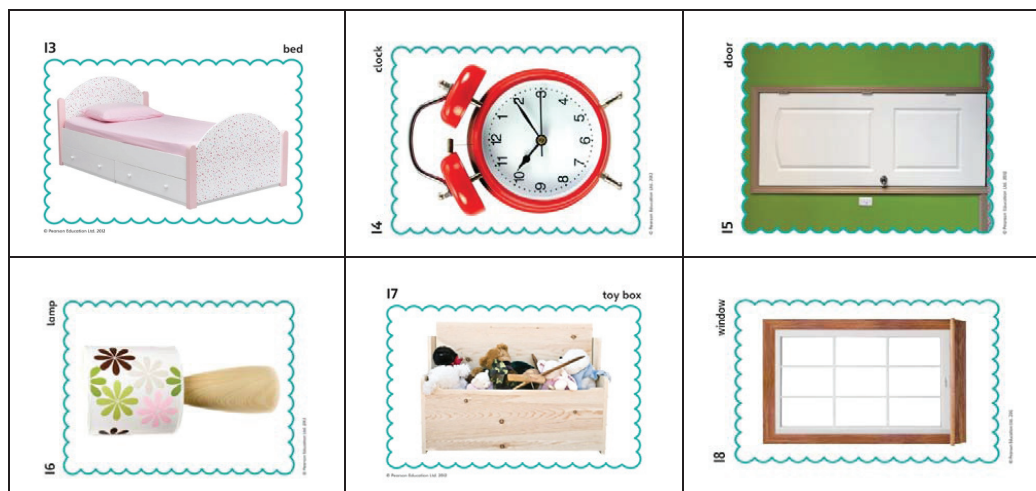


Таблица 4

Диагностический материал к методике № 4 «Мои игрушки»



Ход исследования: ребенку предлагается назвать изображенные на картинках предметы; картинки предъявляются по одной.

Оценка: оценка за правильный ответ – 1 балл, промежуточная оценка – 0,5 балла, 0 баллов – отсутствие ответа или неправильный ответ.

Анализ результатов: 5–6 баллов – вы-

сокий уровень, 3–5 баллов – средний уровень, 0–3 балла – низкий уровень.

Анализ результатов, переведенных в проценты: 68–100 % – высокий уровень, 34–68 % – средний уровень, 0–34 % – низкий уровень.

Методика № 4.1 «Волшебный мешочек»

Цель: оценить умение использовать детьми старшего дошкольного возрас-

та лексические единицы в речи по теме «Мои игрушки».

Лексические единицы: мяч (*ball*), кубики (*blocks*), кукла (*doll*), воздушный змей (*kite*), мозаика (*puzzle*), плюшевый мишка (*teddy bear*).

Грамматическая конструкция: У меня есть (мяч) (*I've got (a ball)*).

Материал: игрушки (мяч (*ball*), кубики (*blocks*), кукла (*doll*), воздушный змей (*kite*), мозаика (*puzzle*), плюшевый мишка (*teddy bear*)).

Ход исследования: ребенку предлагается вытянуть игрушку, положить ее к себе на стол и сказать, что у него есть данная игрушка.

Оценка: оценка за правильный ответ – 1 балл, промежуточная оценка – 0,5 балла, 0 баллов – отсутствие ответа или неправильный ответ.

Анализ результатов: 5–6 баллов – высокий уровень, 3–5 баллов – средний уровень, 0–3 балла – низкий уровень.

Анализ результатов, переведенных в проценты: 68–100 % – высокий уровень, 34–68 % – средний уровень, 0–34 % – низкий уровень.

Методика № 5 «Мое лицо»

Цель: определить объем англоязычного словарного запаса детей старшего дошкольного возраста по теме «Мое лицо».

Лексические единицы: уши (*ears*), глаза (*eyes*), лицо (*face*), волосы (*hair*), рот (*mouth*), нос (*nose*).

Материал: предметные картинки с реальными цветными изображениями (табл. 5).

Ход исследования: ребенку предлагается назвать изображенные на картинках предметы; картинки предъявляются по одной.

Оценка: оценка за правильный ответ – 1 балл, промежуточная оценка – 0,5 балла, 0 баллов – отсутствие ответа или неправильный ответ.

Анализ результатов: 5–6 баллов – высокий уровень, 3–5 баллов – средний уровень, 0–3 балла – низкий уровень.

Анализ результатов, переведенных в проценты: 68–100 % – высокий уровень, 34–68 % – средний уровень, 0–34 % – низкий уровень.

Таблица 5

Диагностический материал к методике № 5 «Мое лицо»



Методика № 5.1 «Мое лицо»

Цель: оценить умение использовать детьми старшего дошкольного возраста лексические единицы в речи по теме «Мое лицо».

Лексические единицы: уши (*ears*), глаза (*eyes*), лицо (*face*), волосы (*hair*), рот (*mouth*), нос (*nose*).

Грамматическая конструкция: У меня есть (глаза) (*I've got (eyes)*).

Материал: зеркало.

Ход исследования: ребенку предлагается назвать, что есть на его лице, смотря на себя в зеркало.

Оценка: оценка за правильный ответ – 1 балл, промежуточная оценка – 0,5 балла, 0 баллов – отсутствие ответа или неправильный ответ.

Анализ результатов: 5–6 баллов – высокий уровень, 3–5 баллов – средний уровень, 0–3 балла – низкий уровень.

Анализ результатов, переведенных в проценты: 68–100 % – высокий уровень, 34–68 % – средний уровень, 0–34 % – низкий уровень.

Методика № 6 «Цвета»

Диагностика количественной характеристики лексического запаса.

Цель: определить объем англоязычного словарного запаса детей старшего дошкольного возраста по теме «Цвета».

Диагностика качественной характеристики лексического запаса.

Цель: оценить умение использовать детьми старшего дошкольного возраста лексические единицы в речи по теме «Цвета».

Лексические единицы: красный (*red*), синий (*blue*), зеленый (*green*), желтый (*yellow*), коричневый (*brown*), оранжевый (*orange*).

Грамматическая конструкция: Это (зеленый) (*It's (green)*).

Материал: предметные картинки с цветами.

Ход исследования: ребенку предлагается назвать изображенные на картинках цвета; картинки предъявляются по одной.

Оценка: оценка за правильный ответ – 1 балл, промежуточная оценка – 0,5 балла, 0 баллов – отсутствие ответа или неправильный ответ.

Анализ результатов: 5–6 баллов – высокий уровень, 3–5 баллов – средний уровень, 0–3 балла – низкий уровень.

Анализ результатов, переведенных в проценты: 68–100 % – высокий уровень, 34–68 % – средний уровень, 0–34 % – низкий уровень.

Методика № 7 «Что мы делаем в классе»

Цель: определить объем англоязычного словарного запаса детей старшего дошкольного возраста по теме «Глаголы движения».

Лексические единицы: смотреть (*look*), раскрашивать (*colour*), рисовать (*draw*), слушать (*listen*), петь (*sing*), говорить (*speak*), танцевать (*dance*), прыгать (*jump*), садиться (*sit down*), вставать (*stand up*), идти (*walk*), поднять руки вверх (*hands up*), опустить руки вниз (*hands down*).

Ход исследования: ребенку предлагается показать движение, которое назовет педагог; педагог называет движения по очереди, по одному.

Оценка: оценка за правильный ответ – 1 балл, промежуточная оценка – 0,5 балла, 0 баллов – отсутствие ответа или неправильный ответ.

Анализ результатов: 9–13 баллов – высокий уровень, 4–9 баллов – средний уровень, 0–4 балла – низкий уровень.

Анализ результатов, переведенных в проценты: 69,3–100 % – высокий уровень, 30,8–69,3 % – средний уровень, 0–30,8 % – низкий уровень.

Методика № 8 «Вежливые слова»

Цель: определить объем англоязычного словарного запаса детей старшего дошкольного возраста по теме «Вежливые слова».

Лексические единицы: здравствуй-те (*hello*), привет (*hi*), до свидания (*goodbye*), пока (*bye*), спасибо (*thank*

you), пожалуйста (*please*), извините (*sorry/I'm sorry*).

Ход исследования: педагог организует индивидуальную беседу с ребенком, спрашивая, какие вежливые слова дошкольник может назвать.

Оценка: оценка за правильный ответ – 1 балл, промежуточная оценка – 0,5 балла, 0 баллов – отсутствие ответа или неправильный ответ.

Анализ результатов: 5–7 баллов – высокий уровень, 3–5 баллов – средний уровень, 0–3 балла – низкий уровень.

Анализ результатов, переведенных в проценты: 70–100 % – высокий уровень, 42–70 % – средний уровень, 0–42 % – низкий уровень.

Методика № 8.1 «Встречаем гостей»

Цель: оценить умение использовать детьми старшего дошкольного возраста лексические единицы в речи по теме «Вежливые слова».

Лексические единицы: здравствуйте (*hello*), привет (*hi*), до свидания (*goodbye*), пока (*bye*), спасибо (*thank you*), пожалуйста (*please*), извините (*I'm sorry*).

Ход исследования: педагог организует сюжетно-ролевую игру (в гости к ребенку пришли знатные гости, ребенок угощает их чаем; вдруг чашка падает на одного из гостей).

Оценка: оценка за каждое употребленное слово в соответствующей ситуации общения, в правильной грамматической конструкции – 1 балл, промежуточная оценка – 0,5 балла, 0 баллов – неупотребленное слово.

Анализ результатов: 5–7 баллов – высокий уровень, 3–5 баллов – средний уровень, 0–3 балла – низкий уровень. Анализ результатов, переведенных в проценты: 70–100 % – высокий уровень, 42–70 % – средний уровень, 0–42 % – низкий уровень.

Таким образом, анализ наиболее распространенных методик обучения детей дошкольного возраста английскому языку показал, что в основе каждой методики лежит принцип природосообразности, реализованный в использовании игры как основной формы проведения занятий и других специфических для дошкольного возраста приемов. Несмотря на различие подходов, каждая методика так или иначе ориентирована на коммуникацию ребенка на иностранном языке с первого занятия. В качестве способа проверки эффективности той или иной методики можно использовать разработанные авторами диагностические задания, направленные на изучение иноязычного лексического запаса детей дошкольного возраста.

Список литературы

1. Астафьева М. Д. Игры для детей, изучающих английский язык. Сборник игр для детей 6–7 лет. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2006. – 58 с.
2. Гейци Э. Д., Биндюк В. В., Хохлова А. С. Диагностика детей среднего и старшего дошкольного возраста: учебное пособие для педагогических вузов по курсу «Психолого-педагогическая диагностика детей». – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2006. – 568 с.
3. Доля Г. HappyEnglish: интенсивная методика обучения детей английскому языку на материале детских песенок и стихотворений. Ч. 1. – Дубна: Миг, 1991. – 114 с.
4. Протасова Е. Ю., Родина Н. М. Методика обучения дошкольников иностранному языку: учебное пособие по специальности «Иностранный язык» («Методика преподавания иностранного языка в дошкольных учреждениях»). – М.: ВЛАДОС, 2010. – 301 с.
5. Уланова О. Б. Английский для дошкольников: играем и учим: пособие для сред. пед. учеб. заведений. – М.: Academia, 1998. – 160 с.
6. Шишкова И. А., Вербовская М. Е. Английский для самых маленьких: руководство для преподавателей и родителей / под ред. Н. А. Бонк. – М.: Росмэн, 2006. – 95 с.

7. *Dyson L.* My Little Island: Level 1: Teacher's Book: Pearson Longman, 2013. – 64 p.
8. *Musiol M., Villarroel-England M.* My First English adventure. Starter: Pearson Education Limited, 2005. – 116 p.
9. *Lloid S., Wernham S.* Jolly Phonics: Tailours House, 2013. – 52 p.
10. *Reily V.* Cookie and friends: Teacher's Book: Oxford University Press, 2012. – 144 p.

Лопатина Людмила Владимировна

*Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой логопедии
Института дефектологического образования и реабилитации,
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
г. Санкт-Петербург. E-mail: l.v.lopatina@mail.ru*

Ивлева Мария Геннадьевна

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии
Института дефектологического образования и реабилитации,
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
г. Санкт-Петербург. E-mail: m.g.ivleva@yandex.ru*

**ФОРМИРОВАНИЕ НЕВЕРБАЛЬНЫХ ПРЕДПОСЫЛОК
ДЛЯ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

В статье рассмотрены современные требования к сформированности навыка чтения как стратегии продуктивной работы с информацией. Описаны предпосылки осуществления эффективной текстовой деятельности у дошкольников, важной составляющей которых является сформированность умений и навыков восприятия и понимания графических изображений. Представлены результаты исследований особенностей понимания невербальной информации дошкольниками и школьниками с ограниченными возможностями здоровья. Охарактеризованы приемы формирования умений и навыков осмысления графических изображений.

Ключевые слова: смысловое чтение, функциональная читательская грамотность, когнитивные операции, глубина понимания, полнота и отчетливость понимания, предпосылки для смыслового чтения, предметный план информации.

Lopatina Ludmila Vladimirovna

Doctor of Pedagogical Sciences, professor, the head of the Department of speech therapy of the Institute of defectological education and rehabilitation, Herzen State Pedagogical University, Saint-Petersburg. E-mail: l.v.lopatina@mail.ru

Ivleva Marya Gennad'evna

Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor of the Department of speech therapy of the Institute of defectological education and rehabilitation, Herzen State Pedagogical University, Saint-Petersburg. E-mail: m.g.ivleva@yandex.ru

**THE FORMATION OF THE NONVERBAL PREREQUISITES FOR
CONCEPTUAL READING IN CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS**

There are considered the modern requirements for the formation of reading skills as a strategy for productive work with information in the article. The paper describes the prerequisites for effective textual activity in children, an important component of which is the formation of perception and understanding of graphic images. The authors present the research results of the understanding of non-verbal information in preschool children and pupils with special needs. There are characterized methods of formation of graphic images understanding.

Keywords: conceptual reading, functional reading literacy, cognitive operations, depth of understanding, completeness and clarity of understanding, prerequisites for conceptual reading, the subject information plan.

Роль чтения в личностном, интеллектуальном и общекультурном развитии ребенка трудно переоценить. Многочисленные публикации указывают на значимость этого процесса в усвоении школьных умений и навыков, в становлении морально-нравственных установок, в приобщении к культурным ценностям.

На сегодняшний день особое внимание уделяется проблемам чтения в контексте формирования продуктивной читательской деятельности, овладения читательскими компетенциями, усвоения метапредметных умений и навыков¹. Федеральные государственные образовательные стандарты² регламентируют необходимость усвоения навыков чтения, обеспечивающих универсальные способы поиска, понимания, переработки, критической оценки и продуктивного использования различных видов информации в тексте. Перечисленные навыки связывают с понятием смыслового чтения, предполагающим «осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели» [11, с. 9]. Полноценное владение умениями и навыками работы с текстовой информацией по праву считается одним из важнейших компонентов, обеспечивающих функциональную грамотность обучающихся, позволяющую в дальнейшем достигать собственных целей, активно участвовать в жизни общества [3]. Функциональная

читательская грамотность подразумевает сформированную способность человека свободно использовать навыки работы с текстами различных видов для получения информации, для ее понимания, сжатия и трансформации [9].

Смысловое чтение связано с решением когнитивной задачи, заключающейся в определенных преобразованиях и трансформациях текста, целью которых являются понимание разных видов информации и постижение общего смысла прочитанного. Для формирования продуктивной стратегии смыслового чтения необходима актуализация ряда когнитивных операций (селекция, дифференция, концептуальная интеграция, концептуальная композиционность), осуществляющих определенные функции в зависимости от коммуникативно-познавательной установки. Результатом действия указанных когнитивных механизмов являются обработка текстовой информации, ее трансформация [1; 11].

Из экспериментальных исследований известно, что понимание детьми текста и графических изображений имеет общий механизм и зависит от способности ребенка выявить в них наличие семантических связей и определенным образом их структурировать [3; 5; 10, с. 236–240; 12]. Сложный путь формирования образа, включающий выделение информативных признаков, их анализ и обследование, сравнение и отбор, абстрагирование и запоминание, участвует в реализации таких психических процессов, как воспоминание, визуализация и собственно мыслительная деятельность, необходимых в дальнейшем для осуществления продуктивной текстовой деятельности [7, с. 13]. Осмысление изображения требует включения таких операций, как узнавание, коди-

¹ *Федеральный* государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. – М.: Просвещение, 2017. – 404 с.

² *Федеральный* государственный образовательный стандарт начального общего образования. – 3-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2016. – 48 с.; *Федеральный* государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. – М.: Просвещение, 2017. – 404 с.

рование и анализ свойств объектов, их мультимодальная конвергенция, идентификация, оценка и принятие решения в соответствии с целью перцептивной деятельности [5; 6].

В проведенных исследованиях отмечается нарушение глубины, полноты, точности понимания графических изображений у детей с различными видами дизонтогенеза. А. П. Воронова выявила трудности переработки зрительной информации у дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР), которые проявлялись в ошибках различения предметов, изображенных в усложненных условиях (наложение, пунктирный контур и др.), в наличии трудностей выявления и установления причинно-следственных связей в серии сюжетных картинок [4]. Е. С. Богачек охарактеризовала нарушения различных параметров понимания графических изображений у дошкольников с задержкой психического развития (ЗПР) [2]. Нарушения глубины понимания проявлялись в неумении строить умозаключения, делать соответствующие выводы; в подмене логически корректных причинно-следственных зависимостей неадекватными. Изучение параметра полноты понимания показало, что дети с ЗПР выделяют недостаточное количество информационных единиц, которые при воспроизведении могут искажаться, излагаться в неправильной последовательности. Нарушения отчетливости понимания у детей с ЗПР проявлялись в трудностях объяснения сюжета с привлечением неадекватных ассоциаций.

В школьном возрасте ярко проявляется недостаточная сформированность невербальных предпосылок овладения смысловым чтением. Нами было проведено исследование состояния предпосылок для смыслового чтения у школьников с задержкой психического развития, которое показало недостаточный уровень сформированности процессуаль-

ной и результативной сторон понимания и осмысления предметного плана нетекстовой информации [8]. Коротко охарактеризуем выявленные нарушения.

Результаты исследования демонстрируют, что треть исследуемой группы с задержкой психического развития владеет низким уровнем сформированности невербальных предпосылок смыслового чтения. Им были свойственны выраженные трудности в понимании графической информации: они устанавливали отдельные неспецифические связи между изображенными явлениями, не раскрывали причинно-следственные отношения, затруднялись в объяснении «нелепой» картинки, не использовали смысловую догадку в описании скрытого смысла картины.

Значительная часть школьников с ЗПР продемонстрировала средний уровень сформированности невербальных предпосылок смыслового чтения. У них отмечалось недостаточно точное и полное понимание предметного плана информации: фрагментарное раскрытие причинно-следственных отношений между изображенными субъектами; частичное понимание скрытого и нелепого смысла картинок. Важно заметить, что подобные особенности наблюдались и в группе их сверстников с нормальным развитием.

Результаты исследований указывают на необходимость проведения целенаправленной работы по развитию невербальных предпосылок смыслового чтения, начиная с дошкольного возраста, как у детей с ограниченными возможностями здоровья, так и у детей с нормальным развитием.

Возраст 6–7 лет рассматривается как критический и сенситивный для совершенствования механизмов зрительного восприятия, развития целостного восприятия и понимания сложных изображений и ситуаций, так как именно в этот период происходит интенсивное созревание межцентральных связей корковых

областей. Функции зрительного анализатора претерпевают существенные изменения, проявляющиеся в специализации отдельных операций зрительного восприятия, что позволяет рассматривать этот этап развития как крайне важный для совершенствования информационных процессов, составляющих базу когнитивной деятельности [1; 5–7].

Для развития невербальных предпосылок смыслового чтения, а именно: для развития умений понимания графической информации – предлагаем использовать систему специальных заданий, направленных на совершенствование процессуальной составляющей смыслового восприятия. Задания предусматривают анализ содержания сюжетных картин («нелепиц» со скрытым смыслом); соотнесение предложенных сюжетных картин с содержанием высказываний различной сложности. До непосредственной работы с графическими изображениями целесообразно провести актуализацию и упорядочивание знаний детей об окружающей действительности в ходе бесед, в процессе моделирования реальных ситуаций. Рассмотрим виды заданий по анализу графических изображений.

Виды заданий при анализе картинок-нелепиц:

1) дети делятся на 2 группы, которым предлагаются одинаковые изображения с нелепыми ситуациями. Им необходимо как можно быстрее найти и отметить несуразности картинки. Затем участники группы, выполнившие задание быстрее, по очереди называют и объясняют найденные ошибки в изображении. В это время участники другой группы проверяют и при необходимости дополняют их ответы;

2) дети делятся на 2–3 группы, которым предлагаются одинаковые картинки-нелепицы. Логопед засекает время, за 10 мин. участникам каждой группы необходимо записать суть найденных нелепостей с необходимыми объяснениями;

3) дети делятся на 2 группы. Каждой группе предлагается придумать картинку-нелепицу и изобразить ее на листе бумаги (А4 или А3) либо с помощью рисунка, либо используя готовые элементы для аппликации. Затем участники групп обсуждают и оценивают результаты соперников.

Виды заданий при работе с серией сюжетных картинок:

1) дети делятся на группы. Каждой из них предлагаются одинаковые серии сюжетных картинок. Участники групп должны как можно быстрее составить из них последовательность, затем объяснить. Участники другой группы проверяют товарищей и при необходимости исправляют ошибки;

2) дети делятся на 2 группы, им предлагаются разные серии сюжетных картин. Участники каждой группы должны установить последовательность изображений, затем объяснить свой выбор. В это время другая команда проверяет правильность выполнения задания;

3) ответить на вопросы по составленной серии сюжетных картин:

- Как можно озаглавить предложенную серию картинок? Почему?
- Что является главным в изображениях?
- Можно ли что-то добавить к рисункам художника?
- Какие картинки отражают начало истории, ее развитие и завершение?
- Можно ли придумать такую же последовательность с другим героем? Например?
- Можно ли составить другую последовательность с этим же героем? Например?

4) дети делятся на 2–3 группы, каждой из которых предлагается придумать серию картинок, определить и обсудить их сюжет, нарисовать их, затем представить полученный результат. Дошкольники составляют и объясняют серии сюжетных картинок друг друга.

Виды заданий при работе с картинками со скрытым смыслом:

1) ответить на вопросы по предложенной сюжетной картинке:

- Что изображено на картинке?
- Что самое главное в изображении?

Почему?

- Что художник не изобразил?
- Чем можно было бы дополнить изображение?

• Насколько важны эти детали?

• Что можно было бы удалить из рисунка?

- Изменится ли сюжет после этого?

Как?

2) каждому ребенку предлагается одинаковая картинка со скрытым смыслом. Необходимо за ограниченное время (15 мин.) письменно описать изображение, раскрыв его сюжет. Затем логопед выбирает несколько наиболее полных и точных работ и несколько наименее правильных вариантов, зачитывает их школьникам, они оценивают предлагаемые описания, их соответствие предложенной картинке;

3) дети делятся на 2 группы, каждой из которых предлагаются разные изображения со скрытым смыслом. Участники группы должны подготовить за 15 мин. подробное описание картинки, раскрыв ее скрытый смысл. Далее представитель первой группы дает устное описание, в это время участники другой команды проверяют правильность, точность ответа, при необходимости дополняя его. Затем наоборот: представитель второй

команды дает описание своей картинке, а участники первой группы проверяют;

4) дети делятся на 2 группы. Им предлагается придумать проект сюжетной картинке со скрытым смыслом, обсудить, какая часть информации может быть представлена явно, какая – скрыто. Затем в процессе непосредственно-образовательной деятельности составить необходимый сюжет, нарисовав его или используя аппликацию. На следующем занятии одна группа должна представить свою работу участникам второй команды: требуется описать ее, раскрыв сюжет. Участники первой группы оценивают правильность их ответа, затем наоборот. Дети вместе оценивают успешность выполненной работы: насколько удалось раскрыть скрытую информацию, какие изменения можно было бы внести в изображения.

Представленные выше задания направлены на разносторонний анализ графической информации, предполагают формирование представлений о смысловом центре изображения, развитие умений семантической ориентировки в смысловом пространстве изображения. В процессе выполнения заданий в сознании детей создается семантическая модель, подготавливающая к декодированию изображения. Умение анализировать и осмысливать невербальную информацию составляет основу для целенаправленного понимания текста, является одним из условий овладения стратегией смыслового чтения в дальнейшем.

Список литературы

1. Булавицкая Л. И., Афанасенкова В. А., Васюкова Т. Ю., Воронина Н. Б. Формирование предпосылок смыслового чтения у дошкольников как одно из условий преемственности дошкольного и общего образования // Психолого-педагогический, социальный и управленческий аспекты реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: материалы Межрегиональной научно-практической конференции. 28 февраля 2018 г. – Липецк, 2018. – С. 211–214.
2. Богачек Е. С. Специфика понимания детьми с задержкой психического развития графических изображений: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2002. – 18 с.

3. *Веряев А. А., Нечунаева М. Н., Татарникова Г. В.* Функциональная грамотность учащихся: представления, критический анализ, измерение // Известия Алтайского государственного университета. – 2013. – № 2-2 (78). – С. 13–17.
4. *Воронова А. П.* Нарушение зрительного гнозиса у дошкольников с речевой патологией // Дефектология. – 1993. – № 1 – С. 47–51.
5. *Елисеев В. К., Чернецов А. А.* Когнитивная природа процесса понимания семантики вербального и образного материала // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2013. – № 1. – С. 34–39.
6. *Звягина Н. В., Морозова Л. В., Теребова Н. Н.* Психофизиологические закономерности формирования системы зрительного восприятия у детей 6–8 лет: монография. – Архангельск: Поморский ун-т, 2011. – 152 с.
7. *Зинченко Т. П.* Оpoznание и кодирование: монография. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1981. – 183 с.
8. *Ивлева М. Г.* Особенности осмысления предметного плана информации учащимися с задержкой психического развития // Логопедия XXI века: традиции и новации: сборник материалов научно-практической конференции с международным участием. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. – С. 99–102.
9. *Леонтьев А. А.* Психология обучения чтению // Начальная школа плюс До и После. – 1999. – № 10. – С. 9–15.
10. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. – М.: Просвещение, 1973. – 424 с.
11. *Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др. / под ред. А. Г. Асмолова.* – М.: Просвещение, 2011. – 159 с.
12. *Farnham-Diggory S.* Precursors of reading pattern drawing and picture comprehension // Cognitive psychology and Instruction. – N.Y.; London: Plenum Press, 1977. – P. 76–92.

Яковлева Наталья Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент, профессор, заведующий кафедрой специальной (коррекционной) педагогики, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург.

E-mail: Logoped_natali@mail.ru

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

В статье раскрываются трудности организации работы по обеспечению преемственности между двумя уровнями общего образования: дошкольного и начального. Раскрываются причины этих затруднений, определяются критерии, по которым можно оценить готовность к преемственности образовательных организаций с точки зрения реализации ФГОС дошкольного образования, ФГОС начального общего образования и ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ. Предлагается модель организации преемственности ДОУ и ОУ.

Ключевые слова: преемственность, федеральный государственный образовательный стандарт, проект, дети с ОВЗ, адаптированная образовательная программа, педагогические компетенции, родительская рефлексия.

Yakovleva Natalia Nikolaevna

Candidate of Pedagogic Sciences, Head of the Department of Special (Correctional) pedagogy, Saint Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, Saint Petersburg. E-mail: Logoped_natali@mail.ru

THE CONTINUITY OF PRESCHOOL AND ELEMENTARY GENERAL EDUCATION STUDENTS WITH DISABILITIES IN THE IMPLEMENTATION OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD

The article reveals the difficulties of organizing work to ensure continuity between two levels of general education – pre-school and primary. The reasons for these difficulties are revealed, criteria are defined by which readiness for succession of educational organizations can be assessed from the point of view of the implementation of the GEF of preschool education, the GEF of elementary general education and the GEF of the IEO of students with disabilities.

In addition, the proposed model of the organization of continuity of DOE and OU.

Keywords: continuity, federal state educational standard, project, children with disabilities, adapted educational program, pedagogical competence, parental reflection.

В образовании детей дошкольного возраста произошли значительные изменения. В первую очередь это определение дошкольного образования как уровня общего образования, что указывает на

значимую роль воспитания и обучения в закладывании основ учения, нравственных ориентиров, жизненных компетенций в дошкольном возрасте. С одной стороны, выделение отдельного уровня

дошкольного образования повышает его статус, с другой – требует построения процесса обучения таким образом, чтобы обеспечить плавный безболезненный переход на уровень начального общего образования.

Преемственность дошкольного и школьного образования не является абсолютно новой проблемой современных исследований. С. М. Годник рассматривал ее с точки зрения философии как условие для развития личности; А. Г. Асмолов обосновал теоретические основы преемственности, которые были заложены в ФГОС ДО и ФГОС начального общего образования; М. М. Безруких, Н. А. Гуткина и др. изучали психолого-педагогические аспекты преемственности двух уровней образования (готовность к школьному обучению); Т. Н. Зотова – дидактические условия обеспечения преемственности; М. В. Урбанская, Л. П. Ярулина – роль образовательной среды в подготовке к школе; И. В. Маклакова, С. П. Перцева, Е. В. Илюшина, Г. И. Мелихова, Т. И. Карасева, И. Н. Чичканова – технологии реализации преемственности [1; 3–6; 8; 10].

Однако остаются открытыми вопросы о том, как обеспечить преемственность между двумя уровнями общего образования, какие задачи ставит перед нами этот процесс и есть ли пути их решения.

Следует обратить внимание: в ФГОС ДО¹ и Федеральном законе 273 «Об образовании в Российской Федерации» (гл. 2 ст. 10 п. 4)² отмечено, что дошкольное образование не является обязательным

уровнем образования. Это ставит под сомнение вопрос обеспечения преемственности: в ДОУ существует определенная система обучения и воспитания ребенка в различных видах деятельности, причем этот процесс планируется, ставится цель, определяются пути ее достижения, в семье он может быть построен по-разному и не всегда в полной мере обеспечивает возможность успешного обучения в дальнейшем.

При обучении детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) эта проблема стоит еще острее, так как основным условием получения полноценного образования таким ребенком является наличие специалиста (в некоторых случаях – нескольких специалистов), обеспечивающего психолого-педагогическую поддержку и помощь.

Перейдем к следующему вопросу, который требует решения в целях обеспечения преемственности. Предположим, ребенок с ОВЗ (к примеру, с расстройствами аутистического спектра или интеллектуальными нарушениями) обучается в дошкольной образовательной организации в условиях инклюзивного образования. Где ему будет правильнее получать образование: в школе, реализующей адаптированную основную общеобразовательную программу, или в условиях инклюзии? Понятно, что решать будут родители, но этот вопрос требует не спонтанного, а планомерного, подготовленного решения, чтобы не пострадал, в первую очередь, ребенок.

Следующий вопрос, требующий решения для обеспечения преемственности, – создание условий, которые позволяют ребенку в ДОУ усваивать программу. Их необходимо обеспечить и на уровне школьного образования (психолого-педагогическое сопровождение, коррекционная направленность обучения в классе, в некоторых случаях – индивидуальные средства обучения и др.), а это серьезная работа с родителями по

¹ Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [Электронный ресурс]: приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/#review> (дата обращения: 14.02.2019).

² Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения: 14.02.2019).

формированию у них родительской рефлексии, чувства ответственности за образование собственного ребенка. Кроме того, это сопровождение руководителей и педагогов детского сада и школы, формирование у них понимания непрерывности образования, того, что работа по обеспечению преемственности требует не спонтанного планирования, а включе-

ния этой деятельности в долгосрочные целевые комплексные проекты.

Особое внимание уделим преемственности при разработке и реализации образовательных программ, поиску точек соприкосновения в содержании программ, в том числе адаптированных. Основные выводы относительно точек соприкосновения отражены в табл. 1.

Таблица 1

Содержательное наполнение разделов АООП/АОП

Наименование раздела программы	АООП/АОП		
	ФГОС ДО	ФГОС НОО	ФГОС НОО ОВЗ
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
Целевой	Пояснительная записка		
	Планируемые результаты		
	Целевые ориентиры	Предметные, метапредметные, личностные	Предметные, метапредметные, личностные. При разработке Программы по 3 и 4 вариантам планируемые результаты представлены предметными и личностными результатами
	Педагогическая диагностика	Система оценки планируемых результатов	
Содержательный	Образовательные области: социально-коммуникативное, познавательное, речевое, физическое, художественно-эстетическое развитие; содержание работы по коррекции нарушений развития детей; описание форм, способов, средств реализации программы	Программа универсальных учебных действий (УУД)	Программа универсальных учебных действий (УУД) При разработке программы по 3 и 4 вариантам Программа базовых учебных действий (БУД)
		Программы отдельных учебных предметов, курсов. Программа духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся. Программа формирования культуры здорового и безопасного образа жизни. Программа коррекционной работы	
Организационный	Организация образовательного процесса; режим деятельности ОО; взаимодействие	Учебный план Организация внеурочной деятельности (спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное и общекультурное).	

1	2	3	4
	с семьями детей по реализации программы; материально-техническое обеспечение; обеспеченность методическими материалами и средствами обучения	Условия реализации программы (организационные, материально-технические, психолого-педагогическое сопровождение и др.). Образовательные технологии	

Точки соприкосновения при разработке программ мы находим в целевом разделе в планируемых результатах, так как содержание целевых ориентиров в программах дошкольного возраста усложняется в школе и представлено в большей степени метапредметными и личностными результатами. Организационный раздел включает условия реализации программы, учебные планы, они различны по содержанию, но есть точки соприкосновения в использовании образовательных технологий и средств обучения. Направления внеурочной деятельности в некоторых аспектах соприкасаются с образовательными областями, представленными в программах дошкольного образования. Анализ показывает, что при правильной организации деятельности школы и детского сада преемственность обеспечивается уже на уровне разработки программ.

Анализ процесса обеспечения преемственности ДОУ и ОУ, проводимый кафедрой специальной (коррекционной) педагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного образования в 2017 г., позволил выявить ряд недостатков:

- несовершенны локальные акты, позволяющие обеспечить развитие сетевого взаимодействия ДОУ и ОУ;
- планы методической работы, направленные на обеспечение преемственности, носят формальный характер;
- у педагогов ДОУ и ОУ недостаточно

знаний о технологиях взаимодействия;

- в ОУ, реализующих инклюзивное образование, нет четкого представления о перспективах развития ребенка с ОВЗ той или иной нозологической группы;
- недостаточно понимание целей и подходов дошкольного и школьного образования в соответствии с ФГОС педагогами, родителями.

Проведенный анализ позволил создать проект преемственности ДОУ и школы (далее – Проект). Мы предлагаем модель обеспечения преемственности дошкольного и школьного образования детей с ОВЗ (табл. 2), которая будет включать следующие содержательные блоки.

Рассмотрим подробнее направления деятельности.

Диагностика рисков обеспечения преемственности позволит нам определить условия образовательной среды (причем не только материально-технической, но и психологической), деятельность психолого-педагогических консилиумов внутри образовательного учреждения, потенциальные возможности каждого участника по работе над Проектом. Каждое образовательное учреждение вправе выбрать свои методики исследования. Мы в качестве примера предлагаем опросник «Психологическая безопасность образовательной среды школы» (автор И. А. Баева) [2], который состоит из трех частей и позволяет определить отношение к образовательной

среде школы, значимые характеристики образовательной среды школы и степень удовлетворенности ими; адаптационные механизмы от психологического наси-

лия во взаимодействии. Разработанная методика легко адаптируется для использования в ДОУ.

Таблица 2

Модель обеспечения преемственности дошкольного и школьного образования детей с ОВЗ

Диагностика рисков обеспечения преемственности			
Исследование образовательной среды ДОУ, ОУ	Изучение развитие родительской рефлексии и мотивации к взаимодействию	Выявление проблем педагогов ДОУ и ОУ в желании взаимодействовать	Изучение педагогических компетенций об особенностях развития дошкольного и младшего школьного возраста, ФГОС
Анализ результатов исследования социальных рисков. Согласование партнерских действий Разработка проекта по совместной работе ОУ и ДОУ			
Корпоративное обучение педагогов ДОУ и ОУ	Разработка перспективного плана мероприятий	Программа взаимодействия с родителями	Сопровождение всех участников эксперимента

Поскольку родители являются полноценными участниками образовательного процесса, мы посчитали важным определить их деятельность в этом проекте. Прежде чем проанализировать готовность к совместной деятельности, мы сделали упор на исследование родителей, имеющих детей с ОВЗ и предполагающих обучать ребенка в школе на условиях инклюзивного образования. Для исследования можно использовать анкетирование, которое образовательная организация может составить самостоятельно, исходя из цели исследования. Мы предлагаем анкету «Исследование педагогических возможностей семьи при взаимодействии с дошкольной организацией», предложенную И. Б. Фирсовой [7]. Эта анкета позволяет определить не столько степень удовлетворенности родителей образовательным процессом, сколько их возможности и способности к взаимодействию с собственными детьми.

Кроме того, предполагается диагностика педагогических компетенций педагогов ДОУ и ОУ, в том числе уровня их коммуникативных умений и мотивации к взаимодействию. Для этого исследования предлагается диагностика, основан-

ная на технологии «Педагогическая мастерская», предложенная нами по теме «Детство» [9]. Исследование включает следующие этапы: определение понятия «детство»; рисование символа детства и объяснение собственного выбора; составление ассоциативного словаря по теме «Детство», в котором дифференцируются положительные и отрицательные ассоциации; затем взрослые объединяются в группы и составляют коллективный словарь, характеризующий детство; далее – просмотр видеоролика «Я в мир удивительный этот пришел...» и дополнение словаря; последний этап – текст о детстве. Каждый этап имеет цель, инструкцию, перечень стимульного материала, критериев оценивания. После проведения мастерской определяется уровень коммуникативных компетентностей педагогов, их умение проектировать, взаимодействовать в группе.

После анализа результатов исследования составляется план действий в рамках Проекта. План является подвижным, возможно изменение мероприятий, направлений взаимодействия и исследований. В целях полноценной организации деятельности по обеспе-

чению преемственности дошкольного и школьного образования, на наш взгляд, должна быть закончена работа по вне-

Список литературы

1. *Асмолов А. Г.* Системнодеятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18–22.
2. *Баева И. А.* Психологическая безопасность в образовании: монография. – СПб.: Союз, 2002. – 270 с.
3. *Зотова Т. Н.* Дидактические условия преемственности образовательного процесса в ДООУ и начальной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Барнаул: Барнаулский государственный педагогический университет, 2004. – 23 с.
4. *Маклакова И. В., Перцева С. П., Илюшина Е. В.* Портфолио дошкольника как инновационная технология преемственности между ДООУ и школой // Вестник научных конференций. – 2016. – № 5-4 (9). – С. 185–187.
5. *Мелихова Г. И., Карасева Т. И.* В школу с игрой (о проблемах преемственности ДООУ и школы по подготовке дошкольника к учебной деятельности // Региональное образование: современные тенденции. – 2019. – № 1 (37). – С. 95–97.
6. *Урбанская М. В.* Образовательная среда как фактор формирования готовности ребенка к обучению в условиях дошкольного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб.: Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, 2010. – 24 с.
7. *Фирсова И. Б.* Взаимодействие дошкольной образовательной организации и семьи по развитию речи ребенка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – В. Новгород: Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого, 2014. – 24 с.
8. *Чичканова И. Н.* Преемственность формирования логических умений в системе «ДООУ – начальная школа» // Актуальные проблемы преемственности дошкольного и начального образования: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / отв. ред. О. В. Власкова, Е. В. Ключева, Е. А. Жесткова. – Арзамас, 2019. – С. 76–80.
9. *Яковлева Н. Н.* Педагогические условия развития коммуникативных умений учащихся 4–5-х классов: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2005. – 197 с.
10. *Ярулина Л. П.* Организация развивающего образовательного пространства как фактор готовности ребенка к школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск: Челябинский государственный педагогический университет, 2009. – 24 с.

ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 004+372.31.4

Коршунова Вера Владимировна

*Кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора по науке
Института педагогики, психологии и социологии, Сибирский федеральный
университет, г. Красноярск. E-mail: wera7@mail.ru*

ПРАКТИКИ ФОРМИРОВАНИЯ *SOFT SKILLS* ВОСПИТАННИКОВ ДОУ: ОПЫТ СИБИРСКОГО РЕГИОНА

В статье описаны основные аспекты формирования *soft skills* воспитанников ДОУ через практико-ориентированные формы работы с субъектами образовательного процесса. Рассмотрены условия, обеспечивающие эффективность формирования *soft skills* воспитанников ДОУ как комплекса личных качеств, которые позволяют эффективно взаимодействовать и выстраивать коммуникацию с другими людьми. Показаны различные варианты совместной деятельности участников образовательного процесса через реализацию флешмоб-акций как площадки по выявлению и формированию *soft skills* воспитанников ДОУ.

Ключевые слова: *soft skills*, воспитанники ДОУ, субъекты образовательного процесса, флешмоб-акции, партнерство, практико-ориентированная подготовка, будущие педагоги.

Korshunova Vera Vladimirovna

*Candidate of pedagogical sciences, associate professor, Deputy of Director for Science,
Institute of Education, Psychology and Sociology, Siberian Federal University,
Krasnoyarsk. E-mail: wera7@mail.ru*

PRACTICES OF THE FORMATION OF *SOFT SKILLS* TRAINERS OF DOWS: EXPERIENCE OF THE SIBERIAN REGION

The article describes the main aspects of the formation of *soft skills* of pupils of preschool educational institutions through practice-oriented forms of work with the subjects of the educational process. The authors described the conditions that ensure the effectiveness of the formation of *soft skills* of pupils of preschool as a complex of personal qualities that allow you to effectively interact and build communication with other people. Various options for joint activities of participants in the educational process through the implementation of flash mob actions as a platform for identifying and shaping *soft skills* of pupils of preschool institutions are shown.

Keywords: *soft skills*, pupils of preschool, educational institutions, subjects of the educational process, flash mob-actions, partnership, practice-oriented training, the future teacher.

Трансформация образовательной среды, нарастание социального напряжения, изменение активности людей принципиальным образом преобразовали пред-

ставления о процессе развития технических новинок и новых образовательных методик для современного детского сада.

Меняющийся темп жизни и процессы модернизации образования на всех его ступенях требуют формирования новой образовательной среды детского образовательного учреждения. В ФГОС дошкольного образования четко прописаны его целевые ориентиры, в которых особое место отведено не только освоению знаний, умений и навыков, но и развитию личностных, коммуникативных компетенций и *soft skills* воспитанников.

Отметим, что *soft skills* (в пер. с англ. «гибкие навыки») – это комплекс неспециализированных надпрофессиональных навыков, которые отвечают за успешное участие в рабочем процессе и высокую производительность. Термин *soft skills* является одним из трендов динамично меняющегося образования. Зарубежные ученые и российские эксперты форсайт-сессий под *soft skills* понимают комплекс личных качеств, которые позволяют эффективно взаимодействовать и выстраивать коммуникацию с другими людьми, определяя эти навыки как жизненно важные (см., напр.: [9]).

Формирование *soft skills* является системным процессом на всех ступенях образования, требующего старта еще в дошкольном возрасте. Важно отметить, что необходимы изменение содержания образования и реализация ФГОС дошкольного образовательного учреждения (ДОУ). С введением в сферу дошкольного образования профессионального стандарта «Педагог» возросли требования к профессионализму педагогов, работающих в дошкольном образовательном учреждении, возникла потребность в развитии у них необходимых компетенций и навыков еще на этапе обучения в университете. Динамичные изменения, происходящие во всех областях жизни человека, актуализируют задачу модернизации российского педагогического образования [1].

Таким образом, основной задачей образовательной системы университе-

та является формирование готовности педагога ДОУ к реализации требований ФГОС ДОУ в части умения выстраивать эффективную коммуникацию, организовывать поиск, осуществлять выбор траектории реализации образовательной программы ДОУ и развития *soft skills* воспитанников.

Приоритеты в программах ДОУ актуальны и в качестве ориентира выделяют формирование *soft skills* воспитанников. В соответствии с вызовами времени они выделяют следующие *soft skills* – личные качества, позволяющие им в будущем эффективно и гармонично выстраивать взаимодействие и продуктивную коммуникацию, а также дополнительные знания и умения, которые невозможно получить в традиционном образовательном процессе, такие как креативность, ответственность, толерантность, восприимчивость, ответственность и многие другие.

Для повышения эффективности процесса формирования у воспитанников *soft skills* необходимо переосмыслить возможности предметно-развивающей среды ДОУ и провести ее реорганизацию для удобства формирования у воспитанников *soft skills* [2]. Под развивающей предметно-пространственной средой ДОУ для формирования у воспитанников *soft skills* следует понимать естественную комфортную обстановку, рационально организованную в пространстве и времени, насыщенную разнообразными предметами и игровыми материалами.

Представим опыт формирования *soft skills* у воспитанников ДОУ в Сибирском регионе и рассмотрим вопросы, связанные с реорганизацией предметно-развивающей среды, выступающей средством эффективной социализации ребенка через формирование *soft skills*. Предметно-развивающая среда ДОУ, ориентированная на формирование у воспитанников *soft skills*, должна создавать внешнюю

красоту и быть открытой, меняющейся, мобильной и динамичной. Предметно-развивающая среда ДОО несет в себе огромные возможности воздействия на воспитанников, позволяет организовывать практико-ориентированные образовательные события для формирования у воспитанников *soft skills*.

Очевидно, что продуманная концепция предметно-развивающей среды ДОО во многом определяется личностью педагога, уровнем его не только профессиональной готовности, но и способности строить компетентные, целесообразные взаимоотношения со всеми участниками образовательного процесса: коллегами, воспитанниками, родителями. Педагог, обладающий необходимыми профессиональными компетенциями, готовностью к реализации инноваций в сфере образования и знающий специфику организации практико-ориентированных технологий в ДОО может развить *soft skills* у своих воспитанников [3]. В связи с этим важным является поиск решений, так как в настоящее время традиционные формы взаимодействия с семьями воспитанников в ДОО не всегда эффективны. Поэтому необходимо внедрение в практику современных форм сотрудничества, одной из которых может стать флешмоб.

Флешмоб (от англ. *flash* – вспышка, мгновение, *mob* – толпа) – это заранее спроектированная массовая акция, в которой группа людей (мобберы) спонтанно возникает в общественном месте и в течение небольшого промежутка времени совершает заранее подготовленные действия (по сценарию). Первоначально флешмобы возникли как социальные массовые акции, сегодня они успешно адаптированы и в образовательных учреждениях.

Образовательное событие в формате флешмоб имеет как воспитательный, так и развивающий потенциал. При использовании флешмоба в реализации

образовательной программы ДОО значительно возрастает интерес всех участников образовательного процесса. По мнению представителей ДОО, использующих форму флешмоба, это происходит благодаря наличию воспитательной цели образовательного события, профессионально разработанному сценарию и компетентному педагогическому управлению. События в ДОО в формате флешмоб позволяют формировать систему педагогического взаимодействия детского сада и семьи в интересах развития личности ребенка и формирования *soft skills* воспитанников, увеличивать охват заинтересованных родителей по взаимодействию с дошкольной образовательной организацией в разных направлениях. В современных условиях флешмоб стал одной из результативных в воспитательном аспекте технологий реализации процесса формирования *soft skills* у воспитанников ДОО, привлекающих к добровольному участию большое число людей. Для современных родителей участие в флешмоб-акции выглядит более привлекательным по сравнению с вовлечением в традиционные формы воспитательной деятельности ДОО, позволяет усилить процессы интеграции и социализации воспитанников. С одной стороны, достоинством флешмоб-акций является небольшое количество потраченного времени, средств и его сходство с игрой, с другой – данная форма позволяет объединить родителей всех возрастных групп одной, значимой для всех идей [4].

Реализация флешмоб-акций и участие в них побуждает субъектов образовательного процесса задуматься над смыслом происходящего, помогает преодолеть психологические барьеры и стереотипы поведения, активизирует их в части умения выстраивать эффективную коммуникацию, организовывать поиск, осуществлять выбор траектории реализации образовательной программы ДОО

и формирования *soft skills* воспитанников.

В качестве основных практических целей использования флешмоб-акций для формирования *soft skills* воспитанников можно выделить следующие:

- объединение усилий педагогов и родителей для реализации образовательной программы ДОУ;

- обеспечение поддержки родителей (законных представителей) в воспитании детей, охране и укреплении их здоровья и формирования *soft skills* воспитанников;

- создание атмосферы сотрудничества и продуктивного взаимодействия, основанной на принципах взаимопонимания, общности интересов, эмоциональной взаимопомощи участников образовательного процесса ДОУ;

- формирование имиджа ДОУ через положительную оценку результатов образовательного события его участниками и деятельности образовательного учреждения на основе оценки качества реализации образовательной услуги родителями.

Имеющийся опыт организации и проведения флешмоб-акций в ДОУ Сибирского региона включает следующие моменты: выявление у субъектов образовательного процесса сформированных *soft skills*, осознание дефицита и его достижение за счет «эффекта группы», привлечение внимания субъектов образовательного процесса к проблемам дошкольного образовательного учреждения¹.

Флешмоб-акции ДОУ несут определенную идею, поэтому, как правило, они проводятся в связи с социально значимыми праздниками и образовательными

событиями. Так, в Сибирском регионе ДОУ проводят флешмоб-акции в честь Международного дня инвалидов, Всемирного дня здоровья, Международного дня отказа от вредных привычек, Дня Победы, Дня матери. Образовательные события в формате флешмоб-акции являются интегрированными и междисциплинарными, поэтому они организуются в просторных помещениях или на территории детского сада, на открытом воздухе. При организации флешмоб-акций, предполагающих совместную деятельность детей и родителей, руководство и педагогический состав ДОУ придерживаются определенной последовательности действий:

- 1) определение тематического направления, идеи флешмоб-акции (совместно с родителями, воспитанниками);

- 2) определение вида флешмоба (вокальный, танцевальный, спортивный, арт-моб и пр.);

- 3) создание творческой группы, в которую включаются родители совместно с воспитанниками;

- 4) разработка сценария и подготовка мобберов;

- 5) определение даты и времени проведения флешмоб-акции;

- 6) проведение флешмоба; организация фото- и видеосъемки, практики взаимодействия педагогического коллектива ДОУ с семьями воспитанников;

- 7) организация рефлексии и демонстрация наглядных итогов: фото- и видеоотчетов; презентация видеоролика, которая является важным заключительным этапом, так как интересный, красочный, веселый видеоотчет – дополнительное средство привлечения внимания родителей.

Следует отметить, что флешмобы дают возможность вовлекать семьи воспитанников в культурно-досуговую деятельность ДОУ. Это обеспечивает заинтересованное участие в образовательном процессе, позволяет привлечь

¹ *Федеральный* государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – URL: https://pravobraz.ru/wp-content/uploads/2014/01/%D0%A4%D0%93%D0%9E%D0%A1_%D0%B4%D0%BE%D1%88%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%BA%D0%B01.pdf (дата обращения: 21.02.2019).

внимание к определенной проблеме, достигнуть высокой активности родителей и устанавливать ориентиры, в которых особое место отведено не только освоению знаний, умений и навыков, но и развитию личностных, коммуникативных компетенций и *soft skills* воспитанников [7]. При реализации образовательного события в формате флешмоба создается атмосфера общности интересов, эмоционального комфорта, сплоченности между всеми участниками образовательных отношений. Это организационно-педагогическое условие выступает ресурсом для реализации процесса формирования *soft skills* воспитанников, заявленных в качестве приоритетных в образовательной программе ДОУ.

Особенно важным является методическое обеспечение педагога для реализации обязательной части образовательной программы ДОУ, разработанной с учетом «Примерной основной образовательной программы дошкольного образования», одобренной решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию и части, формируемой участниками образовательных отношений, направленной на формирование *soft skills* воспитанников [5]. С учетом этого аспекта необходимо пересмотреть содержание профессиональной подготовки и выделить практико-ориентированное обучение с усилением доли распределенных практик в период всего обучения на ступени бакалавриата для знакомства с инновационными технологиями в ДОУ. Отдельно отметим, что при организации

образовательного процесса в университете от будущих педагогов ДОУ требуется определенный уровень сформированности организации собственной деятельности, освоение выбора типовых методов и способов выполнения профессиональных задач, осуществление оценки эффективности применения выбранных форм для реализации профессиональной деятельности в стандартных и нестандартных ситуациях и др. [6].

Таким образом, для того, чтобы стать успешным и генерировать собственные профессиональные идеи, необходимо понимать структуру образовательной среды ДОУ и ее особенности. Следовательно, одной из задач будущего педагога ДОУ является обучение созданию условий для реализации программы ДОУ и приобретения навыков организации работы по формированию *soft skills* воспитанников в профессиональной деятельности [8].

Практико-ориентированный подход к обучению в университете позволяет студенту моделировать образовательный процесс ДОУ, разрабатывать фрагменты реальной профессиональной деятельности и апробировать их в квазиусловиях образовательной среды вуза. Реализация образовательных событий в формате флешмоба становится инструментом для организации единого образовательного пространства Сибирского региона и реализации совместных образовательных проектов, направленных на интенсификацию процессов формирования *soft skills* у участников образовательных отношений.

Список литературы

1. Алтыникова Н. В., Барматина И. В. Модель подготовки педагогических кадров по программам бакалавриата в контексте модернизации педагогического образования // Вестник педагогических инноваций. – 2015. – № 3 (39). – С. 12–28.
2. Богданова Е. В. Конструирование программ внеурочной деятельности в условиях реализации ФГОС [Электронный ресурс]: электронное учебно-методическое пособие. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. – URL: <https://lib.nspu.ru/views/library/63758/web.php> (доступ по паролю) (дата обращения 28.11.2018).

3. *Комментарии к ФГОС дошкольного образования. Письмо Департамента государственной политики в сфере общего образования Минобрнауки России от 28.02.2014 № 08-10 // Вестник образования. – 2014. – № 7. – С. 35–51.*

4. *Волобуева Л. М. Работа старшего воспитателя ДОО с педагогами. – М.: Сфера, 2013. – 95 с.*

5. *Платохина Н. А., Абашина Н. Н. Педагогические условия развития коммуникативных навыков детей с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2017. – № 10. – С. 28–39.*

6. *Давыдова О. И., Майер А. А., Богославец Л. Г. Интерактивные методы в организации педагогических советов в ДОО. – СПб: Детство-пресс, 2008. – 176 с.*

7. *Korshunova V. V. Practice-Oriented Approach to Training Tutors at the Siberian Federal University // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. – 2019. – Vol. 12 (2). – P. 167–174.*

8. *Дикер В. Ю. Способы использования и подбора дидактических материалов у учителей инклюзивных классов // Procedia Social and Behavioral Sciences. – 2009. – Vol. 1. – P. 2758–2762.*

9. *Massey O. T. A proposed model for the analysis and interpretation of focus groups in evaluation research // Evaluation and Program Planning. – 2011. – No. 34 (1). – P. 21–28. doi: 10.1016/j.evalprogplan.2010.06.003*

Мякишева Мария Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства, Омский государственный педагогический университет, г. Омск. E-mail: mariawg@omgpu.ru

ИЗУЧЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНИКА С ПОЗИЦИИ ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Основная идея статьи состоит в обосновании возможности формирования у современного дошкольника опыта безопасного поведения. С этой целью проведен анализ изменений, происходящих с современным дошкольником под действием социальных факторов. Особое внимание при этом уделено рассмотрению влияния детско-родительских взаимоотношений на изменения качеств личности современного ребенка. Проведен анализ результатов диагностики уровня сформированности опыта безопасного поведения у детей старшего дошкольного возраста; даны рекомендации педагогам по повышению эффективности этого процесса.

Ключевые слова: ребенок старшего дошкольного возраста, современный дошкольник, современные родители, детско-родительские взаимоотношения, личность безопасного типа поведения, опыт безопасного поведения, опасные ситуации.

Myakisheva Maria Vladimirovna

Candidate of pedagogical sciences, associate professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, Omsk State Pedagogical University, Omsk. E-mail: mariawg@omgpu.ru

THE STUDY OF MODERN PRESCHOOL CHILD IN TERMS OF THE POSSIBILITY OF THE DEVELOPMENT OF SAFE BEHAVIOR EXPERIENCE

The main idea of the article is a feasibility study of the possibility of the development of safe behavior experience of modern preschool child. For this purpose, analysis of changes happening to modern preschool children as a result of social factors is held. Particular emphasis is placed upon the examination of the impact of child-parents relations on changes of preschool child's character qualities. The article gives a detailed analysis on the diagnostics of the level of formed safe behavior experience of children at the upper end of the preschool-age-range; recommendations are offered for educators on improving the effectiveness of this process.

Keywords: child at the upper end of the preschool-age-range, modern preschool child, modern parents, child-parents relations, safe behavior personality type, safe behavior experience, dangerous situations.

Современная социальная ситуация ставит перед взрослыми очень важную задачу – обеспечение безопасности ребенка. Следует отметить, что обозначенная проблема сегодня волнует не только родителей и педагогов. Во всех современных документах, определяющих содержание образования, особенности организации образовательной деятельности, на любом уровне образования

подчеркивается необходимость проведения специальной работы в этом направлении. Можно утверждать, что проблема обеспечения безопасности ребенка сегодня осознается и личностью, и обществом, и государством.

Еще в начале нового столетия термины «личность безопасного типа поведения», «опыт безопасного поведения» вызывали у многих ученых недоверие, сомнение в обоснованности права на их существование в педагогической науке и практике. В современной педагогике в этом смысловом поле появляются и широко используются такие понятия, как «личность безопасного типа», «безопасный тип личности», «культура безопасности личности» и др.

Первое время обоснованно считалось, что начало развития качеств личности безопасного типа поведения приходится на младший школьный возраст, поскольку дети дошкольного возраста, как правило, не сталкиваются с ситуациями, требующими принятия самостоятельных решений, находясь под постоянной опекой взрослых. Сегодня в исследованиях раскрываются основные теоретические положения, позволяющие рассматривать дошкольника как личность безопасного типа поведения, безопасного для себя, окружающих, среды обитания, готового к предупреждению и преодолению опасных ситуаций, а в случае необходимости к защите себя от внешних угроз [3].

Потребность в формировании знаний о безопасном поведении в дошкольных учреждениях находит отражение в законодательных, нормативных документах и содержательно представлена во всех программах дошкольного образования. Однако по-прежнему открытым остается вопрос о возможности получения опыта безопасного поведения у детей в старшем дошкольном возрасте.

Опыт, согласно определению из новейшего философского словаря, – это

категория, фиксирующая целостность и универсальность человеческой деятельности как единства знания, навыка, чувства, воли [8]. По мнению Т. Г. Хромцовой, совокупность знаний о правилах безопасности жизнедеятельности, умений обращения с потенциально опасными предметами и отношений, определяющих мотивы поведения ребенка, представляет собой опыт безопасного поведения [10]. Л. А. Михайлов считает, что содержание безопасного поведения представлено тремя компонентами: предвидение опасности, избежание опасности, преодоление опасности [7].

Таким образом, опыт безопасного поведения предполагает, прежде всего, наличие у ребенка не только определенных знаний об опасностях, опасных ситуациях, правилах поведения в данных ситуациях, но и умений распознавать опасность, выходить из опасности, а также понимания значимости безопасного поведения, сохранения жизни и здоровья.

Анализ особенностей развития, психологических новообразований у ребенка старшего дошкольного возраста, представленных в психолого-педагогической литературе, позволяет утверждать, что старший дошкольник имеет предпосылки для формирования опыта безопасного поведения. Так, у ребенка этого возраста повышается осознанность и произвольность поведения, развивается прогностическая функция мышления, благодаря которой ребенок способен предвидеть последствия того или иного своего поступка или поступка другого человека. Именно в старшем дошкольном возрасте ребенок начинает осознавать себя как субъекта собственной деятельности, то есть ребенок понимает и принимает цель деятельности, предвосхищает результат деятельности, контролирует и оценивает достижение этого результата. Все это создает основу для повышения безопасности жизнедеятельности старшего дошкольника [1].

Однако следует отметить, что данные возрастные характеристики традиционны в психологии и, по мнению исследователей, многие из них не являются принадлежностью современного ребенка этого возраста, а традиционные методы и методики диагностики устарели и не отражают «актуального уровня развития» детей [5]. Д. И. Фельдштейн в своих работах указывает на существование взаимосвязи между особенностями детей различных возрастных периодов и социальными факторами, ситуацией общественного развития, в которой происходит становление ребенка [9]. Н. А. Горлова приводит результаты мониторинга мнения родителей и педагогов о современных детях, согласно которым они характеризуются повышенной тревожностью, возбудимостью, агрессией, эмоциональностью, утомляемостью [4].

На кафедре дошкольной педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда в 2008–2010 гг. было проведено исследование проблем дошкольного детства в поликультурном пространстве меняющейся России. Предметом изучения выступили ценностные ориентации современного ребенка старшего дошкольного возраста, его отношение к семье, стране, миру.

Ученые подчеркивают, что в одной возрастной группе во временном отрезке в 10–20 лет можно наблюдать несомненные и значительные изменения. Результаты исследований показали, что современный дошкольник чувствует себя уверенно в жизни, стремится к самостоятельности, инициативности, свободе, ответствен за себя и младших детей. Для современного дошкольника важным является наличие его собственного мнения, оценки, а также возможность их представить взрослым или сверстникам [6].

При этом Д. И. Фельдштейн отмечает, что в современной ситуации происходит ослабление многих важных факторов, имеющих огромное значение в противостоянии различным негативным социальным влияниям. Одним из таких факторов является детско-родительские взаимоотношения, характеризующиеся сегодня снижением уровня родительской мотивации, несформированностью навыков общения с детьми, что в большинстве случаев усугубляется плохой организацией бытовой стороны жизни ребенка, его режима [9]. В то же время уровень материального благосостояния семьи большой роли не играет. Ребенок растет в одиночестве, наблюдая, как его родители заняты решением проблемы материальной организации жизни семьи. Причиной сильнейших переживаний дошкольника становится именно ограничение возможности постоянного содержательного общения со взрослыми. Такая ситуация привела к возникновению феномена современного детства, который в психологии получил название по имени одного из героев детского произведения – Питера Пена. Современные дети не хотят быть взрослыми, не хотят погружаться в тяжелый мир взрослых людей, они не доверяют взрослым, что порождает чувство тревожности, страха, неуверенности, а иногда и агрессивности. Ученый обращает внимание на изменение отношения детей к взрослым как к соучастникам их деятельности, характеризующейся потерей взрослыми ответственности за детей, приводящей к психическому напряжению последних [9].

Действительно, опрос родителей детей старшего дошкольного возраста, проведенный в детских садах г. Омска, показал, что во многих случаях, касающихся жизни ребенка (выбор кружков, определение времени просмотра телевизора или игры в компьютер, времени отхода ко сну или утреннего подъема

и др.), ответственность за принятие решений родители перекладывают на детей, мотивируя желанием или нежеланием ребенка и обнаруживая перед ним «невзрослость», слабость своей родительской позиции, что порождает беспокойство, нервозность ребенка. Кроме того, по результатам опроса все родители в будущем ожидают от своего ребенка проявления таких качеств, как самостоятельность, ответственность. Но наблюдение за взаимодействием большинства родителей с детьми показывает, что взрослые своими действиями ограничивают активность и самостоятельность ребенка (в старшем дошкольном возрасте продолжают одевать ребенка, убирают его игрушки, выполняют с ним или за него различные интеллектуальные задачи). Как следствие, у современного ребенка отмечается недоразвитие мотивационно-потребностной сферы, воли и произвольности, неразвитость внутреннего плана действия и сниженный уровень детской любознательности и воображения.

Современные родители любят своего ребенка, заинтересованы в результатах образования ребенка, однако в большинстве случаев ориентированы именно на видимые результаты обучения и воспитания. Родители свою основную функцию видят в обеспечении «прекрасного будущего» ребенка, именно поэтому современный дошкольник посещает большое количество кружков, дополнительных занятий, секций. Современный дошкольник страдает от отсутствия времени на игру со сверстниками, на мечты, на отдых. Из жизни ребенка вытесняется сюжетно-ролевая игра. Одной из причин этого процесса является непонимание родителями, а порой и педагогами, важности данной деятельности в развитии ребенка. В лучшем случае происходит ее замена на дидактическую игру, поскольку обучающий результат такой игры для родителей лежит на поверхности.

Кроме того, сегодня наблюдается изменение основной функции взрослых – семьи, ближайшего окружения ребенка как посредников, передающих опыт предшествующих поколений, открывающих детям будущее. Современные дети уже с дошкольного возраста находятся в широком информационном пространстве, окутывающем ребенка логически несвязанной, фрагментарной, не всегда выверенной информацией. Как отмечает Д. И. Фельдштейн, эти знания не дополняют знания, которые дети получают от взрослых, а порой вступают в противоречие с ними [9].

У многих детей наблюдается неспособность концентрироваться на каком-либо занятии, отсутствие интересов, гиперактивность, повышенная рассеянность, вызванные экранной зависимостью детей – зависимостью от телевизоров и компьютеров. В портрете современного ребенка преобладают черты неуверенности, одиночества, страха и одновременно инфантилизма, эгоизма и духовной опустошенности.

В то же время в характеристиках ребенка нового столетия присутствуют качества, отличающие его от детей прошлого столетия: большие креативные способности, большая самодостаточность, независимость мышления. Как отмечает Д. И. Фельдштейн, современный уровень саморазвития ребенка характеризуется собственным поиском решения встающих перед ними задач [9].

Все эти характеристики убеждают в необходимости организации работы по формированию опыта безопасного поведения у детей уже в дошкольном возрасте. При этом такие качества современного дошкольника, как самодостаточность, стремление к самостоятельному поиску решения задач, высокие креативные способности, независимость мышления будут способствовать этому процессу. Осознание взрослыми наличия у современного ребенка характеристик другой

группы: неразвитость внутреннего плана действий, фрагментарность знаний, неуверенность – позволят учитывать их на этапе проектирования процесса формирования у детей опыта безопасного поведения.

С целью изучения представлений детей об опасностях, причинах их возникновения, способах их преодоления, а также создания условий для развития инициативы и творческой активности детей в решении вопросов обеспечения собственной безопасности и безопасности окружающих людей с 2012 по 2019 г. на кафедре педагогики и психологии детства Омского государственного педагогического университета ежегодно проводится конкурс «Безопасность жизни и здоровья детей». За этот период были изучены ответы 1 282 дошкольников. Задания, предлагаемые детям, охватывают такие направления, как социальная безопасность, пожарная безопасность, безопасность на дорогах, безопасность в быту.

Анализ результатов показал, что дети действительно распознают опасные ситуации, знают предметы, которые могут нести в себе потенциальную опасность. Так, на вопрос «Знаешь ли ты, что делать, если после прогулки обнаружил клеща на своем теле?» дети выбирают правильную инструкцию для действия – «Обратись за помощью к взрослому родным».

Дети справляются с ситуациями, связанными с правилами дорожного движения, пожарной безопасности, правилами поведения на воде, правилами личной гигиены. Например, такие задания, как «обозначь нарушителей правил дорожного движения», «обозначь маршрут движения ребенка из дома в магазин, соблюдая правила дорожного движения», «наведи порядок в режиме дня ребенка», «найди предметы, которые могут стать причиной пожара» не вызывают трудностей у детей, что говорит о знании детьми правил поведения в таких ситуациях.

Особую трудность для детей представляют ситуации, связанные с безопасностью в социуме. Так, в задании, предполагающем выбор фотографий тех людей, к кому можно обратиться за помощью, если потерялся, 45 % детей выбирают фотографии всех представленных взрослых. В задании «Ты потерялся на улице или в большом магазине» лишь 24 % детей выбрали инструкцию для действия «выйти на открытое место, чтобы тебя было хорошо видно, и стоять, ждать, когда тебя найдут».

В ситуации с пожаром дома 75 % детей выбирают инструкцию «сразу же выбегать из дома», 15 % детей собираются сначала звонить в службу, а потом убегать, и 10 % детей будут пробовать тушить пожар. Но на вопрос «что ты захватишь из дома, спасаясь при пожаре» 58 % детей собираются спасти документы родителей, вещи родителей, драгоценности мамы, мотивируя это тем, что не хотят огорчать родителей, желают проявить о них заботу; 7 % детей будут собирать свои вещи и игрушки; лишь 35 % детей повторяют предыдущий свой ответ «ничего, нужно сразу выбегать из дома». Анализ данных результатов говорит о том, что большинство детей знакомы с инструкцией, но, как выяснилось из беседы с детьми, у многих из них понятие «сразу же» предполагает наличие еще определенного времени для решения важных, по их мнению, дел. Этот вывод обнаруживает серьезную проблему коррекции содержания образования в области безопасности жизнедеятельности детей, поскольку даже самые простые инструкции во многих случаях детьми понимаются по-своему в силу их небольшого опыта, что требует дополнительных пояснений, проработки со стороны взрослых.

В заданиях, связанных с появлением чужого человека, звонящего в дверь или по телефону, предлагающего что-

либо, 97 % детей выбирают правильную модель поведения. Однако более глубокое изучение этой ситуации показывает, что для 63 % детей важно, как будет выглядеть этот незнакомый человек. Так, человек в хорошей одежде, улыбающийся или в форме и др. не является опасным для дошкольников человеком, а изменение внешних атрибутов ситуации (предлагает не конфету, а посмотреть котят, помочь найти какой-то предмет и др.) полностью меняет выбор модели поведения ребенка. 86 % детей не считают незнакомым человека, если он «знает» их родителей – живет в одном доме или подъезде, когда-то здоровался с родителями. При этом незнакомцу достаточно сказать, что мама (без названия имени и отчества мамы) что-то попросила сделать ребенка и будет огорчена, если ребенок откажется, для того чтобы дошкольник «забыл» все инструкции взрослых.

Анализ детских работ показывает, что современный ребенок-дошкольник по-прежнему наивен, для него важны нюансы каждой конкретной опасной ситуации. При их даже незначительном изменении можно сказать, что перед ребенком появляется уже новая ситуация, требующая такого же подробного объяснения со стороны взрослого, после которого для большинства дошкольников это будет лишь еще одна инструкция правильного поведения в этой конкретной ситуации, а не модель поведения в целой группе похожих по содержанию ситуаций.

Таким образом, проведенное исследование позволяет утверждать, что современный дошкольник действительно имеет представление об опасностях, в которые он может попасть, обладает способностью распознавать потенциальные опасности различных ситуаций, знает правила поведения. Однако следует понимать, что набор знаний

и умений еще не становится опытом безопасного поведения ребенка. По мнению А. С. Белкина, жизненный опыт представляет собой витагенную информацию, которая после серьезного анализа, оценки в виде сплава мыслей, чувств, прожитых поступков, имеющих ценность для человека, становится достоянием личности, отложенным в резервуарах долговременной памяти. Данная витагенная информация находится в постоянной готовности для того, чтобы в нужных ситуациях актуализироваться [2].

Проведенный выше анализ показал, что для формирования витагенного опыта безопасного поведения у дошкольника, взрослым необходимо (в детском саду и дома) организовывать «проживание» ребенком различных жизненных ситуаций, имеющих в своем содержании потенциальную опасность, что требует от педагогов подбора специальных методов и технологий. Процесс «проживания» должен вызывать у ребенка яркие эмоции, интерес.

В этой связи необходимо отметить, что большой потенциал имеет игра, поскольку именно в игре, сюжетно-ролевой игре, ребенок приобретает опыт решения различных жизненных проблем. Эмоции, чувства, которые ребенок переживает в процессе сюжетно-ролевой игры всегда настоящие, что позволяет ребенку приобрести эмоциональный опыт, обеспечивающий надежность «памяти» прожитой, проигранной ситуации. Поэтому от педагогов дошкольных организаций требуется компетентное сопровождение игровой деятельности детей. Кроме того, необходимо проектирование и осуществление психолого-педагогического сопровождения семьи, предполагающего просвещение родителей о способах формирования опыта безопасного поведения у детей, коррекцию детско-родительских взаимоотношений.

Список литературы

1. *Абраменкова В. В.* Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. – М.: Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2000. – 416 с.
2. *Белкин А. С., Свинина Н. Г.* Витagenный опыт и витagenный принцип – категории педагогической антропологии // Педагогическое образование в России. – 2007. – № 1. – С. 15–25.
3. *Гордиенко М. В.* О необходимости программы воспитания у дошкольника безопасного типа поведения // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2011. – № 4. – С. 56–63.
4. *Горлова Н. А.* Современные дошкольники: какие они? // Обруч. Образование, ребенок и ученик. – 2009. – № 1. – С. 3–6.
5. *Горлова Н. А.* О смысловой сфере современного ребенка: психолнгвистический аспект // Начальная школа плюс До и После. – 2012. – № 6. – С. 13–17.
6. *Исследование проблем дошкольного детства в поликультурном пространстве российских городов. Результаты межрегионального исследования: коллективная монография (при поддержке РГНФ) / под науч. ред. А. Г. Гогоберидзе.* – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. – 521 с.
7. *Михайлов Л. А.* Концепция организации подготовки учителя безопасности жизнедеятельности в современном педагогическом университете: дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2003. – 340 с.
8. *Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов.* – Минск: Изд. В. М. Скакун, 1998. – 896 с.
9. *Фельдштейн Д. И.* Глубинные изменения детства и актуализация психолого-педагогических проблем развития образования. – СПб. : СПбГУП, 2011. – 25 с. – (Избранные лекции Университета. Вып. 119).
10. *Хромцова Т. Г.* Воспитание безопасного поведения в быту детей дошкольного возраста. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 80 с.

Малашенкова Валентина Леонидовна

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии детства, Омский государственный педагогический университет, г. Омск. E-mail: mvl_128@mail.ru

ПРИВЛЕЧЕНИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ К ПРИРОДООХРАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье рассматривается проблема привлечения старших дошкольников к природоохранной деятельности в дошкольной образовательной организации. Изложены методологические основы решения проблемы. Дана характеристика аспектов природоохранной деятельности дошкольников. Раскрыты особенности организации экологического кружка для детей старшего дошкольного возраста. Представлены принципы организации и содержание экологических недель как технологии экологического образования в дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: экологическое образование дошкольников, природоохранная деятельность дошкольников, экологический кружок, экологические недели.

Malashenkova Valentina Leonidovna

Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, associate Professor of pedagogy and psychology of childhood, Omsk State Pedagogical University, Omsk. E-mail: mvl_128@mail.ru

THE INVOLVEMENT OF THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN TO ENVIRONMENTAL ACTIVITIES IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

The article deals with the problem of attracting senior preschoolers to environmental activities in preschool educational organization. The methodological bases of the problem solution are stated. The characteristic of aspects of nature protection activity of preschool children is given. The features of the organization of ecological circle for children of preschool age are revealed. The principles of organization and maintenance of ecological weeks as technologies of ecological education in the preschool educational organization are presented.

Keywords: ecological education of preschool children, nature protection activity of preschool children, ecological circle, ecological weeks.

В связи с введением Федерально-го государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) были внесены существенные изменения в основные образовательные программы дошкольного образования – произошло переструктурирование направлений и содержания воспитания и обучения детей в дошкольной образовательной организации (ДОО). В результате этих изменений такое важное направление, как экологическое образование дошкольников потеряло свой статус и значимость, отдельные задачи экологического образования решаются в рамках ознакомления дошкольников с миром природы, включенного в образовательную область «Познавательное

развитие». Природоохранная деятельность в разных ее аспектах не осмысливается педагогами ДОО как вид деятельности, в котором старшие дошкольники должны регулярно принимать участие. Имеющийся в практике привлечения детей к природоохранной деятельности отличается бессистемностью, фрагментарностью и содержательным однообразием.

Формирование готовности ребенка к взаимодействию с окружающей природой начинается с вовлечения его в совместную со взрослым и самостоятельную деятельность в природе: от простых трудовых действий по уходу за растениями и животными до участия в акциях по защите окружающей среды. В ДОО и семье ребенок может привлекаться не только к созерцанию красоты природы, что крайне важно, но и к посильной природоохранной деятельности.

Природоохранная деятельность дошкольников направлена на обеспечение полноценного участия детей в охране природы, преумножение ее богатств и включает четыре аспекта: исследовательскую деятельность, собственно охранную деятельность, общественно-полезный труд, пропаганду идей охраны природы [5].

Исследовательская деятельность предполагает постановку ребенка в позицию «разведчика», определяющего, где нужна его помощь. Исследование природного окружения дошкольниками осуществляется сначала под руководством взрослого, а в дальнейшем – самостоятельно в соответствии с планом обследования (выбор объекта обследования; осуществление общего кругового и детального осмотра отдельных частей и установление характера и степени повреждения, установление причины повреждения, поиск путей устранения причин повреждения). На основе данных «разведки» дети либо привлекают к помощи взрослых, либо сами устра-

няют причину повреждения объекта, включаясь уже в собственно охранную деятельность.

Собственно охранная деятельность как важный аспект природоохранной деятельности детей предполагает, кроме оказания экстренной помощи живым объектам, например, заготовку осенью разнообразного корма для птиц и их подкормку зимой.

Общественно-полезный труд призван обеспечить систематическое вовлечение детей в продуктивную сезонную деятельность и формирование трудовых навыков и умений (по озеленению детского сада, дома, улицы, города или села; по уходу за обитателями уголка природы). Однако, согласно санитарно-эпидемиологическим правилам и нормативам в отношении организации предметно-пространственной среды групповых помещений, «размещение аквариумов, животных, птиц в помещениях групповых не допускается»¹, вследствие чего деятельность детей в рамках общественно-полезного труда крайне ограничивается.

Пропаганда идей охраны природы предполагает формирование у детей активной природоохранной позиции, желания и умения передавать знания по охране природы сверстникам и младшим детям. Под пропагандой идей охраны природы понимается «активность субъекта (в нашем случае – ребенка) по реализации в процессе жизнедеятельности взаимосвязанной системы знаний, ценностей, норм поведения и ответственности в отношении как экологических проблем, планеты в целом, так и отдельных объектов природы в частности» [1, с. 12].

Если ребенку с дошкольного возраста не прививать идеи охраны природы и не вовлекать в процесс пропаганды,

¹ Санитарно-эпидемиологические правила и нормативы для ДОО (СанПиН 2.4.1.3049-13 в последней редакции, СанПиН 2.4.1.3147-13). – М.: Сфера, 2017. – С. 24.

используя разнообразные методические возможности, то он окажется невосприимчив к запоздалым усилиям привития ему норм гуманно-экологической морали. Наблюдение и анализ практики работы ДОО показал, что на сегодняшний день приобщение детей к природоохранной деятельности, особенно в аспекте пропаганды идей охраны природы, является педагогической и методической проблемой.

Внимательное прочтение ФГОС ДО позволяет выделить нормативные основания для привлечения старших дошкольников к активной природоохранной деятельности. Так, в ФГОС ДО дана характеристика образовательной области «Познавательное развитие», которая «предполагает развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности; формирование первичных представлений об объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы»².

Среди целевых ориентиров на этапе завершения дошкольного образования указаны ориентиры, имеющие отношение к проблеме приобщения дошкольников к природоохранной деятельности:

- «ребенок обладает установкой положительного отношения к миру;
- умеет подчиняться разным правилам и социальным нормам;
- ребенок проявляет любознательность, задает вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными

связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей; склонен наблюдать, экспериментировать. Обладает начальными знаниями о природном мире, в котором он живет; обладает элементарными представлениями из области живой природы, естествознания; ребенок способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности»³.

Методологическими основами приобщения детей к природоохранной деятельности являются следующие идеи и концепции:

– идея о единстве Человека и Природы (К. Э. Циолковский, А. Л. Чижевский, В. И. Вернадский) – важна в осмыслении места человека и значения разумного природопользования для сохранения планеты;

– идеи о возможности понимания детьми природы как единого целого и диалектической взаимосвязи природы и человечества (А. Н. Захлебный, И. Д. Зверев, А. А. Плешаков, И. Т. Суравегина и др.) – концепции построения системы общего экологического образования являются научной основой организации ознакомления дошкольников с миром природы;

– положение о единстве знаний, чувств и деятельности в формировании отношения человека к окружающей действительности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, В. Н. Мясищев, С. Л. Рубинштейн) – обращает внимание педагогов на необходимость осуществлять работу с детьми, рассматривая когнитивный, эмоционально-чувственный и деятельностный компоненты как равнозначные составля-

² *Федеральный* государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ №1155 от 17 октября 2013 г. Министерства образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс]. – URL: <https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya/> (дата обращения: 18.02.2019).

³ *Федеральный* государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ №1155 от 17 октября 2013 г. Министерства образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс]. – URL: <https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya/> (дата обращения: 18.02.2019).

ляющие целостной системы экологического образования;

– идея о необходимости перехода в дошкольном образовании к новой экологической парадигме, основанной на био(эко)центризме (Л. И. Пономарева, Н. А. Рыжова) и далее – к реализации Концепции устойчивого развития Е. В. Гончарова) – позволяет педагогам согласовывать действия дошкольной образовательной организации и семьи в рамках осуществления экологического образования с общемировыми тенденциями [2; 7; 8];

– идея о необходимости и возможности формирования у дошкольников системных знаний о природе (Н. Н. Кондратьева, Л. М. Маневцова, С. Н. Николаева, Н. А. Рыжова, П. Г. Саморукова, Е. Ф. Терентьева, И. Е. Фрейдкин, И. А. Хайдурова и др.) – предполагает организацию природоохранной деятельности детей на основе принципов научности (опора на основные экологические понятия: связь живого организма со средой обитания, потребности живого организма, жизнь в экосистеме, взаимодействие человека и природы) и системности (расширение, уточнение, углубление, обобщение и систематизация знаний на основе системообразующих связей);

– научная разработка широкого спектра форм и методов экологического образования (Е. В. Гончарова, Л. М. Маневцова, С. Н. Николаева, З. П. Плохий, Н. А. Рыжова и др.) – обеспечивает обоснованный выбор форм и методов для приобщения детей к природоохранной деятельности (на основе учета потенциальных возможностей и ограничений средств, возраста детей, этапа формирования знаний и умений);

– идея об экологической грамотности педагога и родителя как важнейшем условии экологического образования ребенка (Т. А. Маркова, С. Н. Николаева, П. Г. Саморукова и др.) – стимулирует непрерывную самообразовательную

деятельность взрослого, открывающего неисчерпаемый мир природы вместе с ребенком;

– идея о стимулирующей роли «развивающей среды» в образовательном процессе (Н. А. Ветлугина, Н. Н. Кондратьева, С. Н. Николаева, С. Л. Новоселова, В. А. Петровский, Н. А. Рыжова, Р. Б. Стеркина и др.) – направляет внимание педагога на необходимость обеспечения непосредственного контакта ребенка с объектами природы через создание и освоение экологических пространств в ДОО и семье.

Эффективным средством решения задач экологического образования в целом и задачи формирования интереса старших дошкольников к природоохранной деятельности является экологический кружок (клуб защитников природы). Эта форма работы направлена на более глубокое освоение, расширение и практическое применение приобретенных знаний в непрерывной образовательной деятельности детей в ДОО. Кружковая работа дает возможность каждому ребенку удовлетворить индивидуальные познавательные и эстетические запросы. Занятия в кружке воспитывает у детей любознательность и бережное отношение к природе.

Большинство взрослых людей считает, что мир создан для человека, а природа нужна ему, только если приносит пользу. Этому взрослый учит и ребенка, как результат – ребенку прививается потребительское отношение к природе. Поэтому целью экологического кружка является формирование экологических знаний и умений природоохранной деятельности, которые станут прочным основанием для становления экологических убеждений, ответственности, первичного осознания ребенком экологических проблем как лично значимых.

Экологический кружок организуется в рамках непрерывной образовательной деятельности во второй половине

учебного года, с периодичностью один раз в неделю. К работе в экологическом кружке могут привлекаться родители, чья трудовая деятельность прямо или косвенно связана с природоохранной деятельностью. Эколог, егерь, учитель биологии или фотограф дикой природы могут быть объединены одной общей целью: защиты редких и исчезающих видов животных и растений. Экологический кружок создает условия для восприятия детьми идей охраны природы через приобщение к международному движению, участие в природоохранных акциях. Это может быть связано с датами экологического календаря, например, 15 ноября (День повторной переработки материалов) целесообразно организовать изготовление кормушек из бросового материала силами детей и родителей. Дети и взрослые объединяются в реализации различных проектов в защиту природы: создают плакаты, изготавливают «зимние столовые» для птиц, участвуют в постановках экологического театра в ДОО, сочиняют сценарии, изготавливают кукол и декорации, создают Красную книгу родного края [6].

Для планирования и реализации в ДОО деятельности природоохранной направленности целесообразно использование экологических недель как технологии экологического образования, принципы и структурирование которых непосредственно направлены на формирование у старших дошкольников системы экологических знаний, ценностного отношения к природе и умений природоохранной деятельности.

Экологические недели как технология экологического образования (В. Л. Малашенкова, Н. Н. Неволлина, Л. В. Борцова) были теоретически обоснована, разработана и прошла апробацию в ДОО г. Омска и Омской области [3; 4].

Экологические недели представляют собой систему, основанную на принципах концентрического построения

учебного материала и интеграции в обучении, активного переноса знаний из одной области знаний в другую и эмпатии, энциклопедичности и краеведческого принципа. Концентрическое построение содержания предполагает, что, постепенно расширяясь, оно позволяет ребенку последовательно переходить с одного уровня системы на другой, обнаруживая и устанавливая новые связи и зависимости. Так, в течение учебного года предусмотрено проведение шести экологических недель: «Я и мир вокруг меня», «Мой дом», «Моя улица», «Мой город», «Моя страна», «Моя планета».

Принцип интеграции дает возможность объединить, с одной стороны, разные виды деятельности детей (игровую, коммуникативную, познавательную-исследовательскую, трудовую, изобразительную, музыкальную, двигательную), с другой – уже имеющийся у детей опыт общения с природой, с новыми знаниями и умениями природоохранного характера. Обучение предполагает проведение интегрированных занятий, при этом в качестве основного, связующего звена выступает ознакомление детей с миром природы. Природоведческие знания экологической направленности интегрируются в непрерывной образовательной деятельности с разными образовательными областями: социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие, речевое развитие, художественно-эстетическое развитие и физическое развитие. Цель педагога – найти оптимальные варианты построения целостной картины мира природы на основе принципа интеграции.

Принципы переноса знаний из одной области в другую и эмпатии проявляются в том, что ребенок лучше понимает мир, когда пытается соотнести наблюдаемое с собственным опытом, собственными ощущениями, собственной системой ценностей. Поэтому в содержании ярко прослеживаются параллели:

1) ребенок (человек), его потребности и приспособления к удовлетворению этих потребностей внутри целостного мира как многоуровневой системы (дом, улица, город, страна, планета); 2) живое существо и его потребности внутри такого же целостного и многоуровневого мира природы.

В основу отбора знаний положены два принципа: энциклопедичности и краеведческий. Детям дают знания, раскрывающие связь факторов внешней среды и морфофункциональных особенностей разных видов живых организмов, особое внимание уделяется флоре и фауне родного края, их состоянию, сохранности и воспроизводству. Каждая экологическая неделя представляет собой богатый познавательный материал, который интересен как детям, так и взрослым.

Структурно экологические недели представляют собой недельный обобщающий учебный цикл, являющийся завершающей фазой трехнедельной работы над темой, которая осуществляется в обычном режиме обучения и предусматривает планомерное и последовательное расширение, углубление и обобщение знаний детей. Результатом такой работы должно стать формирование у детей конкретных экологических пред-

ставлений о живом организме, о взаимодействии живых существ внутри природных сообществ (лес, луг, водоем), о взаимодействии человека с природным окружением (табл.).

В ходе экологической недели полученные знания не только систематизируются, но и переводятся на новый уровень – использования их в природоохранной деятельности.

В подготовке и проведении экологической недели активными участниками являются дети. Например, в рамках единой экологической темы «Мой дом» целесообразна беседа с элементами ТРИЗ о домах и особенностях их строительства в прошлом, настоящем и будущем; о том, есть ли дома у животных и кто мог бы быть экскурсоводом по их домам и домишкам (о подводных домишках может рассказать Водяной, о лесных – Старичок-Лесовичок, о подземных – Гномик, о домишках животных, живущих с человеком – домовенок Кузя и т. д.); о том, что нужно охранять места обитания от разрушающего влияния людей. Затем дети, взяв на себя одну из ролей необычных экскурсоводов, проводят экскурсию по необычным домам для детей средней группы.

Таблица

Структура и содержание деятельности по приобщению старших дошкольников к природоохранной деятельности в ДОО

Наименование блока, международные экологические даты	Тема экологической недели	Краткое изложение содержания в соответствии с единой темой недели	Тематика НОД по познавательному развитию (ознакомление с миром природы)
1	2	3	4
1-й блок (сентябрь) Как прекрасен этот мир 21.09. – акция «Мы чистим мир»	Я и мир вокруг меня (последняя неделя сентября)	Мир вокруг прекрасен и разнообразен. Каждая встреча – неизгладимый опыт общения	Кто на свете всех милее (кого и что я люблю): Пестрый мир цветов Наши питомцы (уголок природы) Скатерть самобранка (дары осени) Развлечение «Золотая осень»

1	2	3	4
<p>2-й блок (октябрь) Жилища братьев наших меньших (охрана убежищ зверей, птиц, насекомых) 06.10. – День охраны и защиты мест обитания</p>	<p>Мой дом (последняя неделя октября)</p>	<p>Каждое живое существо имеет свой дом. Дома у всех разные. Домашним животным жилище строит человек. Дикие животные строят его сами или находят готовое. Жилище очень нужно – в нем можно спрятаться от врагов, проспать всю зиму или сделать запасы на зиму</p>	<p>Путешествие по домам и домишкам Дикие и домашние животные, их жилища Кто как к зиме готовится «Праздник урожая»</p>
<p>3-й блок (ноябрь) Операция «Кормушка» 12.11. – Синичкин день 15.11. – День повторной переработки материалов (кормушки из бросового материала)</p>	<p>Моя улица (последняя неделя ноября)</p>	<p>В лесу тоже есть улицы, только они не горизонтальные, как у людей, а вертикальные. Каждое дерево – улица, каждый куст – переулок. На каждой улице – свои жильцы, даже подземная часть улицы заселена. На улице есть дома, столовая</p>	<p>Лесная улица Птичья столовая «Где обедал воробей?» Читаем зимние страницы (следы на снегу) Праздник, посвященный международному дню домашних любимцев (30.11.)</p>
<p>4-й блок (февраль) Я в ответе за тех, кого приручил 09.02. – Всемирный день защиты морских млекопитающих и Всемирный день защиты китов</p>	<p>Мой город (последняя неделя февраля)</p>	<p>Город – природное сообщество. Города в природе необычные. Лес – город из деревьев, живут там лесные жители. Луг – другой город, и жители там другие. Аквариум в группе – город-водоем. В этих городах, как и в любых других, бывает осень, зима, весна и лето. В городе все жители друг с другом связаны и в природном сообществе тоже</p>	<p>Путешествие по необычным городам: лес, луг, водоем Кто живет в зимнем лесу Аквариум и его обитатели Развлечение «Зимушка-зима»</p>
<p>5-й блок (март) Как ландыш и белый мишка попали в Красную книжку 03.03. – Всемирный день дикой природы 14.03. – Международный день рек 21.03. – Международный день лесов)</p>	<p>Моя страна (последняя неделя марта)</p>	<p>Страна – это природная зона (тундра, степь, пустыня и т. д.) В каждой такой стране – свои животные, растения, природные условия</p>	<p>Кто живет на Севере, кто живет на Юге: Как весна в тундру пришла О самом большом поле Пустыня это там, где совсем пусто? Досуг «Весенний лес полон чудес»</p>

1	2	3	4
6-й блок (апрель) Берегите планету (недра, растительный и животный мир) 04.04. – Всемирный день бродячих животных 22.04. – Международный день Земли	Моя планета (последняя неделя апреля)	Растения и животные расселены по всей планете. Есть виды, которые живут только в определенных уголках Земли. Мой дом на карте. Мировое движение в защиту планеты	Земля – наш общий дом: Путешествие по глобусу Кто живет в Африке, а кто в Австралии Планета в опасности Праздник «День Земли» (22 апреля)

Освоение опыта использования экологических недель в рамках экологического кружка, как показала практика, идет постепенно, начиная от одного дня и заканчивая пятидневным циклом, и находится в прямой зависимости от наличия у педагогов достаточного объема экологических знаний, интереса к природе и осознания экологических проблем как лично значимых.

Подводя итог исследованию изложенной проблемы, можно сделать следующие выводы. Привлечение старших дошколь-

ников к природоохранной деятельности во всех ее аспектах, включая пропаганду идей охраны природы, – неотъемлемая часть экологического образования в дошкольной образовательной организации. Для организации природоохранной деятельности старших дошкольников целесообразно использовать образовательный потенциал экологического кружка как формы и экологических недель как технологии экологического образования в дошкольной образовательной организации.

Список литературы

1. *Борейко В. Е.* Пути и методы природоохранной пропаганды. – Киев: Киевский эколого-культурный центр и Центра охраны дикой природы, 1996. – 208 с.
2. *Гончарова Е. В.* Социально-экологическое развитие личности ребенка в условиях гуманистического дошкольного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Сургут, 2005. – 50 с.
3. *Малашенкова В. Л., Борцова Л. В.* Экологические недели: учебно-практическое пособие для работы с детьми 5–7 лет. Ч. 3. – Омск: ООИПКРО, 2005. – 52 с.
4. *Малашенкова В. Л., Неволлина Н. Н.* Экологические недели: учебно-практическое пособие для работы с детьми 5–7 лет. Ч. 2. – Омск: ООИПКРО, 2005. – 64 с.
5. *Методические рекомендации по организации природоохранной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста.* – Могилев, 1989. – 36 с.
6. *Николаева С. Н.* Система экологического воспитания детей дошкольного возраста: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2006. – 321 с.
7. *Пономарева Л. И.* Формирование представлений о взаимодействии человека и природы в процессе экологического образования дошкольников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 1998. – 18 с.
8. *Рыжова Н. А.* Экологическое образование в дошкольных учреждениях: теория и практика: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2000. – 49 с.

Ильясова Анна Александровна

Старший преподаватель, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск. E-mail: ilyasanna@gmail.com

СТУДЕНЧЕСКИЙ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ КРУЖОК КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В СФЕРЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассмотрена актуальность студенческого научно-исследовательского кружка не только в качестве внеаудиторной формы общения, но и как факультатива для развития творческого мышления. Описан опыт организации исследовательской работы будущих учителей иностранного языка; некоторые методы организации студенческого научно-исследовательского кружка как средства повышения профессиональной подготовки учителей иностранного языка. Кратко обозначены особенности реализации методов дискуссии, ролевой игры и исследовательского метода.

Ключевые слова: студенческие научно-исследовательские кружки, научная подготовка студентов, профессиональная подготовка, дошкольное образование, студенческие статьи, конференции, учитель иностранных языков.

Ilyasova Anna Alexandrovna

*Senior Lecturer, Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk, E-mail: ilyasanna@gmail.com*

STUDENTS' SCIENTIFIC CLUB AS A WAY OF PROFESSIONAL TRAINING OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN THE SPHERE OF PRESCHOOL EDUCATION

The article deals with the creation of a students' scientific club not only as an out-of-class form of communication, but also as an elective for the development of creative thinking. The experience of organizing research work of future foreign language teachers is revealed. The article discusses some methods of organizing students' scientific club as a way of improving the training of foreign language teachers. The peculiarities of realization of methods of discussion, game and research method are briefly marked.

Keywords: students' scientific clubs, scientific training of students, vocational training, preschool education, student articles, conferences, foreign language teacher.

В настоящее время актуальными вопросами высшего образования являются интенсификация профессиональной подготовки учителей иностранных языков в сфере дошкольного образования, а также развитие у студентов самостоятельности, творческого и научного мышления. Для решения обозначенных проблем важен рациональный отбор методов и средств обучения, поэтому

на базе Института детства ФГБОУ ВО «НГПУ» был создан студенческий научный кружок «Per aspera ad astra», который представляет собой добровольную организацию студентов, выразивших желание развить навыки проведения научных исследований в области методики обучения английскому языку детей дошкольного возраста.

Д. Е. Андронов, Р. В. Власов отмечают, что студенческие научные кружки способствуют развитию познавательного интереса, благодаря которому студент «осваивает не привычные для себя отрасли» [1, с. 144]. Студенческий научно-исследовательский кружок (далее – СНИК) является структурной единицей студенческого научного общества университета.

Цели СНИК:

1) формирование у студентов интереса и потребности к научному творчеству;

2) повышение компетентности в области преподавания иностранного языка детям дошкольного возраста.

Задачи СНИК:

1) обеспечение активного участия обучающихся в конференциях, семинарах, мастер-классах и т. п.;

2) формирование у обучающихся интереса к научной деятельности, обучение приемам самостоятельного решения научных проблем в сфере методических и лингвистических исследований;

3) помощь обучающимся в освоении и реализации самостоятельных научных исследований;

4) повышение квалификации за счет обмена навыками организации и проведения научной работы среди членов СНИК¹.

Заседания СНИК проводятся один раз в месяц очно, в остальное время – посредством социальных сетей. Предполагаемая дата и время заседания СНИК обговариваются заранее, руководитель кружка оповещает всех участников. В ходе работы кружка обсуждаются вопросы обучения студентов главным моментам организации и реализации научного исследования, а также результаты научной работы участников СНИК.

¹ Одним из основных принципов работы СНИК был принцип проблемности в усвоении новых знаний, введенный М. И. Махмутовым [6].

Особенностью организации работы кружка является схожесть научных интересов руководителя и студентов. Информация о работе кружка распространяется среди студентов всех курсов.

К основным формам научной работы обучающихся относятся:

1) подготовка научных сообщений по актуальным проблемам, организация доклада на заседаниях СНИК, конференциях, семинарах;

2) участие в конференциях, подготовка публикаций по результатам исследований;

3) обсуждение педагогических ситуаций.

Наиболее интенсивными² методами в работе СНИК являются:

1) метод проблемной постановки и решения задач;

2) эвристические методы (дискуссия, ролевая игра); исследовательские методы (анализ/синтез и т. п.) [8; 9].

Метод проблемной постановки и решения задач основывается на предоставлении студентам проблемных ситуаций и их разрешении в процессе совместной деятельности. Если в начале работы СНИК проблемные ситуации предлагает руководитель и демонстрирует способы их разрешения, то постепенно студенты научаются самостоятельно формулировать проблемы и выдвигать гипотезы их решения.

Решение проблем в обучении детей дошкольного возраста иностранному языку происходит более эффективно, если в работе со студентами использовать метод дискуссии, который направлен на создание условий для свободного общения в ходе выполнения задания группой [4].

² Под интенсивным методом вслед за А. Н. Рыбловой мы понимаем «совокупность приемов активного взаимодействия преподавателя и обучающихся, направленная на переработку максимума профессионально значимой иноязычной информации при сокращении до минимума темпоральных характеристик» [7].

Метод ролевой игры используется при отработке навыков выступления на публике. Этот метод дает возможность обучающимся не только понять, как лучше поступить в той или иной ситуации, но и перешагнуть страх выступления на конференции. Кроме того, в ходе ролевой игры студенты, как отмечает А. Н. Рыблова, «приобретают опыт ведения корректных профессиональных споров, что составляет одну из важных характеристик профессионала международного уровня» [7, с. 603].

Исследовательский метод – комплекс неких инструкций для самостоятельной научно-исследовательской, творческой деятельности студента, в ходе которой он расширяет свои знания по изучаемой теме, готовит доклады, публикует статьи, работает над курсовой или выпускной квалификационной работами [10]. Выбор метода работы, как отмечают У. А. Ботатаева, Ж. А. Оспанова, Г. Ж. Ту-

рысбекова, зависит от «тех целей, которые можно достичь в ходе исследования, содержания работы, характера научной информации, которую надлежит собрать и обработать» [2, с. 23].

За учебный год работы кружка студенты приняли участие в более 10 очных и заочных конференциях разных уровнях проведения, опубликовали более 30 работ в сборниках материалов конференций³. Работа СНИК способствует развитию творческих, исследовательских способностей студентов, что не только приводит к увеличению объема знаний, умению анализировать профессиональную литературу, самостоятельно мыслить, но и дает возможность в дальнейшем стать научным работником [5].

³ Функционирование СНИК дает возможность «достичь положительного результата по внедрению такой формы обучения, как самостоятельная работа» [3, с. 86].

Список литературы

1. Андронов Д. Е., Власов Р. В. Влияние научных кружков на студентов в образовательном процессе // Научное сообщество студентов XXI столетия. Общественные науки: материалы VI студенческой Международной заочной научно-практической конференции (13 декабря 2012 г.). – Новосибирск: Изд. СибАК, 2012. – С. 144–148.
2. Ботатаева У. А., Оспанова Ж. А., Турысбекова Г. Ж. Научно-исследовательская работа студентов как составляющая единого учебного и научно-инновационного процесса в вузе // Вестник Казахского национального медицинского университета. – 2014. – № 3-2. – С. 22–25.
3. Григорьева Л. В. Формирование студенческого научного общества в профессиональном образовательном учреждении как одна из форм самостоятельной работы // Молодые исследователи – регионам: материалы Международной научной конференции (Вологда, 20–21 апреля 2016 г.): в 3 т. Т. III. – Вологда, 2016. – С. 85–87.
4. Лантев В. В., Потемкин М. Н. Развитие научного творчества студентов как путь к повышению качества университетского образования // Вестник Герценовского университета. – 2007. – № 8 (46). – С. 45–49.
5. Лене Л. И. Студенты электронного поколения и проблемы электронного обучения // Интеллектуальные технологии в экономике, образовании и управлении: материалы VII Международной научно-практической конференции. – Воронеж, 2010. – С. 7–10.
6. Махмутов М. И. Методы проблемно-развивающего обучения: методические рекомендации. – М.: Изд-во АПН СССР, 1983. – 64 с.
7. Рыблова А. Н. Комплекс интенсивных методов профессиональной подготовки преподавателя иностранных языков // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 130-летию со дня рождения А. С. Макаренко / под ред. Е. И. Артамоновой. – М., 2019. – С. 599–603.

8. Рыблова А. Н. Технология разноуровневого управления иноязычным образовательным процессом в российском университете // Вестник Московского государственного университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2018. – № 2. – С. 78–88.

9. Рыблова А. Н. Технология управления образовательным процессом в системе непрерывного образования: учебно-методическое пособие. – Саратов: Саратовский источник, 2009. – 95 с.

10. Семенов Ф. В., Горбонос И. В. Роль студенческого научного кружка в подготовке научно-педагогических кадров // Международный журнал экспериментального образования. – 2012. – № 4-2. – С. 213–215.

Ряписова Алевтина Геннадьевна

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики Института естественных и социально-экономических наук, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск. E-mail: algen_60@mail.ru,

Молодецкая Марина Ивановна

Старший воспитатель, муниципальное казенное дошкольное образовательное учреждение г. Новосибирска «Детский сад № 281 комбинированного вида», г. Новосибирск. E-mail: molodetskaya.marina@mail.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКИ

В статье представлены результаты теоретического и эмпирического исследования синдрома эмоционального выгорания, проявляющегося у педагогов инклюзивной дошкольной образовательной организации. На основе анализа научных источников отмечены признаки профессионального выгорания, внешние и внутренние факторы, провоцирующие его становление и стадии формирования и развития синдрома эмоционального выгорания у педагогов, в том числе в условиях введения инклюзивного образования. Эмпирический этап исследования проблемы эмоционального выгорания педагогов инклюзивной дошкольной образовательной организации выполнен с помощью комплекса надежных и валидных психологических методик при участии 52 воспитателей. Результаты опытно-экспериментальной работы позволили выявить зависимость: чем больше стаж работы педагогов инклюзивной дошкольной образовательной организации, тем выше уровень синдрома эмоционального выгорания с проявлением всех его фаз. Предложен проект деятельности педагога-психолога, ориентированный на преодоление и профилактику синдрома эмоционального выгорания у педагогов инклюзивной дошкольной образовательной организации, который призван решить следующие задачи работы педагога-психолога с воспитателями инклюзивного детского сада: освоить психологические знания об эмоциональном выгорании, его причинах, факторах и способах преодоления; овладеть способами снятия эмоционального напряжения и приемами саморегуляции психоэмоционального состояния; получить представление о методах профилактики эмоционального выгорания и стрессовых ситуаций в педагогическом коллективе.

Ключевые слова: синдром эмоционального выгорания, профессиональное выгорание педагогов, инклюзивное образование, дошкольное образование, проект деятельности педагога-психолога, преодоление эмоционального выгорания, профилактика эмоционального выгорания.

Ryapisova Alevtina Gennadievna

Candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor, Head of the Department of psychology and pedagogy Institute of natural and socio-economic Sciences, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk. E-mail: algen_60@mail.ru

Molodetskaya Marina Ivanovna

Senior teacher, municipal state preschool educational institution cities of Novosibirsk «Kindergarten № 281 combined type», Novosibirsk.

E-mail: molodetskaya.marina@mail.ru

RESEARCH OF EMOTIONAL BURNOUT OF TEACHERS PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS IN TERMS OF INCLUSIVE PRACTICE

The article presents the results of theoretical and empirical research of emotional burnout syndrome manifested in teachers of inclusive preschool educational organization. Based on the analysis of scientific sources, the signs of professional burnout, external and internal factors provoking its formation and the stages of formation and development of the syndrome of emotional burnout in teachers, including the introduction of inclusive education. The empirical stage of the study of the problem of emotional burnout of teachers of an inclusive preschool educational organization was carried out with the help of a set of reliable and valid psychological techniques, with the participation of 52 teachers. The results of experimental work revealed the dependence: the longer the experience of teachers of inclusive preschool educational organization, the higher the level of burnout syndrome with the manifestation of all its phases. The project of activity of the teacher-psychologist focused on overcoming and prevention of a syndrome of emotional burnout at teachers of the inclusive preschool educational organization which is urged to solve the following tasks of work of the teacher-psychologist with teachers of inclusive kindergarten is offered: to master psychological knowledge of emotional burnout, its reasons, factors and ways of overcoming; to master ways of removal of emotional stress and receptions of self-regulation of a psychoemotional state; have an idea of the methods of prevention of emotional burnout and stressful situations in the teaching staff.

Keywords: burnout syndrome, professional burnout of teachers, inclusive education, preschool education, the project of the teacher-psychologist, overcoming and prevention of emotional burnout of teachers.

Введение в проблему. Процесс модернизации российского образования, интенсивное введение инноваций призваны повысить качество образования, усилить развивающий, обучающий и воспитывающий потенциал. Это реально и возможно, если педагог профессионально компетентен, физически и психологически здоров, а также устойчив к развитию негативных профессионально-обусловленных состояний. Особую актуальность проблема сохранения профессиональной активности педагогов, укрепления их адаптивности и толерант-

ности приобрела в условиях введения инклюзивного образования. В научно-теоретических источниках отечественных и зарубежных исследователей [1; 4; 9; 12; 16; 17; 19; 20] отмечается, что в связи с большой эмоциональной напряженностью профессиональной деятельности педагога, нестандартностью педагогических ситуаций, ответственностью и сложностью профессионального труда увеличивается риск развития синдрома эмоционального выгорания.

Эмоциональное выгорание проявляется нарастающим эмоциональным

истощением, которое ведет и к личностному дискомфорту у специалистов, и к серьезному снижению эффективности труда. Основным источником этих явлений – стрессовые ситуации на рабочем месте, требующие значительных эмоциональных затрат. Если эти затраты не компенсируются должным образом (либо в силу личных особенностей сотрудника, либо из-за плохих условий труда), неизбежно развиваются проявления тревоги, отстраненности и эмоционального истощения. Кроме того, этот синдром становится реальной преградой самореализации, профессиональным достижениям, творчеству, получению радости от своего труда.

Цель исследования. Представляется важным теоретически изучить феномен эмоционального выгорания и экспериментально проверить его проявления у педагогов инклюзивной дошкольной образовательной организации. Гипотезой послужили следующие предположения:

- синдром эмоционального выгорания педагога развивается в процессе профессиональной деятельности и зависит от стажа работы педагога;

- на формирование синдрома эмоционального выгорания оказывают влияние как личностные качества педагога, так и организационные характеристики их деятельности.

Для достижения цели и проверки гипотезы были поставлены и решены следующие задачи:

- проанализировать эмоциональное выгорание как психическое явление;

- провести эмпирическое исследование профессионального выгорания педагога инклюзивной дошкольной организации;

- составить проект деятельности педагога-психолога по преодолению синдрома эмоционального выгорания у педагогов инклюзивной образовательной организации.

Теоретический анализ проблемы.

Изучению феномена эмоционального выгорания посвящено много работ как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Методом изучения и анализа научно-теоретических источников рассмотрены:

- содержание и структура эмоционального выгорания [1; 3; 9; 10; 15–17; 20];

- психодиагностический инструментарий для его измерения [5; 12; 18; 19];

- детерминанты возникновения синдрома эмоционального выгорания [1; 4; 10; 16; 17; 20; 21];

- методы профилактики и коррекции последствий выгорания¹ [2; 5; 8; 11; 14].

Понятие «синдром эмоционального выгорания» введено американским психиатром Г. Фрейденбергером в 1974 г. В настоящее время этот феномен трактуется как умственное, эмоциональное и физическое истощение от продолжительной эмоциональной нагрузки, которая выражается в постоянном чувстве усталости, депрессивном состоянии личности, недостатке энергии и утрате способности видеть положительные результаты своего труда; такое особое состояние личности является следствием профессиональных стрессов [5]. Основными признаками синдрома выгорания являются:

- ощущение эмоционального истощения;

- переживание отрицательных чувств по отношению к людям, с которыми он сталкивается в процессе профессиональной деятельности;

- негативная самооценка [5].

¹ Сагитова Г. И. О направлениях профилактической работы синдрома эмоционального выгорания в профессиональной деятельности педагогов, работающих с детьми с ОВЗ [Электронный ресурс]. – URL: http://iro86.ru/images/konferencii/2017/01/05_01.pdf (дата обращения: 24.08.2018).

На основе изучения результатов диссертационных исследований по данной проблематике [4; 9; 10] и текстов научных статей [1; 2; 12] выявлено, что на возникновение синдрома эмоционального выгорания у воспитателей дошкольных образовательных учреждений оказывают влияние две группы факторов: внешние и внутренние. К внешним факторам относят:

- специфику профессиональной педагогической деятельности – наличие психологически трудного контингента, с которым приходится иметь дело профессионалу в сфере общения [3]; стаж работы и степень удовлетворенности/неудовлетворенности карьерой [5], а также необходимость сопереживания, сочувствия, нравственную ответственность за жизнь и здоровье вверенных детей;

- организационные условия – напряженный характер работы; перегруженность рабочей недели; отсутствие четкой связи между процессом обучения и получаемым результатом; несоответствие полученных результатов затраченным усилиям; низкая оплата труда [3].

Среди внутренних факторов отмечены, прежде всего, личностные характеристики – отсутствие навыков коммуникации и умения выходить из трудных ситуаций общения с детьми, родителями, администрацией; неумение регулировать собственные эмоциональные состояния.

Внутренние, личностные, факторы, по мнению В. В. Бойко, тесно переплетаясь с внешними, также способствуют созданию фона, на котором профессиональное выгорание развивается достаточно быстро [3]. Речь идет о склонности к интенсивному переживанию негативных обстоятельств профессиональной деятельности, слабой мотивации эмоциональной отдачи в профессиональной деятельности и склонности к эмоциональной холодности.

Дополнительно рассмотрены сведения из психологических источников

о разнообразии моделей, описывающих профессиональное выгорание в зависимости от структурных компонентов или причин [5], а также о стадиях формирования и развития синдрома эмоционального выгорания у педагогов [16], в том числе в условиях инклюзивной практики.

Опираясь на работы отечественных исследователей [6; 7; 13; 14], мы охарактеризовали специфику организации инклюзии на уровне дошкольного образования, барьеры и риски внедрения данной системной инновации, особенности проявлений синдрома эмоционального выгорания у педагогов инклюзивной дошкольной образовательной организации.

Опытно-экспериментальный этап работы. С целью выявления особенностей эмоционального выгорания педагогов инклюзивной дошкольной организации было проведено эмпирическое исследование на базе МКДОУ № 222 и № 281. Выборку составили 52 педагога, которые были разделены на две группы: 26 педагогов со стажем работы до 5 лет (группа 1) и 26 педагогов со стажем работы свыше 5 лет (группа 2).

На этапе проведения опытно-экспериментальной работы был составлен и применен комплекс валидных и надежных психодиагностических методик:

- «Пятифакторный личностный опросник (Большая пятерка)» Р. МакКрэй и П. Коста;

- «Шкала организационного стресса» Мак-Лина, адаптированная Н. Е. Водопьяновой;

- «Диагностика эмоционального выгорания личности» В. В. Бойко;

- «Степень хронического утомления» А. Б. Леоновой и И. В. Шишкиной;

- методы математической статистики.

Интерпретация результатов эмпирического исследования. Анализ результатов исследования по методике «Пятифакторный личностный опросник (Большая пятерка)» показал, что для ис-

пытуемых двух групп характерны признаки как интроверсии, так и экстраверсии. По факторам «Привязанность» и «Самоконтроль» значительных различий не выявлено. Испытуемые обеих групп обладают высоким самоконтролем поведения, ответственностью, стремлением к утверждению общечеловеческих принципов, иногда даже в ущерб личным.

Фактор «Эмоциональная неустойчивость» более ярко выражен в группе молодых специалистов (среднее значение – 50,7), чем в группе педагогов со стажем (среднее значение – 38,2). Бурное эмоциональное реагирование начинающих специалистов, тревожность и ощущение беспомощности постепенно меняются в связи с увеличением стажа работы. У опытных специалистов появляется больше уверенности в себе, хладнокровия в стрессовых ситуациях. Они реалистично смотрят на свою жизнь и работу, стараются не поддаваться случайным колебаниям настроения.

Фактор «Экспрессивность» также в большей степени выражен в группе 1 (среднее значение – 52,9), чем в группе 2 (среднее значение – 41,8). Вероятно, у начинающих специалистов больше любопытства и любознательности, легкости в отношении к жизни в целом. Переключаясь с одного вида деятельности на другой, они могут быстро восстановить утраченные силы и работоспособность. Тогда как опытным специалистам необходимы стабильность, постоянство привычек и интересов, спокойные обстоятельства жизни дают им уверенность в работе.

Согласно результатам психодиагностики по методике «Шкала организационного стресса» общий уровень организационного стресса несколько выше в группе 1 (среднее значение – 54,9), чем в группе 2 (среднее значение – 44,9). То есть в группе начинающих специалистов проявляются такие особенности личности, как конкурентоспособность, стремление к продвижению по слу-

жебной лестнице, настойчивый поиск признания, активное участие в разных видах деятельности, нетерпеливость и постоянная спешка, дефицит времени, неспособность к релаксации. Большинство испытуемых со стажем работы более 5 лет проявили низкие значения (среднее значение – 9,8) по субшкале «Гибкость поведения», поэтому испытывают хроническое накопленное раздражение, отчаяние и негодование. При этом способность к самопознанию, широта интересов, гибкость поведения могут привести не только к активной жизненной позиции, но и к эмоциональному выгоранию.

По результатам диагностики эмоционального выгорания по методике В. В. Бойко, в группе опытных специалистов все симптомы эмоционального выгорания фазы напряжения выражены сильнее, чем в группе молодых воспитателей. Полученные данные свидетельствуют о том, что симптом «Переживание психотравмирующих обстоятельств» в группе 2 почти в три раза выше (среднее значение – 18,3), чем в группе 1 (среднее значение – 6,6). В группе опытных специалистов уже сложилось и довольно устойчиво переживание негодования и беспомощности по поводу неразрешимости некоторых ситуаций на работе, что приводит к развитию прочих явлений выгорания. Все остальные симптомы в группе 2 находятся в стадии формирования и также влияют на общую картину сформировавшейся фазы напряжения (среднее значение – 61,4), требующей немедленных профилактических мер. Симптомы сложившейся фазы резистенции, характеризующейся нарастанием раздражения и сопротивлением психологических защит, в группе 2 значительно выше (среднее значение – 72,6), чем в группе 1 (среднее значение – 39,7).

Анализ степени хронического утомления позволил выявить, что у респондентов группы 2 после 5 лет работы резко возрастает индекс хронического

утомления (среднее значение – 46,3), чем у испытуемых в группе 1 (среднее значение – 26,8) – специалистов, которые работают сравнительно недавно и не успели приобрести негативные реакции на свою профессиональную деятельность. Исследование дало возможность выявить, что стаж работы педагогов напрямую связан со шкалой «Снижение мотивации и изменения в сфере социального общения», относящейся к фазе напряжения.

Следовательно, можно сказать, что чем дольше стаж работы педагогов инклюзивной дошкольной образовательной организации, тем выше уровень синдрома эмоционального выгорания с проявлением всех его фаз, при этом особенно выражены симптомы усиливающегося осознания психотравмирующих факторов профессиональной деятельности, которые трудно или вовсе не устранимы, эмоционального равнодушия, потери интереса к субъекту профессионального действия и неудовлетворенности от работы с людьми в целом. При этом с увеличением стажа работы у опытных специалистов усиливаются хроническое утомление, особенно симптомы физиологического дискомфорта с возможным нарушением цикла «сон – бодрствование».

Проектная часть работы. Для преодоления и профилактики синдрома эмоционального выгорания у педагогов инклюзивной образовательной организации был составлен проект деятельности педагога-психолога, который прошел частичную апробацию в 2016–2017 г., после чего был дополнен и доработан.

Итак, определены следующие задачи работы педагога-психолога с воспитателями инклюзивного детского сада:

- 1) освоить психологические знания об эмоциональном выгорании, его причинах, факторах и способах преодоления;
- 2) овладеть способами снятия эмоционального напряжения, приемами само-

регуляции психоэмоционального состояния;

3) получить представление о методах профилактики эмоционального выгорания и стрессовых ситуаций в педагогическом коллективе.

Занятия рассчитаны на групповые, микрогрупповые и индивидуальные формы взаимодействия. Логика построения содержания занятий следующая:

- синдром эмоционального выгорания в деятельности педагогов инклюзивной дошкольной образовательной организации;

- повышение мотивации профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования;

- методы внешнего воздействия, связанные с управлением тонусом мышц, движением;

- методы внешнего воздействия, связанные с воздействием слова;

- методы внешнего воздействия, связанные с использованием образов;

- методы самостоятельного изменения своего состояния.

Были составлены конспекты групповых занятий, включающие материалы тренингов и психогимнастические упражнения, использующие ресурсы музыкотерапии и игровых методик, разнообразные приемы рефлексии. Предложены примеры индивидуальных психологических консультаций с педагогами, ориентированные на коррекцию и профилактику эмоционального выгорания и поддержание работоспособности, учитывающие личностные особенности и специфику отношения к проблемам в образовательной организации. Кроме того, разработаны психологические рекомендации педагогам по профилактике синдрома эмоционального выгорания в формате буклета-памятки «Психологическая диета».

Заключение и выводы. Изучение теоретических основ эмоционального выгорания как психологического явления предполагало рассмотрение интер-

претаций ключевого термина в научных отечественных и зарубежных источниках, описание моделей профессионального выгорания, характеристику основных стадий формирования синдрома эмоционального выгорания у педагогов и работников сферы образования, анализ подходов к классификации факторов и причин профессионального выгорания педагогов, в том числе в условиях введения инклюзивного образования. Была представлена специфика организации инклюзии на уровне дошкольного образования, барьеры и риски внедрения данной системной инновации, особенности проявлений синдрома эмоционального выгорания у педагогов инклюзивной дошкольной образовательной

организации.

Эмпирический этап исследования проблемы эмоционального выгорания педагогов инклюзивной дошкольной образовательной организации выполнен с помощью комплекса надежных и валидных психологических методик, при участии 52 воспитателей.

Подтверждено, что синдром эмоционального выгорания педагога развивается в процессе профессиональной деятельности и зависит от стажа работы; на формирование синдрома профессионального выгорания оказывают влияние как личностные качества педагога, так и организационные характеристики деятельности.

Список литературы

1. Березовская Л. И. Эмоциональное выгорание как форма профессиональной деформации личности работников образовательных организаций // Профессиональное образование: проблемы, исследования, инновации: сб. материалов Международной научно-практической конференции: в 2 т. Т. 1. – Екатеринбург, 2015. – С. 169–174.
2. Березовская Л. И. Психопрофилактика эмоционального выгорания работников образовательных организаций // Состояние здоровья: медицинские, социальные и психолого-педагогические аспекты: материалы VII Международной научно-практической интернет-конференции (г. Чита, 29 февраля – 05 марта 2016 г.) / отв. ред. С. Т. Кохан. – С. 955–964.
3. Бойко В. В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении. – СПб, 2009. – 278 с.
4. Борисова М. В. Психологические детерминанты психического выгорания у педагогов: дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2003. – 190 с.
5. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика : практ. пособие. – М.: Юрайт, 2018. – 343 с.
6. Инклюзивное образование. Вып. 4. Методические рекомендации по организации инклюзивного образовательного процесса в детском саду / сост. М. М. Прочухаева, Е. В. Самсонов. – М.: Школьная книга, 2010. – 240 с.
7. Инклюзивная практика в дошкольном образовании: пособие для педагогов дошкольных учреждений / Т. В. Волосовец и др.; под ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. – М.: Мозаика-синтез, 2011. – 144 с.
8. Левина Л. М. Профилактика эмоционального выгорания педагогов: методическое пособие. – Иркутск: Изд-во ГАУЦППМиСП, 2017. – 49 с.
9. Ожогова Е. Г. Взаимосвязь синдрома «психического выгорания» и особенностей ценностно-смысловой сферы у педагогов общеобразовательных школ: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Саратов, 2008. – 23 с.
10. Орел В. Е. Структурно-функциональная организация и генезис психического выгорания: автореф. ... д-ра психол. наук. – Ярославль, 2005. – 51 с.
11. Организация профилактики профессионального выгорания педагога: методические рекомендации / сост. И. В. Комякова, Н. И. Приходько, Н. Н. Гееб: под общ. ред. Т. Б. Игонькиной. – Кемерово: Изд-во КРИПКиПРО, 2015. – 84 с.

12. *Пряжников Н. С., Ожогова Е. Г.* Эмоциональное выгорание и личностные деформации в психолого-педагогической деятельности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2014. – № 4. – С. 33–43.
13. *Инклюзивный детский сад: деятельность специалистов: методическое пособие / под науч. ред. М. М. Семаго.* – М.: Сфера, 2012. – 128 с.
14. *Стратегии командного сотрудничества в реализации инклюзивной практики образования: сборник материалов / сост. Н. В. Борисова, М. Ю. Перфильева; пер. с англ. Н. В. Борисова, И. С. Аникеев.* – М.: Перспектива, 2012. – 115 с.
15. *Чутко Л. С., Козина Н. В.* Синдром эмоционального выгорания. Клинические и психологические аспекты: монография. – М.: МЕДпресс-информ, 2014. – 256 с.
16. *Chang M. L.* An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers // *Educational Psychology Review.* – 2009. – Vol. 21, issue 3. – P. 193–218. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
17. *Kumar M. Surya* (Assistant Professor Periyar Institute of Management Studies (PRIMS) Periyar University, Salem-636011, TN, India) Impact of burnout syndrome in emotional intelligence among college teachers // *International Journal of Management (IJM).* – 2016. – Vol. 7, issue 3. – March-April. – P. 306–312.
18. *Maslach C., Jackson S., Leiter M.* Maslach burnout inventory manual. – Palo Alto, Calif. (577 College Ave., Palo Alto 94306): Consulting Psychologists Press, 1996.
19. *Ozkanal U.* Investigation of burnout among instructors working at ESOGU preparatory school // *English Language Teaching.* – 2010. – Vol. 3, no. 1. – P. 166–172.
20. *Pishghadam Reza, Sahebjam Samaneh.* Personality and Emotional Intelligence in Teacher Burnout // *The Spanish Journal of Psychology.* – 2012. – Vol. 15, issue 1. – March. – P. 227–236.
21. *Plieger T., Melchers M., Montag C., Meermann R., Reuter M.* Life stress as potential risk factor for depression and burnout. *Burnout Research.* – 2015. – No. 2. – P. 19–24.

Болгова Наталья Юрьевна

*Методист, Областной центр диагностики и консультирования,
г. Новосибирск. E-mail: natalya.bolgova.69@mail.ru*

Малиновская Марина Павловна

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики
Института естественных и социально-экономических наук,
Новосибирский государственный педагогический университет,
г. Новосибирск. E-mail: malinovskaya-mp@mail.ru*

ПРОБЛЕМЫ И ТРУДНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, РЕАЛИЗУЮЩИХ ИНКЛЮЗИВНУЮ ПРАКТИКУ

В статье рассматривается оценка российскими исследователями состояния профессиональной готовности педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях развития инклюзивного образования. Установлено, что в различных субъектах Российской Федерации существуют однотипные проблемы, которые сгруппированы и представлены. Для выявления затруднений и профессиональных проблем педагогов дошкольного образования, реализующих инклюзивную практику, авторами статьи было проведено эмпирическое исследование. Анализ результатов опроса педагогических работников позволил определить степень сформированности у них основных компонентов инклюзивной компетентности.

Ключевые слова: инклюзивное образование, профессиональная компетентность, инклюзивная компетентность, инклюзия в дошкольном образовании.

Bolgova Natalia Yurievna

*Methodologist, Regional center of diagnostics and consulting, Novosibirsk.
E-mail: natalya.bolgova.69@mail.ru*

Malinovskaya Marina Pavlovna

*Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the Department of
psychology and pedagogy of the Institute of natural and socio-economic Sciences,
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk.
E-mail: malinovskaya-mp@mail.ru*

THE PROBLEMS AND DIFFICULTIES OF PRESCHOOL TEACHERS IMPLEMENTING INCLUSIVE PRACTICE

The article deals with the assessment of Russian researchers of the state of professional readiness of teachers to work with children with disabilities in the development of inclusive education. It is established that in different subjects of the Russian Federation there are similar problems, which are grouped and presented. To identify the difficulties and professional problems of teachers of preschool education, implementing an inclusive practice, the authors conducted an empirical study. The analysis of the results of the survey of teachers allowed to determine the degree of formation of their main components of inclusive competence.

Keywords: inclusive education, professional competence, inclusive competence, difficulties of teachers in the implementation of inclusion in education.

В связи с изменениями, происходящими в обществе и образовании, меняется отношение к детям с особыми образовательными потребностями. Развитие инклюзивной практики в дошкольном образовании остро ставит вопрос о готовности педагогов к работе в условиях инклюзии.

Уже на начальных этапах внедрения инклюзии возникают проблемы с педагогическими кадрами, их неготовностью работать с детьми с особыми образовательными потребностями. Так, С. В. Алехина констатирует, что «... остро встает проблема неготовности учителей... (профессиональной, психологической и методической) к работе с детьми с особыми образовательными потребностями, обнаруживается недостаток профессиональных компетенций учителей к работе в инклюзивной среде, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов педагогов» [2, с. 84].

Еще в 1930-е гг. Л. С. Выготский писал: «Задача состоит в том, чтобы связать педагогику дефективного детства (сурдо-, тифло-, олиго- и тому подобную педагогику) с общими принципами и методами социального воспитания, найти такую систему, в которой удалось бы органически увязать специальную педагогику с педагогией нормального детства» [4, с. 50]. Однако на сегодняшний момент идея ученого не получила должного развития. Многие исследователи констатируют, что в образовательных организациях распространено явление, когда детей с особыми образовательными потребностями принимают в организации, не создавая им соответствующих условий. С. В. Алехина считает такой подход механическим и опасным для ребенка и самой идеи инклюзии.

Несмотря на положительный опыт внедрения инклюзивного образования, остается нерешенной проблема качества

предоставления образовательных услуг. Так, проведенный в 2016 г. в Оренбургской области опрос показал, что большое количество педагогов избирают традиционную систему образования, когда дети с ограниченными возможностями здоровья обучаются отдельно, получая специальное (коррекционное) образование. При этом отношение педагогов и готовность их включать в образовательный процесс обучающихся с различными нарушениями в развитии носит избирательный характер. Более половины опрошенных учителей готовы работать с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения. Меньше всего педагоги готовы работать с детьми, имеющими нарушения зрения, слуха, речи, нарушения функции опорно-двигательного аппарата. Причины, по мнению учителей, – в недостатке знаний и практического опыта работы с детьми с особыми потребностями; методической литературы; в трудностях организации урока и недостаточно оснащенной материально-технической базе организации. Педагоги не всегда готовы к сотрудничеству со специалистами службы сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, не могут составить индивидуальный маршрут развития ребенка, не владеют современными развивающими инклюзивными технологиями [5].

Проблемы педагогов Оренбургской области перекликаются с проблемами педагогических работников г. Казани Республики Татарстан. Исследователь Д. З. Ахметова отмечает, что 76 % детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья посещают дошкольные образовательные организации, из числа которых только 50 % посещают специальные сады (группы), остальные 24 % дошкольников с особыми образовательными потребностями вообще не охвачены образованием.

Большое количество педагогов не хотят обучать детей с особыми образова-

тельными потребностями. Кроме того, остро стоит вопрос о принятии инклюзивной культуры родителями здоровых детей, которые стараются оградить своих детей от общения с детьми с ограниченными возможностями и детьми-мигрантами [3].

Результаты исследований в Липецкой области (О. А. Подольская [9]), в Ярославской (Н. В. Новоторцева [8]) позволяют сделать выводы о том, что педагоги этих субъектов Российской Федерации также испытывают трудности в работе с детьми с особыми образовательными потребностями. Они опасаются внедрения инклюзивного образования, объясняя это тем, что у них нет специальных знаний и опыта работы с различными категориями детей.

Н. В. Новоторцева выделила несколько групп проблем, требующих современного подхода в решении. На первый план выдвигаются трудности формирования социокультурного безбарьерного пространства для инклюзивного обучения и воспитания детей, а именно: формирование инклюзивной культуры всех участников образовательного процесса, создание необходимых условий для социализации детей с особыми образовательными потребностями.

Следующая проблема, требующая внимания, – проблема готовности субъектов инклюзивного образования к взаимодействию. Речь идет о деятельности педагогов и разнопрофильных специалистов в условиях внедрения инклюзивного образования и их профессионального взаимодействия; подготовка семьи к обучению ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Постоянным предметом обсуждения являются задачи инклюзивного воспитания, обучения и развития детей с особыми образовательными потребностями в системе дополнительного образования: создание доступной и безопасной коррекционно-развивающей среды; профессиональная подготовка и перепод-

готовка педагогов для работы с детьми разной нозологии; применение современных средств и технологий обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья.

Педагоги испытывают трудности в реализации ФГОС дошкольного образования в плоскости обеспечения качества коррекционной работы, гуманизации и индивидуализации в обучении детей; обеспечения обучающихся необходимыми дидактическими пособиями и материалами в соответствии с их особыми образовательными потребностями.

По мнению Н. В. Новоторцевой, существует проблема управления образовательной организацией, реализующей программы инклюзивного образования, в сферах финансово-экономической деятельности, аналитико-диагностической деятельности руководителя, кадрового обеспечения системы сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья [8].

Анализ исследовательских работ по вопросу возникающих трудностей у практиков при реализации инклюзивного образования показал, что в различных субъектах Российской Федерации существуют однотипные проблемы. Их можно разделить на несколько групп.

Нормативно-правовые проблемы:

- недостаточно разработаны локальные акты образовательных организаций в вопросах предоставления качественного образования обучающихся с особыми образовательными потребностями; документов, регламентирующих оценку качества образовательных услуг.

Финансовые проблемы:

- недостаточное дополнительное финансирование образовательных организаций, реализующих адаптированные образовательные программы;

- невысокая заработная плата молодых специалистов, которая приводит к проблеме нехватки высококвалифицированных кадров в образовании.

Материально-технические проблемы:

- недостаточное количество кабинетов и оборудования для работы узких специалистов с детьми и родителями;
- недостаток методических и дидактических материалов для работы с детьми в соответствии с их особыми образовательными потребностями;
- неадаптированность архитектурной среды дошкольных организаций;
- формальная работа ПМПК детских садов;
- отсутствие системности в работе специалистов сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Информационные проблемы:

- неразработанность системы просвещения родительской общности по вопросам воспитания, обучения и развития детей с особыми образовательными потребностями.

Кадровые проблемы:

- нехватка узких специалистов: учителей-дефектологов, учителей-логопедов, социальных педагогов, педагогов-психологов в организациях, реализующих программы инклюзивного образования, что ведет к трудностям сопровождения детей с особыми образовательными потребностями;
- отсутствие ставок тьюторов;
- отсутствие медицинского сопровождения в организациях образования.

Психолого-педагогические проблемы:

- психологическая и профессиональная неготовность педагогических кадров к работе с детьми с особыми образовательными потребностями;
- несформированность инклюзивной культуры у участников образовательного процесса;
- затруднения педагогов в разработке программ, индивидуальных маршрутов развития для детей с ограниченными возможностями здоровья;
- сокрытие родителями от администрации и педагогов дошкольной организации наличия инвалидности или от-

клонении в развитии ребенка;

- потребительская позиция родителей детей с проблемами в развитии.

Для разрешения возникших проблем необходима качественная подготовка педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Кроме теоретической и практической подготовки, педагог должен обладать необходимыми личностными качествами. От того, какой культурой мышления, системой ценностей, чувств будут обладать педагоги, зависит успешность внедрения и реализации инклюзивного образования.

Отечественные исследователи подтверждают тот факт, что сохраняется большой процент педагогов, не готовых осуществлять свои профессиональные функции в условиях инклюзивной практики [1; 6; 7]. Анализ теоретических исследований позволил определить, что педагогам необходимо обладать определенным уровнем сформированности специальной (инклюзивной) компетентности как составляющей его профессиональной компетентности.

Инклюзивная компетентность определяется как интегративное личностное образование, определяющее способность учителей осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного образования, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду образовательной организации и создание условий для его развития и саморазвития [10].

Структуру инклюзивной компетентности педагогов составляют следующие компоненты: ключевые содержательные (мотивационный, когнитивный, рефлексивный) и ключевые операционные компетенции.

В настоящее время назрела необходимость исследования сформированности специальных компонентов профес-

сиональной компетентности педагогов, работающих в условиях инклюзивной практики в МКДОУ г. Новосибирска. С целью определения степени сформированности компонентов профессиональной компетентности педагогов ДОО, работающих в условиях инклюзивной практики, было проведено эмпирическое исследование.

Диагностические исследования проводились в апреле – июне 2018 г. на базе муниципального казенного дошкольного образовательного учреждения детский сад № 281 Дзержинского района г. Новосибирска. Выборку составили 18 педагогов образовательной организации (воспитатели, музыкальный работник, учитель-логопед), работающих с различными категориями детей с ограниченными возможностями здоровья.

Педагогам было предложено заполнить опросник «Самоанализ затруднений в деятельности педагога» (Л. Н. Горбуновой, И. П. Цвелюх), который позволил выявить затруднения и профессиональные проблемы педагогов. Опросник содержит закрытые вопросы и полный набор возможных ответов в шкальной форме (ранжирование). Закрытые вопросы позволили быстро обработать их количественно. Затруднения оценивались по шкале: «высокая степень затруднений», «средняя степень затруднений», «низкая степень затруднений» и «нет затруднений». Чем меньше баллов набрал педагог, тем больше затруднений он испытывает в своей деятельности. Так, педагог, набравший от 0 до 14 баллов, испытывает высокую степень затруднений; от 15 до 28 баллов – среднюю степень затруднений; от 29 до 41 балла – низкую степень затруднений; от 42 до 56 баллов – у педагога нет затруднений. Кроме того, для выявления затруднений и профессиональных проблем педагоги дошкольных образовательных организаций самостоятельно заполняли таблицу, проанализировав собственную работу,

учитывая специфику инклюзивного образования.

Для того чтобы сделать выводы о степени сформированности профессиональной (инклюзивной) компетентности педагогов, все положения опросника были соотнесены с содержанием ее основных компонентов.

К когнитивному компоненту были отнесены положения, касающиеся:

- осведомленности педагога об инклюзивном образовании, его целях и задачах;
- обеспечения включения в деятельность детей с учетом их особенностей и возможностей;
- определения содержания для каждого ребенка, находящегося в условиях инклюзии;
- осуществления контроля результатов освоения программы всеми детьми.

К операционному компоненту были отнесены положения, формулирующие умение решать профессиональные задачи, связанные с организацией образовательной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья, например:

- формирование у детей с разными особенностями в развитии любознательности активности и инициативности;
- осуществление индивидуального подхода в инклюзивном образовании;
- обеспечение детей необходимыми средствами обучения в соответствии с особенностями развития.

Количественный анализ свидетельствует о том, что почти все педагоги организации (кроме 8 %) испытывают затруднения только в разной степени. Педагоги организации, а это 58 %, испытывают затруднения высокой и средней степени (это больше половины). Исходя из этого можно сделать следующий вывод: профессиональная компетентность педагогов не на должном (высоком) уровне.

Качественный анализ позволил получить следующий результат:

– 61 % педагогов испытывают значительные трудности в формулировке целей и задач инклюзивного образования;

– 61 % педагогов испытывают трудности в организации образовательной деятельности в условиях инклюзии;

– 45 % не могут формировать познавательный интерес у детей с разными образовательными возможностями;

– 83 % не знают, как развить у детей с особыми образовательными потребностями такие качества, как любознательность, активность и инициативность;

– 95 % опрошиваемых педагогов не могут осуществить индивидуальный подход в условиях инклюзивного образования;

– 66 % педагогов испытывают значительные трудности при обеспечении условий для совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и их здоровых сверстников;

– 83 % респондентов отмечают трудности при подборе дидактического и раздаточного материала для подготовки к занятиям;

– 50 % педагогов отмечают информационную неосведомленность в области инклюзивного образования;

– 66 % опрошиваемых респондентов считают, что в организации не осуществляется научно-методическое и учебно-методическое сопровождение инклюзивной практики.

При этом всего 8 % педагогов отмечают высокую степень затруднений

при взаимодействии с родителями, а 25 % – среднюю степень. Всего по 8 % педагогов испытывают высокую и среднюю степень затруднений при осуществлении контроля за промежуточными и итоговыми результатами освоения программы всеми детьми. Только 16 % респондентов испытывают высокую степень затруднений при оценке динамики развития (личностного и психического) детей; 33 % педагогов испытывают затруднения при взаимодействии с детьми с особыми образовательными потребностями, что не соответствует действительности (выводы сделаны на основании наблюдений).

Педагоги испытывают разную степень затруднений в процессе общения с родителями: 5 % – высокую, 25 % – среднюю; общения с детьми: высокую степень затруднений – 33 %, среднюю – 11 %, остальные не имеют затруднений.

Таким образом, данный опросник выявил затруднения педагогов дошкольного образования в деятельности в условиях инклюзивной практики. Если сопоставить выявленные затруднения со структурой инклюзивной компетентности, то получится, что у педагогов не в должной мере сформирован когнитивный, операционный компоненты. Эти результаты приводят к пониманию необходимости постановки задач развития инклюзивной компетентности педагогов дошкольных организаций, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии.

Список литературы

1. Адеева Т. Н. Проблемные аспекты психологической готовности педагогов к инклюзивному образованию // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 5. – С. 57–61.
2. Алехина С. В., Алексеева М. А., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 83–92.
3. Ахметова Д. З. Готов ли современный российский педагог к реализации идей инклюзивной педагогики? // Педагогическое образование и наука. – 2013. – № 2. – С. 90–94.

4. *Выготский Л. С.* Собрание соч.: в 6 т. – М., 1983. – Т. 5. Основы дефектологии. – 368 с.

5. *Кутепова Е. Н., Сунцова А. С.* Теоретический анализ проблемы инклюзивного образования в современных научных исследованиях // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2016. – № 2 (71). – С. 105–110.

6. *Кутепова Е. Н., Черенкова Ж. Н.* Готовность педагога к деятельности в условиях инклюзивной практики // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сборник материалов II Международной научно-практической конференции / отв. ред. С. В. Алехина. – М., 2013. – С. 588–592.

7. *Линкер Г. Р., Юсупова Ю. М.* Формирование и развитие профессиональных компетенций педагогов в области инклюзивного образования // Вестник Нижегородского государственного университета. – 2019. – № 1. – С. 79–89.

8. *Новоторцева Н. В.* Развитие научного наследия Л. С. Выготского в практике специального и инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 6. – С. 66–69.

9. *Подольская О. А.* К проблеме формирования готовности педагога к инклюзивному образованию в образовательных учреждениях // Вестник современных исследований. – 2017. – № 8-1 (11). – С. 21–23.

10. *Хафизуллина И. Н.* Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Астрахань, 2008. – 22 с.

Марушак Евгения Борисовна

Кандидат психологических наук, директор Института дополнительного образования, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск. E-mail: em1902@bk.ru

Ерофеева Светлана Анатольевна

Старший воспитатель, Муниципальное казенное дошкольное образовательное учреждение г. Новосибирска Детский сад № 78 «Теремок», г. Новосибирск. E-mail: veta-72@mail.ru

**ИННОВАЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ ОРГАНИЗАЦИИ
МИНИ-МУЗЕЯ ДЛЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ
ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

В статье рассмотрены инновационные практики организации мини-музея для дошкольников в условиях дошкольной образовательной организации. Представлен анализ отечественного опыта создания мини-музея в дошкольной образовательной организации. Описана практика организации мини-музея в Муниципальном казенном дошкольном образовательном учреждении г. Новосибирска Детский сад № 78 «Теремок».

Ключевые слова: мини-музей, музейная педагогика, инновационные практики, дошкольная образовательная организация (ДОО).

Maruschak Eugeniya Borisovna

Candidate of psychological Sciences, Director of the Institute of additional education, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk. E-mail: em1902@bk.ru

Erofeeva Svetlana Anatolyevna

Senior teacher, Municipal state preschool educational institution of Novosibirsk Kindergarten № 78 «Teremok», Novosibirsk. E-mail: veta-72@mail.ru

**INNOVATIVE PRACTICES MINI-MUSEUM FOR PRESCHOOLERS
IN THE CONDITIONS OF PRESCHOOL
EDUCATIONAL ORGANIZATIONS**

The article deals with the innovative practices of organizing a mini-Museum for preschoolers in a preschool educational organization. The analysis of the domestic experience of creating a mini-Museum in a preschool educational organization is presented. The practice of organizing a mini-Museum in the Municipal state preschool educational institution of Novosibirsk Kindergarten № 78 «Teremok» is described.

Keywords: mini-Museum, Museum pedagogy, innovative practices, preschool educational organization (DOO).

Современная ситуация развития образования побуждает к поиску и разработке инновационных подходов в воспитании и образовании детей. Музейная педагогика является одной из инноваци-

онных технологий в сфере личностного развития детей, создающая условия для погружения личности в специально организованную предметно-пространственную среду. В последние десяти-

летия музейная педагогика становится все более востребованной в системе дошкольного образования.

Современный детский сад – это место, где ребенок проводит большую часть своего времени, познает окружающий мир, мир взаимоотношений взрослых и детей, поэтому одним из важных условий работы в дошкольной образовательной организации (далее – ДОО) является правильная организация развивающей предметной среды [1], например, посредством создания мини-музея. Мини-музей позволяет сделать слово «музей» привычным и привлекательным для воспитанников. Экспонаты мини-музея могут использоваться для образовательной деятельности, развития речи, воображения, интеллекта, эмоциональной сферы ребенка.

По мнению Н. А. Рыжовой, музей в детском саду является «интерактивным образовательным пространством, в котором ребенок может действовать самостоятельно с учетом интересов и возможностей, обследовать предметы, делать выводы, отражать в речи собственные наблюдения, общаться со взрослыми и сверстниками по поводу увиденного» [10, с. 7].

Задачами мини-музея выступают обогащение предметно-развивающей среды детского сада, формирование у дошкольников представлений о музее, расширение кругозора дошкольников, развитие их познавательных способностей и формирование проектно-исследовательских умений и навыков, формирование активной жизненной позиций [11]. Организация мини-музея не только имеет познавательную ценность, но и обеспечивает эмоциональную включенность ребенка, поскольку, в отличие от настоящего музея, в мини-музеех позволяет трогать экспонаты, переставлять их, брать в руки, рассматривать и изучать. В обычном музее ребенок – пассивный созерцатель, а здесь он соавтор, творец экспозиции,

причем в этом процессе может участвовать его ближайшее окружение (папа, мама, бабушка, дедушка и др.). Каждый мини-музей – это результат общения, совместной работы педагогов, детей и их семей.

Появление идеи детского музея в России связано с именами Н. Д. Бартрама, А. У. Зеленко, Я. П. Мексина, Ф. И. Шмита и др. В настоящее время в нашей стране созданы центры, лаборатории (г. Москва, Санкт-Петербург, Великий Новгород, Владимир, Каргополь Архангельской области, Петрозаводск, Череповец Вологодской области и др.). Примером интерактивного подхода в музейной педагогике может служить проект «Семейное путешествие», который объединил 13 московских музеев. Отправляясь в путешествие, дети и родители получают определенное задание и выполняют его во время посещения музеев. «В основе путеводаителя – детские тематические игровые “маршруты”, разработанные каждым музеем участником по своей действующей экспозиции. Все путеводаители объединены общей темой – “Игра в прятки, или В поисках музейных невидимок”» [3, с. 38]. В Санкт-Петербурге при Российском этнографическом музее (Кунсткамере) создан Детский центр. Здесь дети путешествуют по залам, в которых собраны экспонаты, повествующие о жизни разных стран и народов Европы и Азии.

В России разрабатываются специальные программы, направленные на развитие сотрудничества педагогов и музейных работников.

В 1994 г. творческой группой Московского института развития образовательных систем (Н. Г. Макарова, Е. Б. Медведева, С. Б. Минина, М. Ю. Юхневич) и сотрудниками московских музеев была разработана музейно-экскурсионная программа для учеников начальных школ «Предметный мир культуры» [7]. В 2001 г. в г. Ярославле прошла Первая всероссийская

конференция детских музеев, которая отразила интенсивное развитие музейной педагогики в России. Многие дошкольники уже побывали в самых разных музеях нашей страны и мира.

В последнее время возросло внимание к проблемам теории и практики художественно-эстетического воспитания как важнейшему средству формирования всесторонне развитой, духовно богатой личности. В связи с этим особую актуальность приобретает воспитание у дошкольников художественного вкуса, формирование творческих умений, осознание чувства прекрасного [2]. По мнению Л. С. Выготского, Л. А. Венгера, Н. А. Ветлугиной, Т. С. Комаровой, становление эстетического вкуса у дошкольников происходит на основе практического интереса и развивающей деятельности, реализуется при их активном участии. Мини-музей, в частности музей одного предмета, может стать средством художественно-эстетического развития детей старшего дошкольного возраста, насыщения предметно развивающей среды группы.

В муниципальном казенном дошкольном образовательном учреждении города Новосибирска «Детский сад № 78 «Теремок» имеется опыт разработки и управления процессом организации мини-музея. Здесь в режиме инновационного развития актуализируется вопрос о необходимости выбора методов и организационных форм образовательного процесса, в том числе о важности создания развивавших условий, позволяющих современному ребенку знакомиться с наследием веков и одухотворенным предметным миром, созданным человеком, с землей наших предков, с природой.

Ребенка дошкольного возраста необходимо учить видеть прекрасное вокруг себя: в природе, в жизни и деятельности человека, в отношениях между людьми, их поступках, взглядах, суждениях.

Человек, воспитанный на наблюдении многообразия форм вокруг себя, на изучении красочных сочетаний в природе, будет более восприимчив к искусству. Процесс понимания художественного образа представляет собой «накладывание» имеющихся знаний, впечатлений на воспринимаемое. Чем больше опыт наблюдения, тем глубже восприятие произведений искусства [5]. Создание условий, в которых ребенок смог бы максимально реализоваться, то есть установить собственные отношения с обществом, историей, культурой человечества, является одной из основных задач воспитательного процесса [6, с. 82].

Педагоги детского сада на протяжении многих лет уделяют внимание подготовке отдельных мероприятий, связанных с историей родного народа, используют фольклор в организации образовательной деятельности, включают его в режимные моменты, в игровую деятельность в течение всего дня. Наиболее успешно это направление реализуется для детей старшего дошкольного возраста.

Интерес детей к познанию предметов русского быта побудил к созданию этнографического музея на базе ДОО в 2009 г. Для этого в рамках студии детского творчества была выделена комната площадью 7,5 кв. м. Организация работы музея потребовала систематизации и деятельности в этом направлении и вовлечения в образовательный процесс не только педагогов, детей, но и родителей.

За полтора года существования в музее ДОО собрано более 60 предметов. В результате возникла необходимость расширения помещения музея, поэтому сегодня он размещен в двух залах площадью 26,9 кв. м. В музее выделено пять экспозиций: «Бабий кут», «Домашняя утварь», «Рукоделие», «Красный угол» и «Одежда». С открытием музея в детском саду появилась возможность для организации проектной деятельности, в ходе которой

дети познают историю родного народа в процессе специально организованной, совместной и самостоятельной работы. В музее ДОО дети знакомятся с предметами быта и традициями русского народа, принимают участие в обзорных экскурсиях по всем экспозициям музея, учатся правильно себя вести и слушать экскурсовода. Кроме того, изучая прикладные ремесла древних славян, дети изготавливают тряпичные куклы-обереги, куклу-«мотанку», куклу-хозяйку. Этот процесс обогащает представление детей о древнеславянской игрушке, формирует бережное отношение к народному достоянию.

Благодаря работе музея расширилось сетевое взаимодействие дошкольной образовательной организации. В рамках работы музея организовываются сезонные прогулки в «Белый сад», экскурсии в библиотеку им. В. Шукшина, «Музей истории и развития Первомайского района» и др., которые помогают детям узнать историю места, в котором они живут.

В ДОО существуют традиции проводить обрядовые праздники: «Масленица», «Святая Пасха», «Рождество», «Крещение», в ходе подготовки и участия в которых дети знакомятся с традициями русского народа и приобщаются к истокам культуры. В подготовке и проведении этих праздников принимает участие не только коллектив детского сада, но и родители.

Таким образом, деятельность музея ДОО в ходе подготовки интересных тематических проектов объединяет участников образовательного процесса. В результате они получают не только новые знания и навыки, но и положительные эмоции.

В 2011 г. было принято решение о необходимости оформления статуса музея «Горница» и подано заявление на аттестацию музея районной комиссией, которая прошла успешно. Приказом Главного

управления образования г. Новосибирска от 29.09.2011 № 1056-од этнографический музей «Горница» паспортизирован (Свидетельство ПМ № 231).

Таким образом, музей «Горница» в ДОО № 78 «Теремок» – это координационный центр деятельности по усовершенствованию художественно-эстетического и социально-личностного развития воспитанников. Опыт педагогической работы показывает, что создание музея в ДОО способствует установлению эмоциональной близости в детско-родительских отношениях, приобщению детей к сфере общечеловеческих ценностей, формированию отношения к рукотворному миру, к людям, Отечеству, труду, искусству, культуре, на что, как правило, ориентированы современные программы дошкольного образования [9]. Успешность использования музея ДОО в работе с детьми определила необходимость создания мини-музеев в других ДОО.

Организация мини-музея – трудоемкая работа. Опишем процесс создания мини-музея «Горница» в ДОО № 78 «Теремок», который включал несколько этапов.

1-й этап – постановка целей и задач перед родителями воспитанников детского сада. На этом этапе проводятся родительские собрания, консультации, индивидуальная работа.

2-й этап – выбор помещения. При выборе помещения необходимо учитывать количество посетителей и экспонатов.

3-й этап – сбор экспонатов и их регистрация их в каталоге.

4-й этап – оформление мини-музея, которое требует создания ряда условий: оформление комнаты (уголка) с учетом эстетических норм, наличие детской мебели для проведения игр, занятий, соблюдение правил безопасности, гигиенических норм.

5-й этап – разработка тематики и содержание экскурсий и занятий для ознакомления детей с экспонатами.

6-й этап – разработка перспективно-тематического плана работы, в который должны быть включены не только занятия с детьми, но и мероприятия для родителей, конкурсы, выставки, материалы для проведения анкетирования и мониторинга.

7-й этап – выбор экскурсоводов, которыми могут быть педагоги, дети старшего дошкольного возраста или родители.

8-й этап – открытие мини-музея, приглашение детей и их родителей [12].

На первом этапе в методическом кабинете была организована выставка методической литературы на тему «Музейная педагогика». Педагоги ознакомились с принципами функционирования мини-музеев, разработанными на основе анализа взглядов на музейную педагогику отечественного психолога Л. С. Выготского, зарубежных педагогов и психологов Ж. Пиаже, М. Монтессори, а также ученых-музееведов А. В. Бакушинского, Е. В. Волковой и др.

С целью выявления степени заинтересованности родителей, их готовности к взаимодействию в работе по созданию мини-музеев были проведены родительские собрания, а также индивидуальная работа с родителями. В информационных уголках групп детского сада размещались тематические консультации «В музей с ребенком», «Идем в музей всей семьей», «Мини-музей в ДОУ» и т. п. Далее анонимно, по желанию было проведено анкетирование родителей (законных представителей воспитанников МКДОУ д/с № 78 «Теремок»). В результате анкетирования выяснялось, посещают ли родители музеи и выставки, берут ли с собой на экскурсии детей, а также была выявлена степень готовности родителей к взаимодействию с педагогами ДОО по созданию мини-музеев.

На педагогическом совете ДОО были определены перспективы создания мини-музеев и разработан алгоритм по организации мини-музеев в группах:

- 1) выбор темы мини-музея;
- 2) определение места размещения мини-музея;
- 3) планирование экспозиций;
- 4) выбор дизайна оформления мини-музея;
- 5) подбор экспонатов;
- 6) оформление визитной карточки и паспорта мини-музея;
- 7) разработка форм работы с экспозициями мини-музея;
- 8) разработка ознакомительной экскурсии в мини-музей;
- 9) разработка конспектов занятий с использованием экспозиций мини-музея;
- 10) планирование организации поисково-познавательной деятельности в мини-музеех ДОО.

Следующий шаг – формирование творческой группы педагогов, которые курировали работу по созданию мини-музея и разработке критериев оценивания смотроконкурса «Лучший мини-музей в ДОУ».

Второй этап, практический, – создание мини-музеев. Работа на этом этапе строилась в соответствии с разработанным алгоритмом по организации мини-музеев в группах. Приступая к работе, педагоги понимали, что положительного результата можно достигнуть только в том случае, если будет осуществляться взаимодействие всех участников образовательного процесса: детей, родителей и педагогического коллектива.

1. *Выбор темы мини-музея.* В нашем детском саду организованы мини-музеи различной тематики: «На пасеке», «Музей Пуговиц», «Ключик-брелочек», «Музей Часов», «Музей Бус», «Чайный аромат», «Чудо-роспись» и др.

2. *Определение места размещения мини-музея.* Местоположение мини-музеев определяли с учетом принципов интерактивности и полифункциональности музейного пространства, психологического комфорта, что дает возможность максимально использовать

музейные экспозиции для организации разнообразной деятельности, позволяет обеспечить безопасность использования экспонатов мини-музеев для жизни и здоровья воспитанников.

3. *Планирование экспозиций.* Мини-музеи в ДОО располагают постоянными и сменными экспозициями, которые представлены по разным основаниям, например: по тематике, материалу, решаемой задаче для формирования представлений / установления взаимосвязей [11].

4. *Выбор дизайна оформления мини-музея* осуществлялся в тесном взаимодействии воспитателей с узкими специалистами: музыкальным руководителем, психологом, воспитателями, а также родителями и детьми. Каждая экспозиция имеет свои особенности в цветовом и композиционном решении, помогающие полнее раскрыть тематику мини-музеев, их содержание.

5. *Подбор экспонатов.* Организуя работу по привлечению родителей к подбору экспонатов мини-музеев, мы опирались на следующие принципы:

- партнерство родителей и педагогов;
- единое понимание педагогами и родителями целей и задач музейной педагогики;
- помощь, уважение и доверие со стороны родителей.

В процессе работы родители становились активными участниками создания мини-музеев в группах дошкольной образовательной организации. Совместно со своей семьей дети подбирали экспонаты, оформляли экспозиции, что способствовало стимулированию их познавательной активности, сблизило родителей и детей. За 7 лет работы по данному направлению педагогами ДОО совместно с воспитанниками и родителями были созданы разнообразные коллекции, все они впоследствии стали экспонатами и были представлены в экспозициях наших мини-музеев.

6. *Оформление визитной карточки и паспорта мини-музея.*

7. *Разработка форм работы с экспозициями мини-музеев.* Были разработаны следующие формы работы с экспозициями мини-музеев: занятия-экскурсии, дидактические игры и творческие задания, исследовательская деятельность, продуктивная деятельность, а также возможность смены экспозиций.

8. *Разработка ознакомительной экскурсии в мини-музей.* В ходе разработки экскурсий по своему мини-музею дети сами решают, о каких экспонатах и экспозициях необходимо рассказать гостям. В старших и подготовительных группах дети по желанию становились экскурсоводами.

9. *Разработка конспектов занятий с использованием экспозиций мини-музея.* Педагоги разработали конспекты занятий с использованием экспозиций мини-музея, сделали подборку стихов, сказок, загадок, оформили тематические альбомы по темам мини-музеев.

10. *Планирование организации поисково-познавательной деятельности в мини-музеех.* Педагогами ДОО были разработаны этапы организации поисково-познавательной деятельности в мини-музеех (теоретический этап, практический этап, этап самостоятельных исследований) и определены соответствующие им задачи, методы, приемы и формы. Работа по организации поисково-познавательной деятельности в мини-музеех направлена на развитие познавательных способностей детей дошкольного возраста. Хочется отметить, что работа по созданию мини-музеев увлекает педагогов, обогащает и развивает детей, нравится родителям, вносит радость в повседневную жизнь, доставляя взаимное удовлетворение [4].

Третий этап, презентационный, – представление мини-музеев. На этом этапе были проведены презентации мини-музеев. Сначала педагоги вместе с детьми

представили визитную карточку своего мини-музея, в которой содержится краткое описание экспозиций и приглашение посетить мини-музей. Презентация проходила в форме экскурсий для воспитанников других групп, где экскурсоводами являлись дети и воспитатели.

Четвертый этап, деятельностный, – функционирование мини-музеев. Прежде чем начать знакомство дошкольников с мини-музеями, педагоги совместно с родителями провели основательную предварительную работу, направленную на эмоциональную подготовку, расширение знаний и представлений детей о музеях, формирование навыков поведения в музеях. Родителям было рекомендовано посетить с детьми действующие музеи и выставки нашего города и района.

Экспонаты мини-музеев используются педагогами в организации образовательной области познавательного цикла, при игровой и экспериментальной деятельности. Игры музейного содержания по формированию художественной культуры – игры-путешествия, игры-развлечения, интеллектуально-творческие игры, игры эстетические упражнения, заполнение музейных словариков, выполнение домашних заданий (нарисовать, вылепить, придумать и т. д.).

В рамках ФГОС ДО решение образовательных задач по областям предусматривает организацию взрослыми различных видов детской деятельности, и в соответствии с принципами интеграции образовательных областей работа мини-музеев должна быть направлена на организацию игровой, познавательно-исследовательской, коммуникативной, продуктивной детской деятельности. Мини-музеи – это возможность решить проблему, стоящую перед педагогами, по формированию системы интересов, в том числе выбора интересных и значимых тем для ребенка [11].

В мини-музеях организованы уголки

самостоятельной деятельности, где дети могут играть. В наших музеях имеются атрибуты сюжетно-ролевых игр, дидактических игр, игр-драматизаций. Дети посещают мини-музей систематически, ориентируются в нем свободно. Они постоянно включены в работу: анализируют, экспериментируют, высказывают гипотезы. После завершения экскурсии юные посетители всегда имеют возможность самостоятельно рассмотреть экспонаты, которые вызвали их особый интерес, задать вопросы взрослым, провести эксперимент.

Большое значение имеет активное включение детей в формулирование основных правил для посетителей музея в детском саду. Только при условии личной заинтересованности каждого ребенка эти правила будут естественно приняты, а не навязанными [8]. Варианты формулировок могут быть разные: составленные устно, придуманные совместно взрослыми и детьми.

Таким образом, создание мини-музеев, а не просто коллекции в группах позволит педагогам ДОО:

- сделать слово «музей» привычным и привлекательным для детей;
- приобщить маленького ребенка к сфере общечеловеческих ценностей;
- выработать правильные формы взаимодействия дошкольников с окружающим миром.

Современному педагогу необходимы теоретические и практические навыки освоения музейно-педагогического пространства как интегрированной развивающей среды нового типа. В связи с этим перед педагогом встает задача конструирования культурной среды для исследовательской, созидательной и познавательной деятельности детей [6]. При этом необходимо четко осознавать конечную цель работы педагога – формирование творческой личности, способной заинтересованно воспринимать культурное наследие как часть настоя-

щего и сознавать свою ответственность не только за его сохранение, но и за умножение и передачу этого наследия другим поколениям. Музейное образование предполагает необходимость четкой, структурно и содержательно выверенной программы [11].

Включение в исследовательский поиск становится необходимостью с целью определить в новых социально-эконо-

мических условиях ценности и ориентиры, пересмотреть профессиональные педагогические позиции, внести изменения в содержание и форму работы с детьми, что требует существенных перемен в практике воспитания, которые возможны при системной организации действий всех участников педагогического процесса.

Список литературы

1. *Абрамова Р. М.* Система методической работы по музейной педагогике в ДООУ // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2005. – № 4. – С. 101–103.
2. *Вербенец А., Мяленко Ю.* Старший дошкольник в художественном музее: проблемы и перспективы // Детский сад от А до Я. – 2007. – № 6. – С. 30–39.
3. *Винниченко В.* Ребенок в пространстве музея // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 5. – С. 38–41.
4. *Иванова Е.* Проектная деятельность с дошкольниками по созданию музея // Детский сад от А до Я. – 2004. – № 6. – С. 106–111.
5. *Лаврентьева И. А.* Информационные технологии в музейной педагогике // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2012. – № 9. – С. 80–86.
6. *Лamina Л. Н.* Экспериментальная программа «Здравствуй, музей!» для детей с ослабленным зрением // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2004. – № 4. – С. 81–83.
7. *Нестеренко Н.* Что было и что будет // Обруч. Образование: ребенок и ученик. – 2005. – № 6. – С. 17.
8. *Платохина Н.* Организация этнокультурного музея на базе дошкольного образовательного учреждения // Детский сад от А до Я. – 2007. – № 6. – С. 114–123.
9. *Ривин Е.* Детский сад – объект истории и культуры // Детский сад от А до Я. – 2007. – № 6. – С. 17–28.
10. *Рыжова Н., Ларионова Г., Данюкова А.* Мини-музеи в детском саду: монография. – М., 2008.
11. *Сухова А. В., Боловнева Т. А.* Организация предметно-развивающей среды ДООУ // Методист ДООУ. – 2008. – № 2. – С. 4–32.
12. *Фатеева И. И., Романова Т. А.* Методические рекомендации по организации музея в ДООУ // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2008. – № 4. – С. 91–95.

АВТОРАМ

Правила направления, рецензирования и опубликования научных статей



1. «Вестник педагогических инноваций» – официальное издание научно-практического направления, учрежденное федеральным государственным бюджетным образовательным учреждением высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет» (ПИ № 77-13977 от 18 ноября 2002 г.), в котором публикуются ранее не опубликованные научные статьи, посвященные продвижению в научно-педагогической среде инновационных подходов в педагогике, разработок современных образовательных технологий, методов и технологий инновационного менеджмента в системе образования.

2. «Вестник педагогических инноваций» – рецензируемое научное издание. Материалы, поступившие в редакцию, проходят рецензирование с анализом новизны их содержания. Издание осуществляет рецензирование всех поступающих в редакцию материалов, соответствующих ее тематике, с целью их экспертной оценки. Все рецензенты являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов и имеют в течение последних 3 лет публикации по тематике рецензируемой статьи. Рецензии хранятся в издательстве и в редакции издания в течение 5 лет.

3. Требования к материалам, подготовленным к печати.

3.1. Материалы должны быть подготовлены к печати, содержание статьи должно быть проверено автором на предмет грамматических, стилистических ошибок и отвечать научному стилю изложения материала.

3.2. Метаданные статьи на русском и английском языках:

– сведения об авторе (авторах): ФИО полностью, должность, ученое звание, место работы, адрес электронной почты, город;

– название статьи (заглавными буквами);

– аннотация (не менее 500 символов), в которой должны быть четко сформулированы цель статьи и основная идея работы;

– ключевые слова (не менее 7).

3.3. Автор в статье должен: обозначить проблемную ситуацию, методологию исследования; раскрыть основное содержание, соответствующее тематике журнала; сделать выводы.

3.4. В конце статьи приводится список литературы (не менее 10 источников), на который опирался автор (авторы) при подготовке статьи к публикации. Список литературы должен иметь сплошную нумерацию по всей статье, оформляться в квадратных скобках, размещаясь после цитаты из соответствующего источника. Список литературы оформляется строго по ГОСТ Р 7.0.5–2008.

3.5. Статьи отправлять по адресу: vestnik.ped.innov@gmail.com

3.6. Статьи регистрируются редакцией. Датой представления статьи в журнал считается день получения редакцией окончательного текста.

3.7. Подробная информация о журнале и правилах направления, рецензирования и опубликования научных статей журнала «Вестник педагогических инноваций» размещена на странице <http://nsfu.ru/resursi/journals/vestnik/>

Статьи, не соответствующие тематике журнала, оформленные не по правилам, без аннотации, с некорректно оформленным списком литературы, отклоняются.

4. Направление заказов на индивидуальную подписку по адресу: 630126, Новосибирск, ул. Виллюйская, 28. Редакция журнала «Вестник педагогических инноваций».

Подписной индекс журнала № 46820 по каталогу Агентства Роспечать («Пресса России») <http://www.pressa-rf.ru/cat/1/edition/f46820/>