Комитет по образованию
Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение педагогический
колледж № 1 им. Н.А. Некрасова Санкт-Петербурга

# Модель психолого-педагогической поддержки социализации и индивидуализации развития детей с различными возможностями и потребностями

При поддержке Института детства СПб АППО

Санкт-Петербург
2015

*При поддержке*
*Института детства СПб АППО*

**Модель психолого-педагогической поддержки социализации и индивидуализации развития детей с различными возможностями и потребностями:** Материалы городского обучающего научно-практического семинара на тему: «Психолого-педагогическая поддержка социализации и индивидуализации ребенка дошкольного возраста». (Санкт-Петербург, сентябрь 2015) / Под. общ. ред. Н.А. Вершининой. – СПб.: Изд-во «Свое издательство", 2015. - 112 с.

Сборник включает материалы городского обучающего научно-практического семинара на тему: «Психолого-педагогическая поддержка социализации и индивидуализации ребенка дошкольного возраста». В нем представлен Пакет диагностик и аналитические материалы. Статьи с результатами диагностических мероприятий и аналоговый анализ продуктов, отражающих технологии психолого-педагогической поддержки обучающихся.

ISBN

© ГБПОУ Некрасовский пед. колледж № 1

Санкт-Петербурга, 2015

© Авторы, 2015

## *Содержание*

**Введение** …….....5

***Раздел 1 Диагностика и результаты изучения особенностей социализации и индивидуализации развития детей дошкольного возраста***

**Пужливая Ю.В**
Особенности отношения ребенка к детскому саду.....12

**Лебедева С.Б., Унру Л.А.**
Особенности усвоения нравственных норм детьми дошкольного возраста.....20

**Ивлева М.Г., Матвеева А.С.**
Особенности сформированности самооценки ребенка дошкольного возраста.....28

**Медведева В.В., Пантелеева О.Ю., Шамша Н.А.**
Особенности взаимодействия дошкольника со сверстниками.....36

***Раздел 2. Подготовка педагогов к психолого-педагогической поддержке детей дошкольного возраста***

**Елюкова А.Е.**
Педагогическая поддержка ребенка в образовании: теория, практика, проблемы внедрения.....44

**Трефилова Н.Д.**
Городской обучающий семинар как форма повышения квалификации педагогов в условиях реализации ФГОС ДО.....54

**Бердичевская А.А., Ивлева М.Г., Сопелева И.В.,**
Методические рекомендации по проведению мастер-класса по психолого-педагогической поддержке детей с общим недоразвитием речи …….....58

**Пужливая Ю.В.**
Методические рекомендации по проведению мастер-класса «Психолого- педагогическая поддержка детей дошкольного возраста в социально-коммуникативном развитии в ДОУ (проблемы и пути решения)» …… .....65

**Медведева В.В.**
Психолого-педагогическая поддержка детей с ЗПР в организации познавательно-исследовательской деятельности.....71

**Анисимова Е.А., Петрушенко В.В**
Методические рекомендации к семинару «Психолого-педагогическая поддержка в физическом развитии детей ДОУ оздоровительной направленности».....77

***Раздел 3. Модель психолого-педагогической поддержки социализации и индивидуализации развития ребенка с разными возможностями и потребностями***

Концептуальная и методологическая основа модели ….....84
Миссия комплексной модели психолого-педагогической поддержки
в условиях интегрированного образовательного пространства.....85
Цели, задачи реализации модели.....85
Результаты и эффекты реализации модели.....86
Описание модели.....87

***Раздел 4. Анализ аналоговых проектов, направленных на оказание психолого-педагогического сопровождения детей***

**Орлова М.П., Пужливая Ю.В.**
Анализ аналоговых проектов, направленных на оказание
психолого-педагогического сопровождения детей.....91

**Бердичевская А.А., Ивлева М.Г., Крузе Е.В.,**
Изучение аналоговых проектов, посвященных
психолого-педагогическому сопровождению дошкольников…….....95

**Соловьева Т.Г.**
Изучение аналоговых продуктов, посвященных психолого-педагогическому сопровождению детей дошкольного возраста
с задержкой психического развития….....99

***Раздел 5. Аналитические материалы по сетевому взаимодействию***

**Вершинина Н.А.,**
Возможности сетевого взаимодействия в организации ОЭР
(осмысление и анализ полученных результатов
ОЭР)…….....103

# ВВЕДЕНИЕ

*Ни одну модель нельзя считать успешно выстроенной,*
*пока она не принята, не понята и не применена на практике.*
*К. Шеннон*

## Актуализация проблемы

Психолого-педагогическая поддержка в общеобразовательных учреждениях относительно молодое направление в образовании, но уже является неотъемлемой частью образовательного процесса. Психолого-педагогическая поддержка сегодня выступает как комплексная технология, особая культура поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. определила приоритетные цели и задачи, решение которых потребовало построения адекватной системы психолого-педагогической поддержки. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 - 2020 годы одним из приоритетов в сфере общего образования определила обеспечение успешности каждого ребенка, независимо от состояния его здоровья, социального положения семьи. Особое внимание на данном этапе уделяется формированию инструментов поддержки особых групп детей в системе образования (одаренные дети, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети в трудной жизненной ситуации, дети мигрантов). Федеральная целевая программа развития образования на 2011-15 годы, в рамках мероприятия «Распространение на всей территории Российской Федерации современных моделей успешной социализации детей» во всех субъектах Российской Федерации определяет необходимость распространения следующих интегрированных моделей общего и дополнительного образования:

- инновационные воспитательные модели, обеспечивающие формирование гражданской идентичности обучающихся в условиях поликультурного и поликонфессионального общества.
- современные образовательные и организационно-правовые модели, обеспечивающие успешную социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов;
- современные образовательные и организационно-правовые модели, обеспечивающие успешную социализацию детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;
- модели формирования культуры безопасного образа жизни, развития системы психолого-педагогического и медико-социального сопровождения детей.

В настоящее время в соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования организационный

раздел основной образовательной программы всех образовательных учреждений должен содержать описание системы психолого-педагогических условий и ресурсов. Требованиями Стандарта к психолого-педагогическим условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования являются:

- уважение взрослых к человеческому достоинству детей, формирование и поддержка их положительной самооценки, уверенности в собственных возможностях и способностях;
- использование в образовательной деятельности форм и методов работы с детьми, соответствующих их возрастным и индивидуальным особенностям;
- построение образовательной деятельности на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированного на интересы и возможности каждого ребёнка и учитывающего социальную ситуацию его развития;
- поддержка взрослыми положительного, доброжелательного отношения детей друг к другу и взаимодействия детей друг с другом в разных видах деятельности;
- поддержка инициативы и самостоятельности детей в специфических для них видах деятельности;
- возможность выбора детьми материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения;
- защита детей от всех форм физического и психического насилия;
- поддержка родителей (законных представителей) в воспитании детей, охране и укреплении их здоровья, вовлечение семей непосредственно в образовательную деятельность.

В дошкольных образовательных учреждениях существует проблема выполнения требований стандарта в части создания психолого-педагогических условий реализации основной образовательной программы. Так, анализ анкетирования педагогов ДОУ с целью определения запросов на оказание методической помощи показал, что педагоги испытывают следующие затруднения:

- в постановке цели воспитания по отношению к каждому воспитаннику - 18%
- в стимулировании проявления активности, самостоятельности и творчества у детей - 26%
- в выборе различные методы и формы работы для детей в зависимости от целей и задач НОД - 21%
- в выявлении реальных интересов детей и согласовать с ними подбор и организацию учебного материала - 28%
- в умении использовать количественные и качественные оценки процесса и результата познания - 21%.

Существенное влияние на такую ситуацию оказывают следующие факторы:

- отсутствие в штатном расписании ДОУ специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение (педагогов-психологов, дефектологов, социальных педагогов, логопедов);
- формальный подход к деятельности психолого-педагогических консилиумов на институциональном уровне;
- ограниченность в условиях дотационной экономики необходимых ресурсов, обеспечивающих качественное психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса;
- сопротивление и неготовность большей части педагогов и администраторов ДОУ к выполнению несвойственного им функционала.

В понимании социализации и индивидуализации мы опираемся на исследования, проведенные в дошкольной педагогике. Для нас важны результаты изучения:

- проявления индивидуальности ребёнка-дошкольника в различных видах деятельности (С.А.Козлова, Т.С. Комарова**,** Л.В.Коломийченко, М.В.Крулехт, Ю.Н.Рюмина, Л.Й.Сайгушева, Р.М.Чумичёва и др.);
- развития индивидуальности ребёнка в коллективных взаимоотношениях и разновозрастном взаимодействии (Е.Н. Герасимова, Е.А. Кудрявцева, Л.В. Лидак);
- развития образа Я в игровой и трудовой деятельности (М.В. Корепанова, Е.И. Серебрякова, Т.А. Репина, Л.И. Уманский и др.);
- формирования начал нравственного сознания дошкольников (И.В. Сушкова).

Стоит отметить, что в большинстве классических исследований дошкольной педагогики процессы социализации и индивидуализации дошкольников рассматриваются в их специфике, а не целостности.

*Содержание социализации* составляет совокупность когнитивного, эмоционально-оценочного и поведенческого компонентов:

- когнитивный компонент представлен моральными нормами и правилами;
- эмоционально-оценочный – включает различные типы отношений к людям;
- поведенческий – отражает характеристики социально-нравственного поведения.

Социализация воспитанников осуществляется в процессе освоения содержания, результатом которого выступают представления детей о моральных нормах и правилах, умение их соблюдать в поведении, общении, деятельности, устанавливать позитивные взаимоотношения с другими людьми, умение совершать социально-нравственные поступки, осознавать их социальную направленность, последствия и т.д.

*Содержание индивидуализации* также может быть представлено совокупностью когнитивного, эмоционально-оценочного, поведенческого компонентов:

- когнитивный компонент отражает составляющие физического образа, индивидуальных качеств, возможностей, способностей ребёнка,
- эмоционально-оценочный – представлен отношением к своему физическому образу, индивидуальным качествам, возможностям, способностям,
- поведенческий – представлен характеристиками действий, вызванными образом Я и самооценкой.

Индивидуализация осуществляется через освоение ребёнком содержания, результатом которого выступают представления ребёнка о своих индивидуальных способностях, возможностях, особенностях, умения их использовать, позитивная самооценка, умение её подтвердить, проявить, позитивная направленность поведения и т.д.

Вместе с тем большинство современных исследователей сосредоточивают внимание на изучение проблемы целостности социализации-индивидуализации «как проявления социального и его реализации в индивидуальном» (Д.И. Фельдштейн). В работах В.В. Абраменковой, Е.Б.Весны, В.С. Мухиной, А.Н. Хузиахметова и др. введён в науку термин «социализация-индивидуализация». В частности взаимосвязь социализации и индивидуализации ребенка раскрывается в следующих аспектах:

- развитие образа Я у дошкольников в общении со взрослыми и сверстниками (В.С. Мухина, Е.О. Смирнова, Г.А. Урунтаева, И.И. Чеснокова, Д.Б. Эльконин и др.);
- формирование саморегуляции (А.В. Запорожец, Я.З. Неверович);
- изучение характеристик стадий социализации-индивидуализации (Д.И. Фельдштейн);
- описание целостности процесса социализации-индивидуализации в онтогенезе (Е.Б. Весна);
- структурно-содержательная характеристика социализации-индивидуализации детей старшего дошкольного возраста в образовательном процессе детского дома (Пронина А.Н.).

Результаты докторского исследования А.Н.Прониной стали для нас отправной точкой в понимании социализации-индивидуализации как целостности, имеющей следующие компоненты структуры:

Рис. 1. Структурно-содержательная характеристика социализации-индивидуализации детей старшего дошкольного возраста

Сферами социализации-индивидуализации является разнообразные виды детской деятельности, где происходят дополнение, обогащение, взаимодействие и совмещение представлений, отношений, поведения социальной и индивидуальной направленности ребёнка, приобретение социально-индивидуального опыта.

Таким образом, с момента перехода ДОУ различной направленности на образовательный стандарт встала проблема «Как выполнить требования Стандарта в части создания психолого-педагогической поддержки социализации и индивидуализации развития ребенка с разными возможностями и потребностями». Решение данной проблемы возможно при условии создания модели психолого-педагогической поддержки социализации и индивидуализации развития ребёнка, основанной на:

- интеграции и концентрации всех имеющихся ресурсов образовательного пространства ДОУ с целью рационального их использования в условиях реализации ФГОС ДО;

- организации взаимодействия субъектов психолого-педагогической поддержки.

Представленный опыт работы по предлагаемой модели будет полезен:

- специалистам отделов образования, координирующим деятельность образовательных учреждений при организации психолого-педагогической поддержки;
- специалистам служб, осуществляющих психолого-педагогическую поддержку для активизации участия образовательных учреждений в решении проблем обеспечения качественной психолого-педагогической поддержки и увеличения количества субъектов поддержки в процессе выхода в сетевое пространство;
- методистам и специалистам образовательных учреждений для обеспечения равных возможностей пользования методическими и информационными ресурсами всех субъектов образовательного процесса в решении проблем преемственности;
- руководителям образовательных учреждений для расширения возможностей и объединения усилий по обеспечению психолого-педагогических условий реализации основной образовательной программы, обновления форм и методов работы с педагогическим коллективом, повышения качества работы ОУ в условиях ФГОС ДО;
- отдельным педагогам и специалистам для повышения профессиональной компетентности в области решения проблем психолого-педагогической поддержки в образовательной практике.

# РАЗДЕЛ 1. ДИАГНОСТИКА И РЕЗУЛЬТАТЫ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Исходя из понимания социализации-индивидуализации как целостности, имеющей определенные компоненты структуры, были определены и направления диагностики по каждому из этих компонентов:

Таблица 1

Варианты диагностик выявления особенностей компонентов социализации и индивидуализации детей дошкольного возраста

| **Компоненты** | **Диагностики** |
|---|---|
| Когнитивный компонент социализации: моральные нормы и правила. | ▪ Методика «Закончи историю» Методика<br>▪ «Домики» Ореховой О. А.<br>▪ Изучение особенностей проявления эмпатии старшими дошкольниками во взаимодействии со взрослыми и сверстниками Анкетирование родителей. |
| Когнитивный компонент индивидуализации: представления о своих индивидуальных возможностях, качествах, способностях. | ▪ Ситуация «Поможем малышам»<br>▪ Экспериментальная методика «Лесенка» |
| Поведенческий компонент социализации: образцы, примеры социально-нравственного поведения и поступков. | ▪ Ситуация «Поможем малышам»<br>▪ Диагностическая ситуация «Карандаши»<br>▪ Ситуация «Строим дом»<br>▪ Методика «Сюжетные картинки» (модифицированный вариант Р.М. Калининой) |

| | |
|---|---|
| Поведенческий компонент индивидуализации: направленность и характер действий, вызванные образом Я и самооценкой. | ▪ Рисование на тему «Я в детском саду»<br>▪ Экспериментальная методика «Лесенка»<br>▪ Методика изучения сформированности образа «Я» дошкольника (Модифицированный вариант методики А.Б. Венгера) |
| Эмоционально-оценочный компонент индивидуализации: отношение к своим индивидуальным возможностям, качествам, способностям. | ▪ Включенное наблюдение за поведением детей в экспериментальных ситуациях.<br>▪ Рисование на тему «Я в детском саду» |
| Эмоционально-оценочный компонент социализации: отношения (взаимоотношения) к другим людям (взрослым, сверстникам, детям старшего и младшего возраста). | ▪ Анализ детских рисунков на тему «Моя семья».<br>▪ Анализ детских рисунков на тему «Мой воспитатель»<br>▪ Включенное наблюдение за поведением детей в экспериментальных ситуациях.<br>▪ Организация включенного наблюдения за ситуацией взаимодействия в игровой деятельности (игры с правилами).<br>▪ Вербальная ситуация «Новый детский сад» |

## ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ РЕБЕНКА К ДЕТСКОМУ САДУ

*Пужливая Ю.В.,*
*Ст. воспитатель*
*ГБДОУ детский сад № 31,*
*Кировского района*
*Санкт- Петербурга*

*Аннотация: в статье раскрыты результаты диагностики, выявляющие особенности отношения ребенка к посещению детского сада и его отношений со сверстниками и взрослыми в детском саду.*

*Ключевые слова: взаимоотношения, социализация, индивидуализация, ребенок, уровень*

Как известно, отношение - это реальная действительная связь, которую устанавливает человек с объектом окружающего мира в своём сознании; это связь личностного «Я» и объекта (лица, события, явления, нормы и др.) [2]. Как видно из определения, отношение является важной составной ча-

стью процессов социализации и индивидуализации. Поэтому так важно знать проявление особенностей отношения детей дошкольного возраста к детскому саду. Для выявления особенностей этого процесса у детей был использован рисуночный тест «Я в детском саду» [1].

**Рисуночный тест «Я в детском саду»**

**Цель:** Выявление особенности отношения ребенка к посещению детского сада и его отношений со сверстниками и взрослыми в детском саду.

**Материалы**: Лист белой бумаги формата А- 4, простой карандаш, ластик, цветные карандаши.

**Инструкция к тесту: «**Нарисуй себя в детском саду». Никаких пояснений давать не надо, пусть ребёнок рисует то, что он сам захочет. Время выполнения задания не ограничено.

По окончании рисунка можно задать вопросы:

- Как там, в детском саду на этом рисунке? (грустно или весело, хорошо или плохо)
- Кто изображен на этом рисунке?
- Что они делают?
- Если никого нет, то где они?
- Кто придет первым? Что он станет делать?
- А что ты делаешь на рисунке? А что бы ты хотел делать?
- Если тебя нет на рисунке, то где ты?

Содержание ситуации*:* Дети сидят за отдельными столами. У каждого – лист бумаги, подписанный именем ребенка, и цветные карандаши.

Воспитатель предлагает детям нарисовать себя в детском саду, подчеркивает, что каждый должен придумать, как он изобразит себя – одного или с ребятами, с воспитателем, а может быть с игрушками, книжками и т.п. Надо сначала подумать и затем нарисовать.

Во время рисования отмечается эмоциональное состояние детей: рисуют с удовольствием, старательно, используют разные цветные карандаши; или рисуют без видимого желания, небрежно, используют один цвет, быстро отдают свой рисунок воспитателю и уходят, не проявляя дальнейшего интереса; или, наоборот, возвращаются и просят разрешения дорисовать что-то еще в своем рисунке. Поведение детей служит косвенным свидетельством личного отношения ребенка к детскому саду.

Анализируя детские рисунки необходимо *обратить внимание* на то, как изобразил себя ребенок – одного или вместе со сверстниками или с лучшим другом, присутствует ли на рисунке воспитатель, конкретные признаки детского сада (игрушки, аквариум и пр.). Если ребенок нарисовал себя без сверстников и взрослых, или рисует себя на расстоянии от них, или изображает себя значительно меньшего размера, по сравнению с другими фигурами

- это свидетельствует о неудовлетворенности в дружеских контактах, ощущении некоторой изолированности от других.

Если рисунок выполнен с использованием разных цветов, с проработкой отдельных деталей, если рядом с ребенком на рисунке изображены друзья, воспитатель – это свидетельствует о положительном самочувствии в детском саду.

В каждом случае, особенно, если рисунок выполнен небрежно, темными цветами, с наличием жесткой штриховки, очень мелких фигур, острых предметов, с отсутствием людей или изолированности от них ребенка, необходимо побеседовать с ним о содержании рисунка.

При этом надо проявить искренний интерес к рисунку, доброжелательно и естественно провести разговор, чтобы ребенок не замкнулся, выяснить его замысел, а также, попросить рассказать о том, чтобы он изобразил на своем рисунке, если бы ходил в другой детский сад. В такой беседе можно выявить многие проблемы, связанные с пребыванием ребенка в детском саду и его взаимоотношениями с детьми.

**Обработка результатов**: рисунок оценивается по 3 показателям:

1. сюжет рисунка
2. фигуры на рисунке
3. цветовая гамма

При анализе рисунка по каждому из этих показателей выставляется балльная оценка, затем баллы складываются.

1. Сюжет рисунка:

- 3 балла – симметричное изображение (рисунок сада занимает центральное место на листе); наличие деталей и украшений, элементов декорирования, изображение различных предметов, оживляющих пейзаж (цветы, деревья, плакаты, флаги, занавески на окнах, др.); изображение детей, идущих в сад или играющих там, воспитателя или других взрослых
- 2 балла – изображение носит нестабильный характер; есть люди, но отсутствуют детали, либо нарисованные люди и различные предметы не пропорционального размера
- 1 балл – скудность рисунка, нарисовано только здание детского сада, или какие то незначительные детали (облака, забор и т.д.).
- 0 баллов – ассиметричность рисунка; отсутствие деталей и украшений; отсутствие людей или изображение детей уходящих из садика;

2. Фигуры на рисунке:

- 3 балла - у автора рисунка наличие более 3-х пальцев, особенно на правой руке. Большая площадь опоры у ног, особенно правой. Большое количество и разнообразие деталей. У здания маленькие окна и при этом большая дверь. Наличие на рисунке солнца.

- 2 балла - присутствуют вымышленные персонажи, автор изображен в отдалении от изображения детского сада. Изображение большого числа мелких предметов, большого числа закрытых деталей (шкафы, пуговицы, окна). Изображение выполнено с множеством линий, нажим сильно варьирует. Большое количество однообразных деталей.
- 1 балл - автор рисунка изображен ниже по расположению по сравнению с другими объектами, очень маленьким в пространстве листа, ноги "повисшие в воздухе" (без изображения опоры). Бледность деталей, схематичность, небрежность. Следы стирания и исправления линий. Наличие линий и штрихов, не относящихся к основному сюжету.
- 0 баллов - автор на рисунке отсутствует. Детский сад изображается усиленным нажимом карандаша, либо сильно заштрихован, либо его контур обведен несколько раз, либо обведен очень тоненькой дрожащей линией. Присутствует размашистая или особо тщательная штриховка.

3. Цветовая гамма:

- 3 балла – в рисунке преобладают яркие, чистые, светлые тона и их сочетания (желтый, светло-зеленый, голубой, т.д.)
- 2 балл – в равной степени присутствуют светлые и темные тона.
- 1 балл – преобладание темных тонов с цветными элементами, используется штриховка
- 0 баллов – рисунок выполнен в темных тонах (темно-коричневый, темно-зеленый, черный), используется штриховка и сильный нажим.

Перевод баллов в уровни осуществлялся следующим образом: по результатам выполнения теста, полученные баллы суммируются и переводятся в уровень:

0 уровень – 0-1 балл (критический уровень) - у ребенка явно выраженное негативное отношение к детскому саду, связанное с трудностями взаимодействия с педагогами и сверстниками

1 уровень – 2-4 баллов (низкий уровень) – у ребенка скрытое негативное отношение к детскому саду, связанное с трудностями взаимодействия с педагогами и сверстниками

2 уровень – 5-7 баллов (средний уровень) – у ребенка есть некоторая тревога по поводу посещения детского сада и взаимодействия со сверстниками и педагогами

3 уровень – 8-9 баллов (высокий уровень) – у ребенка сложилось эмоционально благополучное отношение к садику он готов к принятию воспитательных задач и взаимодействию с детьми и взрослыми в ДОУ.

Таблица 1

Протокол оценки рисуночного теста (образец)

| Ф.И.О. ребенка | Полученные баллы | | | Итого баллов | Уровень |
|---|---|---|---|---|---|
| | Сюжет рисунка | Фигуры на рисунке | Цвета на рисунке | | |
| Саша П. | 0 | 3 | 2 | 5 | 2 |
| Сергей Ю. | 2 | 2 | 2 | 6 | 2 |

Методика проводилась в ГБДОУ общеразвивающего вида, общеразвивающего вида с приоритетом по познавательно-речевому развитию, комбинированного вида (логопедические группы и группы ЗПР, оздоровительные группы), компенсирующего вида (группы ЗПР). В исследовании приняли участие 283 человека. В группах среднего, старшего дошкольного возраста и в подготовительных к школе группах. Исследование проводилось в течении 1 месяца в начале 2014-2015 учебного года. Представляем полученные результаты.

Одна из задач исследования - выявление особенностей отношений ребенка к сверстникам и взрослым в детском саду в зависимости от возраста детей. Как показали данные, полученные нами в ходе исследования (таблица 2, рис.1.), большинство детей дошкольного возраста имеют 2 (средний) уровень. Для рисунков данной категории характерно следующее: ребенок рисует себя где-то в углу рисунка, или в отдалении от изображения детского сада, или очень маленького не пропорционального размера, ноги не стоят на земле, или другой поверхности, отсутствие деталей, наличие штриховки и сильного нажима, использование и светлых и темных тонов, скудность сюжета.

Все эти особенности рисунка убеждают, что у ребенка есть некоторая тревога по поводу посещения детского сада и взаимодействия со сверстниками и педагогами.

Таблица 2

Уровень отношения ребенка к детскому саду

| Возрастная группа детей | Количество детей | Уровни (%) | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Средняя | 72 | 0 | 2.6 | 46.3 | 51.1 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Старшая | 151 | 0 | 14.9 | 44.2 | 40.9 |
| Подготовительная | 60 | 0 | 4.6 | 53.2 | 42.2 |
| ИТОГО: | 283 | 0 | 7.4 | 47.9 | 44.7 |

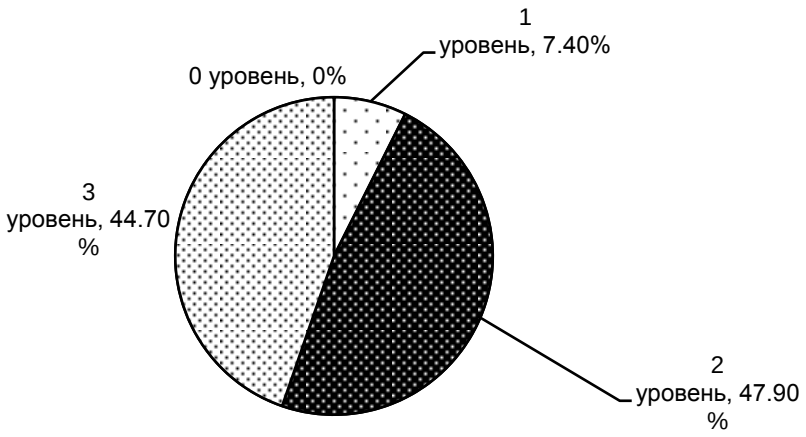



Рис. 1. Уровень отношения ребенка к детскому саду

Вместе с тем результаты эксперимента убеждают, что уровни варьируются в зависимости от возраста ребенка (рис. 2) Например, большинство детей (51,1%) среднего возраста имеют 3 уровень, а большинство детей (53,2%) подготовительной группы имеют 2 уровень, а дети старшей группы имеют приблизительно одинаковые результаты по 2 и 3 уровню. Как видно из полученных результатов (Рис. 2.), у детей среднего дошкольного возраста уровень отношения к детскому саду более высокий, чем в подготовительной к школе группе. Мы полагаем, что это связанно с тем, что в исследовании не принимали участие дети среднего дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями.

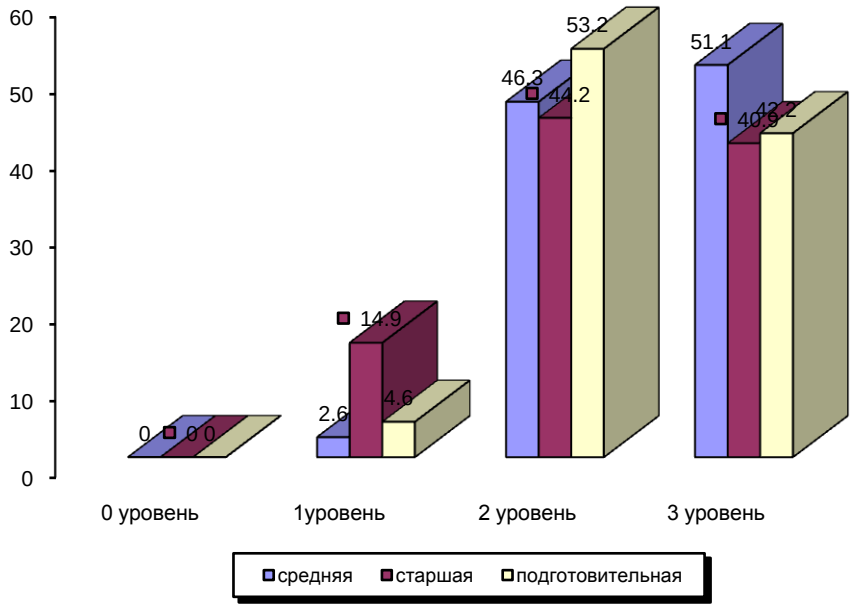



Рис.2. Уровень отношения ребенка к детскому саду

Следующей задачей было выявить зависимость уровня отношения ребенка к детскому саду от вида учреждения и направленности работы в группах. Результаты представлены в таблице 3. В которой отражены общие показатели по возрастным группам (средняя, старшая, подготовительная группа).

Таблица 3

Уровень отношения ребенка к детскому саду (средняя, старшая, подготовительная группа)

| Виды ДОУ | Количество детей | Уровни (%) | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Общеразвивающего вида (познавательно-речевой приоритет) | 75 | 0 | 5.8 | 52.2 | 42 |
| Общеразвивающего вида | 69 | 0 | 10.6 | 39.6 | 49.8 |
| Комбинирующего вида (ОНР) | 37 | 0 | 13.7 | 73.7 | 12.6 |
| Комбинирующего вида (оздоровительн группа) | 75 | 0 | 4.6 | 25 | 70.4 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Компенсирующего вида (ЗПР) | 27 | 0 | 38.5 | 56.5 | 5 |
| ИТОГО: | 283 | 0 | 2.6 | 46.4 | 51 |

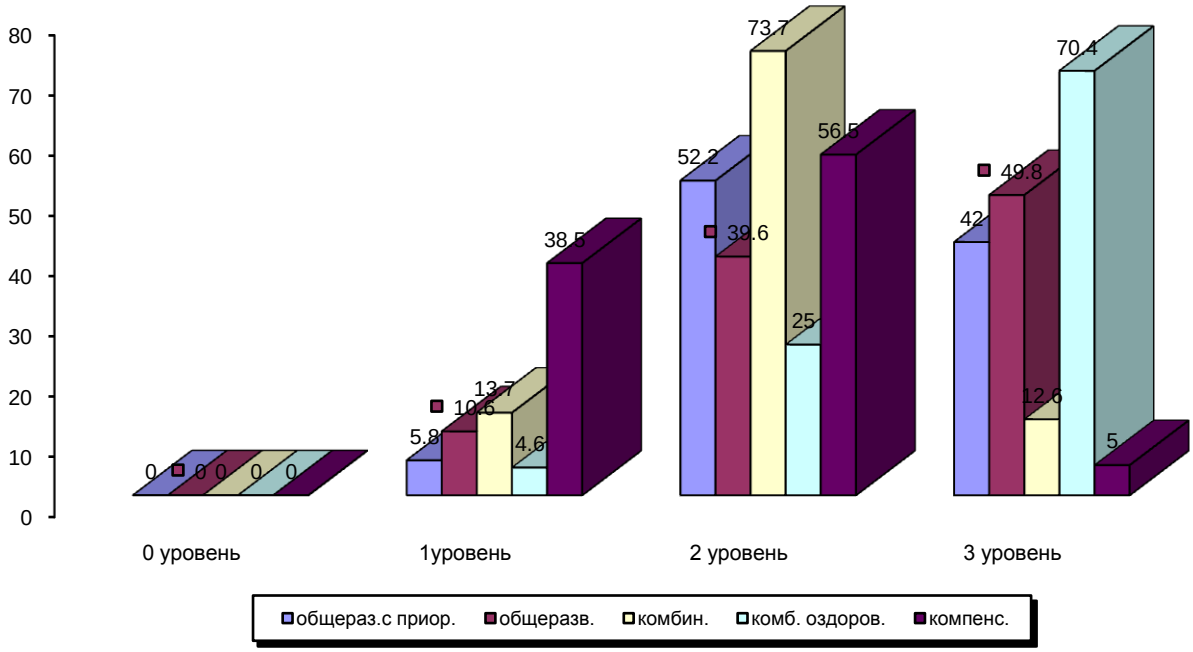



Рис. 3. Уровень отношения ребенка к детскому саду (средняя, старшая, подготовительная группа)

Самые высокие показатели продемонстрировали дети из учреждений комбинированного вида, оздоровительной направленности и сады общеразвивающего вида. Результаты, представленные в табл. 3 и на рис. 3 убеждают, что особые образовательные потребности детей с ЗПР и ОНР, влияют на показатели. Например, группы детей с ЗПР и ОНР практически не имеют высокого уровня, а у групп детей не имеющих особых образовательных потребностей был выявлен высокий % 2 и 3 уровня. Мы полагаем, что это надо учитывать в процессе выстраивания индивидуализации образовательного процесса.

Таким образом, изучение особенностей отношения ребенка к детскому саду и общение со сверстниками и взрослыми в детском саду, проведенное в группах разной направленности, позволяет сделать следующие выводы:

Большинство детей дошкольного возраста имеют 2 (средний) уровень из чего следует, что у детей есть некоторая тревога по поводу посещения детского сада и отношений со сверстниками и педагогами.

2. Особые образовательные потребности детей (ЗПР, ОНР, оздоровительные группы) влияют на показатели уровня отношения ребенка к детскому саду.

3. В процессе индивидуализации развития ребенка надо учитывать не только возраст, но и его образовательные потребности.

4. Данная методика не может быть использована в группах среднего дошкольного возраста в тех дошкольных образовательных учреждениях, которые работают с детьми, имеющими ОНР (общее недоразвитие речи) и ЗПР (задержка психического развития), так как группы с данными заключением формируются после 5 лет (старший дошкольный возраст).

*Список литературы:*

1. Мониторинг в детском саду. Научно-методическое пособие. СПб: ООО ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО ПРЕСС», 2010. – 592с.
2. Понятия «Отношение » [Электронный ресурс] Режим доступа: http://rudocs.exdat.com/notion/

## ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ НРАВСТВЕННЫХ НОРМ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Лебедева С.Б., зам. зав по ИД ГБДОУ д/с № 137
Унру Л.А., педагог-психолог ГБДОУ д/с №137

*Аннотация: статья посвящена исследованию особенностям усвоения нравственных норм детьми дошкольного возраста. Показаны различия в понимании нравственных норм у детей, посещающих группы различной направленности. Исследование проводилось в группах общеразвивающих, логопедических и групп с задержкой психического развития.*

*Ключевые слова: нравственные нормы, самосознание, социализация, индивидуализация, уровни развития нравственного самосознания, психолого-педагогическая поддержка.*

Успешная социализация - это в том числе и усвоение человеком морали, нравственных норм и ценностей, а также правил поведения в обществе, которое его окружает. В тоже время человек приобретает и все большую самостоятельность, относительную автономность, то есть происходит его индивидуализация [2]. Для успешности процесса воспитания и образования необходимо знать особенности детей. Нравственные нормы определяют пове-

дение человека, причем, общество выносит ему оценку – является ли оно нравственным или безнравственным [1].

Для выявления особенностей усвоения нравственных норм детьми дошкольного возраста, в рамках исследования процесса социализации детей в детском дошкольном учреждении, в 2014-2015гг. изучался уровень развития нравственного самосознания детей, как важной составляющей процесса социализации. В качестве инструмента исследования была выбрана методика «Закончи историю» [3].

**Целью** данной методики является изучение понимания детьми старшего дошкольного возраста нравственных норм (щедрость - жадность, трудолюбие - лень, правдивость – лживость, внимание к людям - равнодушие), а также определение умения детей соотносить эти нормы с реальными жизненными ситуациями, разрешать проблемные ситуации на основе нравственных норм, и давать элементарную нравственную оценку.

**Инструкция к тесту**

В индивидуальной беседе с ребенком ему предлагается продолжить каждую из предлагаемых историй, ответить на вопросы. Ребенку говорят: "Я буду рассказывать тебе истории, а ты их закончи". После этого ребенку читают по очереди четыре истории. Все ответы ребенка фиксируются в протоколе.

**Тестовый материал**

*История 1.* Дети строили город. Оля стояла рядом и смотрела, как играют другие. К детям подошла воспитательница и сказала: "Мы сейчас будем ужинать. Пора складывать кубики в коробку. Попросите Олю помочь вам". Тогда Оля ответила… Вопросы: Что ответила Оля? Почему? Как поступила Оля? Почему?

*История 2.* Кате на день рождения мама подарила красивую куклу. Катя стала с ней играть. Тут подошла к ней ее младшая сестра Вера и сказала: «Я тоже хочу поиграть с этой куклой». Тогда Катя ответила… Вопросы: Что ответила Катя? Почему? Как поступила Катя? Почему?

*История 3.* Люба и Саша рисовали. Люба рисовала красным карандашом, а Саша - зеленым. Вдруг Любин карандаш сломался. "Саша, - сказала Люба, - можно мне дорисовать картинку твоим карандашом?" Саша ответил,… Вопросы: Что ответил Саша? Почему? как поступил Саша? Почему?

*История 4.* Петя и Вова играли вместе и сломали красивую, дорогую игрушку. Пришел папа и спросил: "Кто сломал игрушку?" Тогда Петя ответил...

Детские ответы заносятся в протокол. Представляем его образец.

Таблица 1

Протокол беседы

Ф.И.О. ребенка _____

Возраст_____

| Истории | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Заданные вопросы | №1 | №2 | №3 | №4 |
| Что ответила …..? | | | | |
| Почему? | | | | |
| Как поступила….? | | | | |
| Почему? | | | | |

## Обработка результатов теста

0 баллов – ребенок не может оценить поступки детей.
1 балл – оценивает поведение детей как положительное или отрицательное (правильное или неправильное, хорошее или плохое), но оценку не мотивирует и нравственную норму не формулирует.
2 балла – называет нравственную норму, правильно оценивает поведение детей, но не мотивирует свою оценку.
3 балла – называет нравственную норму, правильно оценивает поведение детей и мотивирует свою оценку.

Таблица 2

Обработка результатов теста

| Баллы | Действия детей | Уровни осознания | Интерпретация уровней |
|---|---|---|---|
| 0 баллов | Ребенок не может оценить поступки детей. | Первоначальный уровень (критический) | Дети не знакомы с нравственными нормами. |
| 1 балл | Ребенок оценивает поведение детей как положительное или отрицательное (правильное или неправильное, хорошее или плохое), но оценку не мотивирует и нравственную норму не формулирует. | Второй уровень (оптимальный) | Дети не осознают нравственные нормы. |
| 2 балла | Ребенок называет нравственную норму, правильно оценивает поведение детей, но не мотивирует свою оценку | Третий уровень (допустимый) | Дети осознают нравственную норму, но, не придают ей особого значения (внимания). |
| 3 балла | Ребенок называет нравственную норму, правильно оценивает поведение детей и мотивирует свою оценку | Высокий уровень | Дети глубоко осознают нравственную норму, применяя ее в повседневной жизни. |

Исследования проводились в ГБДОУ общеразвиающего вида, общеразвиающего вида с приоритетным направлениям по познавательно-речевому развитию, комбинированного вида (логопедические группы и группы с задержкой психического развития, оздоровительные группы), компенсирующего вида (группы с задержкой психического развития).

В исследовании принимали участие 288 детей младшей, средней, старшей и подготовительной групп. Исследование проводилось в течение месяца 2014 – 2015 учебного года. Далее будут представлены полученные результаты.

Одна из задач исследования - выявить особенности понимания детьми разного дошкольного возраста нравственных норм.

Таблица 3

Уровни понимания детьми дошкольного возраста нравственных норм

| Группы | Количество детей | Уровни (%) | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 0 | 1 | 2 | 3 |
| младшая | 11 | 63,6 | 9,1 | 18,2 | 9,1 |
| средняя | 66 | 0 | 28,7 | 48,4 | 22,9 |
| старшая | 151 | 9,9 | 30,4 | 43,7 | 26 |
| подготовительная | 60 | 0 | 10 | 58,2 | 31,8 |
| Среднее | | 18,4 | 19,5 | 42,1 | 22,4 |

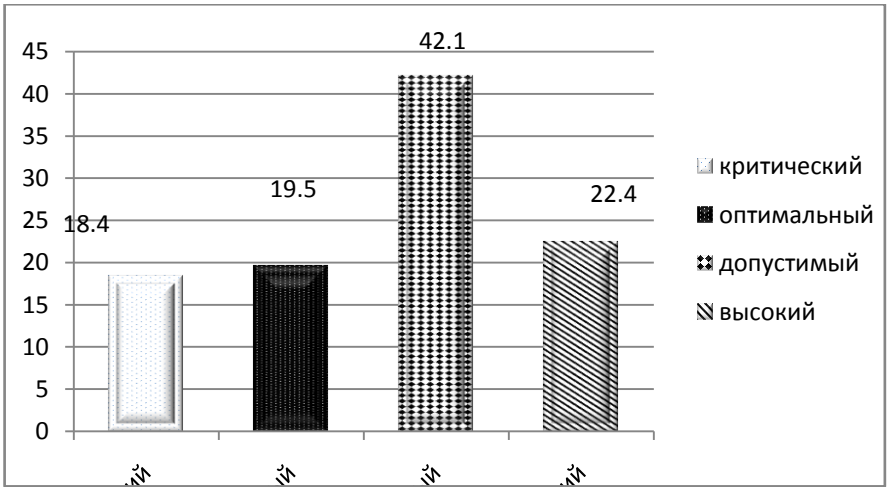



Рис.1. Уровни понимания детьми дошкольного возраста нравственных норм

Анализ полученных данных, как видно из таблицы 3 и рисунка 1, показывает, что большинство детей имеют допустимый уровень осознания нравственных норм. Дети осознают нравственную норму, но, не придают ей особого значения (внимания). Вместе с тем полученные результаты убеждают, что уровни полученных результатов варьируются в зависимости от возраста.

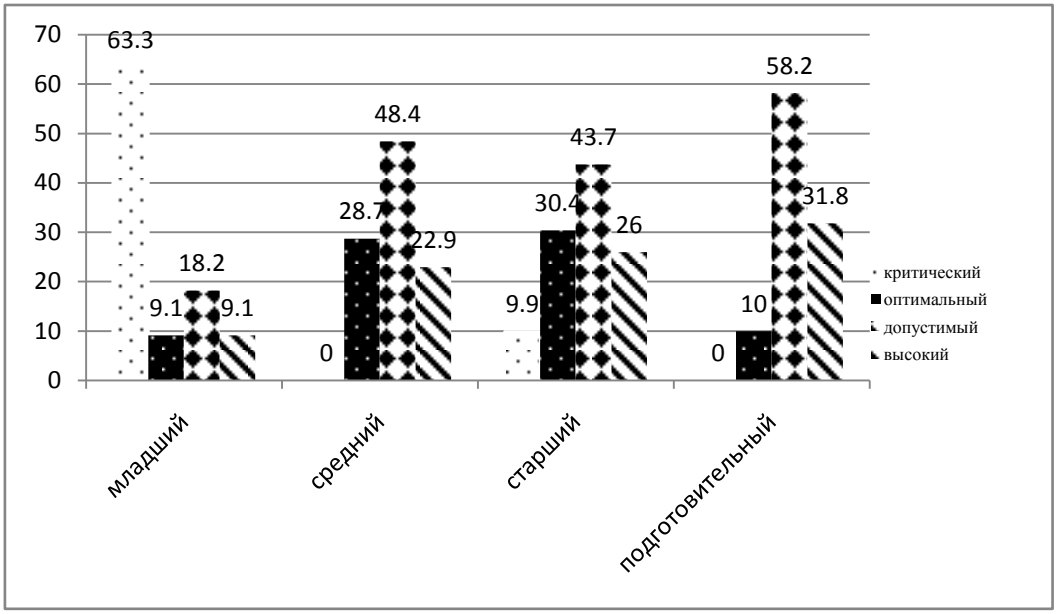



Рис.2. Уровни понимания детьми дошкольного возраста нравственных норм в разных возрастных группах

Представленные в таблице 3 и на рисунке 2 результаты по возрастным группам показали следующую тенденцию: чем старше возрастная группа, тем в целом выше уровень осознания детьми нравственных норм. Это доказывает, что в детском саду идет процесс социализации, в ходе которого дети осваивают нравственные нормы. Большинство детей младшего дошкольного возраста не могут оценить поступки детей (63,3%). Детям среднего дошкольного возраста была необходима педагогическая и психологическая поддержка и сопровождение в ответах на вопросы. Большинство детей среднего возраста (48,4%) осознают нравственную норму, но не придают ей особого значения (внимания), при этом 22,9% детей глубоко осознают нравственную норму, применяя ее в повседневной жизни. Большинство детей старшего возраста (43,7%) также осознают нравственную норму, но не придают ей особого значения, при этом 26% детей глубоко осознают нравственную норму, применяя ее в повседневной жизни. Большинство детей подготовительных групп (58,2%) осознают нравственную норму, но не придают ей особого значения, а 31,8% глубоко осознают нравственную норму, применяя ее в повседневной жизни.

Нам было интересно найти ответ на вопрос: есть ли разница в понимании нравственных норм у детей, посещающих группы различной направленности. Представим полученные результаты.

Таблица 4

Уровни понимания детьми нравственных норм в группах различной направленности.

| Группы | Количество детей | Уровни (%) | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Общеразвивающие группы с познавательно-речевым приоритетом | 75 | 0 | 26 | 60,9 | 13,1 |
| Общеразвивающие группы | 47 | 21,3 | 8,5 | 25,5 | 44,7 |
| Оздоровительные группы | 75 | 0 | 12 | 47 | 41 |
| Группа ЗПР | 28 | 28,5 | 46,4 | 25,1 | 0 |
| Логопедические группы | 38 | 1,8 | 26 | 58,6 | 13,6 |

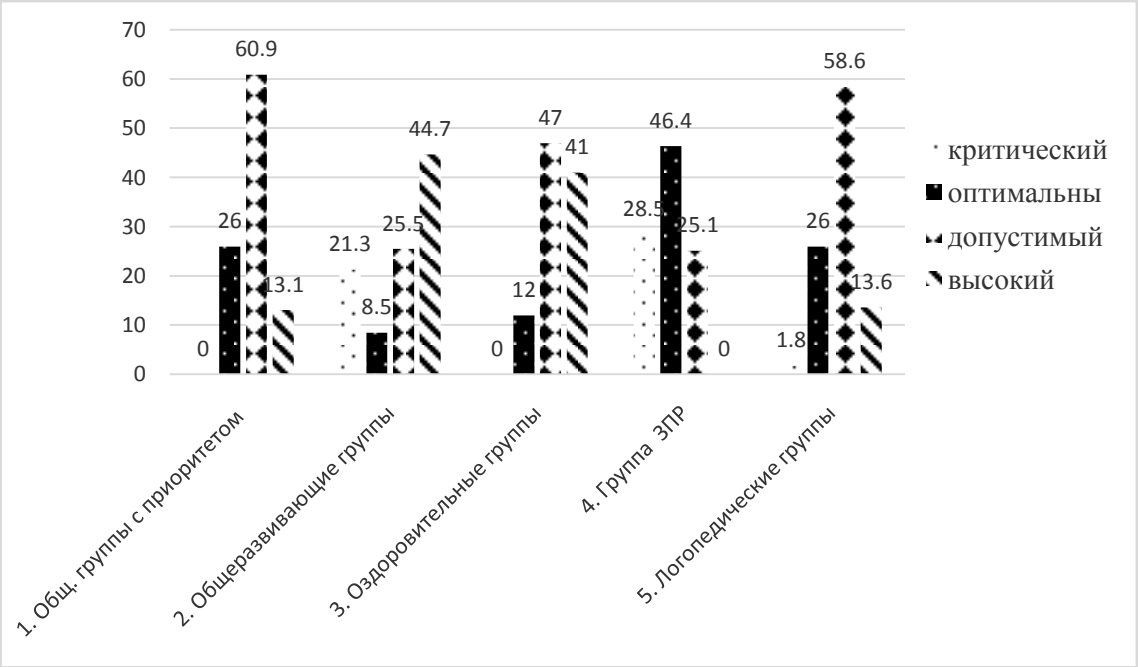


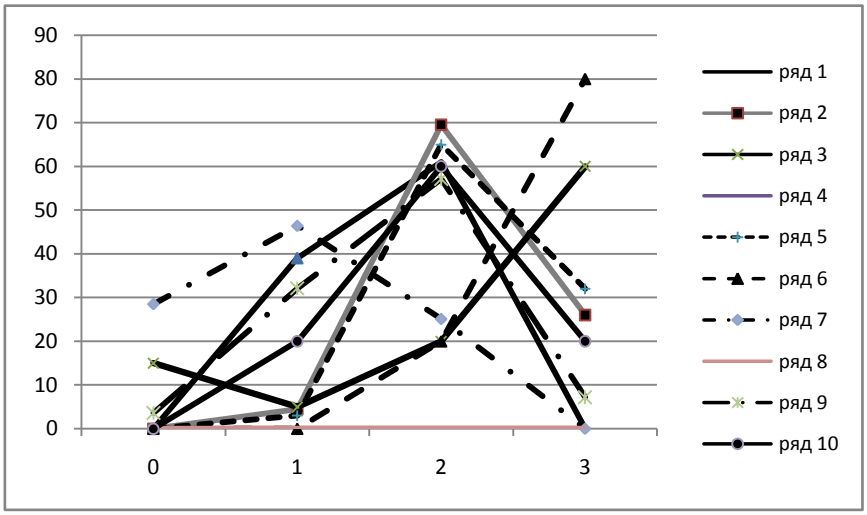

Рис. 3. Уровни понимания детьми дошкольного возраста нравственных норм в зависимости от направленности группы

Как можно увидеть на рис.3, уровни понимания детьми нравственных норм зависят от направленности групп и учреждения, что может быть связано с особыми потребностями ребенка и должно учитываться при индивидуализации процесса образования и при выстраивании индивидуальных маршрутов. В группе с задержкой психического развития 0% детей с высоким уровнем понимания нравственных норм. Если посмотреть общеразвивающие группы в целом, то в них детей с высоким уровнем понимания нравственных норм больше, чем в логопедических; соответственно: 13,1%, 44,7%. 41%, а в логопедических – 13,6%.

Таблица 5

Уровни понимания детьми нравственных норм в группах различной направленности и в зависимости от возраста

| Группы | Количество детей | | Уровни (%) | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Общеразвивающие группы с познавательно-речевым приоритетом | Старшая гр. | 25 | 0 | 39 | 61 | 0 |
| | Подготов.гр. | 25 | 0 | 4,5 | 69,5 | 26 |
| Общеразвивающие группы | Старшая гр. | 20 | 15 | 5 | 20 | 60 |
| | Подготов.гр. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Оздоровительные группы | Старшая гр. | 25 | 0 | 3 | 65 | 32 |
| | Подготов гр. | 25 | 0 | 0 | 20 | 80 |
| Группа ЗПР | Старшая гр. | 28 | 28,5 | 46,4 | 25,1 | 0 |
| | Подготов. гр. | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Логопедические группы | Старшая гр. | 28 | 3,6 | 32,1 | 57,1 | 7.2 |
| | Подготов.гр. | 10 | 0 | 20 | 60 | 20 |




Ряд 1 – ст. гр. общеразвивающая с познавательно-речевым приоритетом
Ряд 2 – подг.гр. общеразвивающая с познавательно-речевым приоритетом
Ряд 3 – ст. гр. общеразвивающая
Ряд 4 – подг. гр. общеразвивающая
Ряд 5 – ст. гр. оздоровительная
Ряд 6 – подг. гр. оздоровительная
Ряд 7 – ст. гр. ЗПР
Ряд 8 – подг. гр. ЗПР
Ряд 9 – ст. гр. логопедическая
Ряд 10 – подг. гр. логопедическая

Рис.4 Уровни понимания детьми нравственных норм в группах различной направленности и в зависимости от возраста

Анализ таблицы 5 и рис. 4 показал, что имеется устойчивая тенденция возрастания количества детей с высоким уровнем осознания нравственной нормы в подготовительных группах по сравнению со старшими группами. Приведем примеры: 0% детей с высоким уровнем в старшей общеразвивающей группе с приоритетом и 26% детей с высоким уровнем в подготовительной группе. 32% детей с высоким уровнем в старшей оздоровительной группе и 80% детей с высоким уровнем в подготовительной группе.

Таким образом, проведенное исследование показало, что:

1. Большинство детей дошкольного возраста имеют допустимый уровень осознания нравственных норм. Однако большинство детей младшего возраста не знакомы с нравственными нормами. Чем старше дети, тем выше уровень осознания нравственных норм. Это доказывает, что в детском саду идет процесс социализации, в ходе которого дети осваивают нравственные нормы.

2. Уровни понимания детьми нравственных норм зависят от направленности групп и учреждения, что может быть связано с особыми потребностями ребенка и должно учитываться при индивидуализации процесса образования и при выстраивании индивидуальных маршрутов. В логопедических группах уровень осознания нравственных норм ниже, чем в общеразвивающих. В группе ЗПР большинство детей не осознают нравственные нормы.

Таким образом, результаты проведенного исследования убеждают, что необходима специальная стратегия психолого-педагогической поддержки и сопровождения детей в вопросах нравственного воспитания, особенно это касается логопедических групп и групп с ЗПР. Выяснилось также, что использованная в исследовании методика имеет ограничения по возрасту и не достаточно эффективна на младших группах.

Полученные знания особенностей детей позволят нам разработать модель психолого-педагогической поддержки.

*Список литературы*

1. Нравственные нормы. [Электронный ресурс]: http://ethicscenter.ru/nravstvennye-normy.html
2. Щетинина А.М. Социализация и индивидуализация в детском возрасте. - Великий Новгород, 2004.
3. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. - М., 1995.
4. Эльконин Д,Б. Психическое развитие в детских возрастах. - М., 1995.

# ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ САМООЦЕНКИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Матвеева А.С., учитель-логопед
ГБДОУ №115 комбинированного вида
Выборгского района г. Санкт-Петербурга
Ивлева М.Г., доцент
кафедры логопедии РГПУ им. А.И. Герцена

*Аннотация: в статье анализируются результаты выполнения детьми задания на исследование самооценки по методике «Лесенка»; описываются уровни сформированности самооценки в различных возрастных категориях дошкольников.*

*Ключевые слова: самооценка, социализация, индивидуализация, уровни сформированности самооценки.*

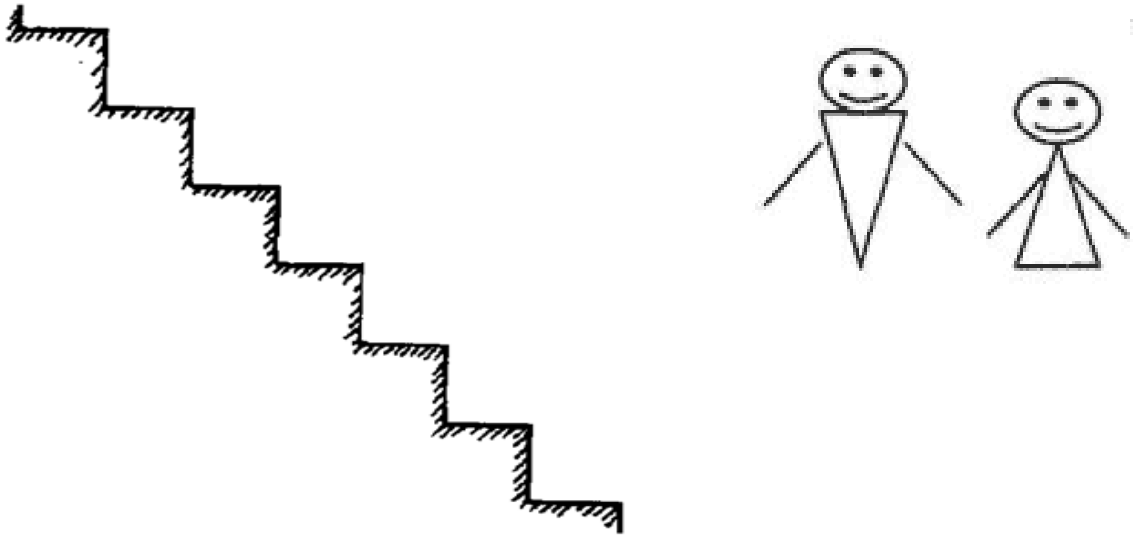
Ряд авторов определяют, что самооценка - это оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей [1, 2, 4]. От самооценки зависят взаимоотношения ребенка с окружающими, его критичность к своим поступкам, отношение к успехам и неудачам. Тем самым самооценка влияет на успешность социализации дошкольника, на индивидуализацию его развития. Поэтому так важно знать уровень сформированности самооценки у детей дошкольного возраста.

Для выявления особенностей самооценки была использована методика «Лесенка» [3].

**Целью** методики «Лесенка» является изучение особенностей сформированности самооценки ребенка дошкольного возраста.

В качестве стимульного материала используется рисунок лестницы, состоящей из 7 ступенек (представлен ниже). Посередине лестницы – на 4 ступени педагог должен расположить фигуру мальчика или девочки из бумаги (в зависимости от пола обследуемого).

**Стимульный материал**



**Возрастной диапазон применения:** 4-6 лет.

**Разъяснения до инструкции: «**Посмотри на эту лесенку. Видишь, тут стоит мальчик / девочка (на середине лестницы – 4-я ступень). На ступеньку выше (показывают) ставят хороших детей, чем выше — тем лучше дети, а на самой верхней ступеньке — самые хорошие ребята. На ступеньку ниже ставят не очень хороших детей (показывают), еще ниже — еще хуже, а на самой нижней ступеньке — самые плохие ребята**».**

**Инструкции (вопросы):**

1) «На какую ступеньку ты сам себя поставишь? Почему?»;
2) «На какую ступеньку тебя поставят мама? папа? Почему?»;
3) «На какую ступеньку тебя поставит воспитательница? Почему?»

**Ход выполнения.** Ребенку дают листок с нарисованной на нем лестницей и объясняют значение ступенек. Важно проследить, правильно ли понял ребенок ваше объяснение. В случае необходимости следует повторить его. После этого педагог задает ребенку вопросы, ответы записывает.

**Интерпретация результатов.**

*Качественный анализ.*

1. Благоприятный вариант – если дети считают, что взрослые поставят их на одну из верхних ступенек лестницы, а сами себя ставят на одну ступеньку ниже. Такой результат свидетельствует о том, что дети, чувствуя поддержку и принятие со стороны взрослых, умеют уже достаточно реалистично посмотреть на себя.

2. Неблагоприятный вариант - дети ставят себя на ступеньках выше, чем, по их мнению, поставили бы взрослые. Такой выбор свидетельствует об осознании ребёнком неприятия со стороны взрослого и негативном противопоставлении оценке взрослого собственной оценки. Однако при ответе на вопрос: «Куда тебя поставит воспитательница?» - помещение на одну из нижних ступенек нормально и может служить доказательством адекватной самооценки, особенно в том случае, если ребёнок действительно плохо себя ведёт и часто получает замечания от воспитателя.

*Количественный анализ.*

- Завышенная самооценка – ступенька № 7.
- Адекватная самооценка (возрастная норма) – ступеньки № 4, 5, 6.
- Заниженная самооценка – ступеньки № 2, 3.
- Низкая самооценка – ступенька № 1.

Каждому уровню самооценки соответствует определенный балл – от 0 до 3 баллов, описание которых представлено в таблице 1.

Таблица 1

Описание балльной оценки результатов

| Баллы | Действия детей | Уровень самооценки |
|---|---|---|
| 0 баллов | Ставит себя на нижние ступеньки (№1 или №2), считает, что и взрослые поставили бы его на нижние ступени. | Низкая самооценка |

| | | |
|---|---|---|
| | Такой же балл ставится в случае хаотичного либо необоснованного выбора, который ребенок не может объяснить (например, сам себя поставил на самую нижнюю ступень, а взрослые поставили бы его на самые верхние ступени) | |
| 1 балл | Ставит себя на нижние ступеньки (№1 или №2, или №3); считает, что взрослые поставили бы его на эти же ступени либо хотя бы 1 из взрослых поставил бы его на 1 ступеньку выше | Заниженная самооценка |
| 2 балла | Ставит себя на средние ступеньки (№4 или №5, или №6), считает, что хотя бы кто-то один из взрослых поставил бы его на эти ступени или на 1 ступеньку выше | Адекватная самооценка (возрастная норма) |
| 3 балла | Ставит себя на высокие ступени (№6 или №7), считает, что все взрослые (или хотя бы 1 из них) поставили бы его на эти же ступени | Завышенная самооценка |

Таблица 2

Протокол для заполнения педагогом на каждого ребенка

Ф.И.О. ребенка _____

Возраст _____

| № п/п | Задаваемые педагогом вопросы | Ответы ребенка |
|---|---|---|
| 1. | На какую ступеньку ты сам себя поставишь? Почему? | |
| 2. | На какую ступеньку тебя поставит мама, папа? Почему? | |
| 3. | На какую ступеньку тебя поставит воспитательница? Почему? | |

Таблица 3

Сводная таблица полученных результатов (%)

| Группы | Количество детей | Уровни | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 0 | 1 | 2 | 3 |
| Средняя группа | | | | | |
| Старшая группа | | | | | |
| Подготовительная группа | | | | | |
| Итого | | | | | |

В исследовании с использованием методики «Лесенка» принимали участие ГБДОУ общеразвивающего вида, общеразвивающего вида с приоритетным направлением по познавательно-речевому развитию, комбинированного вида (логопедические группы и группы с задержкой психического раз-

вития, оздоровительные группы), компенсирующего вида (группы с задержкой психического развития).

Общее количество испытуемых – 277 детей различных возрастных категорий. Исследование проводилось в течение месяца в 2014 – 2015 гг. учебном году. Представим полученные результаты.

Одной из задач исследования являлось выявление особенностей самооценки у детей различного возраста. Полученные данные представлены в таблице 4.

Таблица 4

Уровни сформированности самооценки у детей различного возраста (%)

| Возрастная группа | Количество детей | Низкая самооценка (0 уровень) | Заниженная самооценка (1 уровень) | Адекватная самооценка (2 уровень) | Завышенная самооценка (3 уровень) |
|---|---|---|---|---|---|
| Средняя | 70 | 1,4 | 14,3 | 42,9 | 41,4 |
| Старшая | 137 | 3,6 | 16 | 37,2 | 43,2 |
| Подготовительная | 70 | 1,4 | 7,2 | 35,7 | 55,7 |
| Итого | 277 | 2,1 | 12,5 | 38,6 | 46,8 |

Из таблицы 4 видно, что во всех возрастных группах у преобладающего большинства дошкольников отмечается адекватная и завышенная самооценка. Также во всех группах есть небольшое количество детей, демонстрирующих заниженную самооценку и в единичных случаях отмечается низкая самооценка.

Еще одной задачей исследования являлся ответ на вопрос, зависит ли динамика развития самооценки от возраста дошкольников. Представим полученные данные.

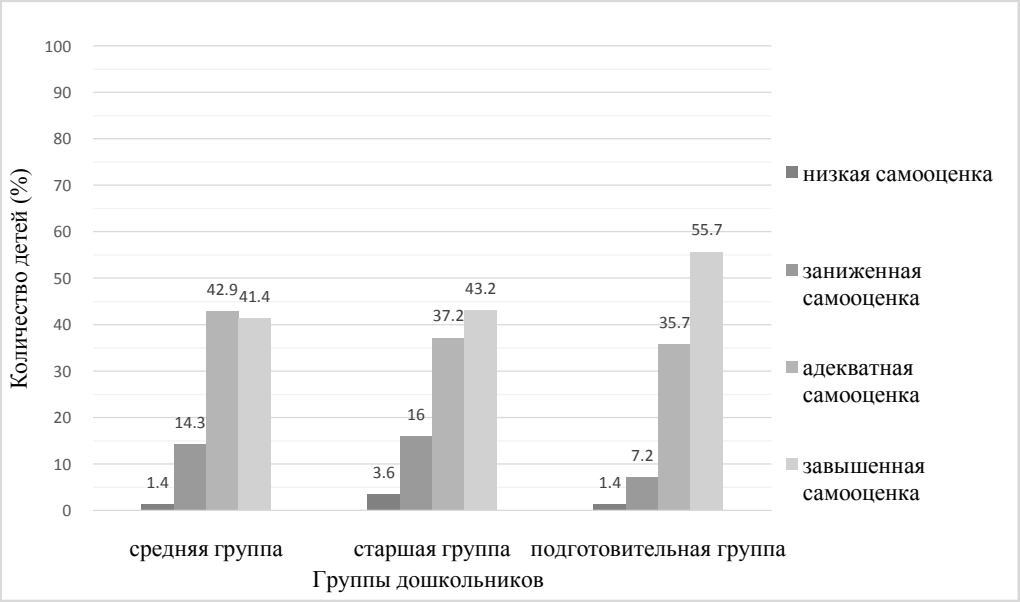



Рис. 1. Динамика изменения уровня сформированности самооценки у дошкольников

Как показывает рисунок 1, в подготовительной группе, по сравнению со средней и старшей, значительно уменьшается количество человек с заниженной и низкой самооценкой и возрастает количество детей - с завышенной.

Распределение количества всех испытуемых по уровням сформированности самооценки представлено на рисунке 2.

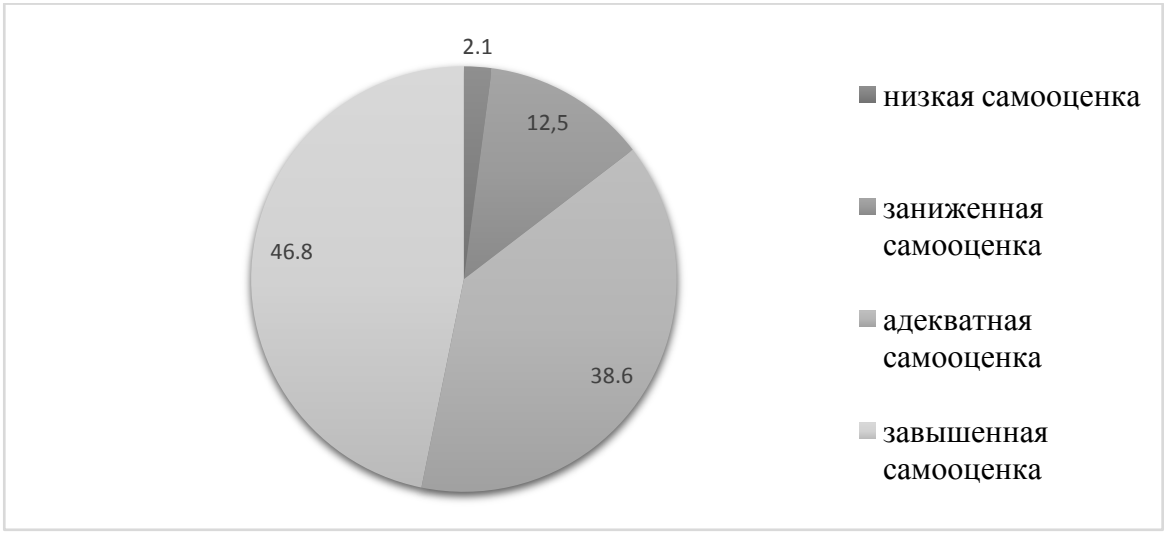



Рис. 2. Распределение количества детей по уровням сформированности самооценки (%)

Из рисунка 2 видно, что у большинства испытуемых преобладает завышенная самооценка. Данная группа детей ставила себя на высокие ступеньки и считала, что и взрослые поставят их на ту же ступень. Такое явление исследователи считают нормальным, характерным для становления самосознания и самооценки личности [1, 2, 4]. Значительная часть дошкольников продемонстрировала адекватную самооценку. Они ставили себя на средние ступеньки, при этом предполагали, что кто-либо из взрослых разместил бы их на более высокую ступеньку, чем они сами. Небольшое количество детей средней группы показали заниженную и низкую самооценку.

Следующей задачей исследования являлось выявление зависимости между уровнем сформированности самооценки и образовательными потребностями дошкольников. Полученные данные представлены в таблице 5.

Таблица 5

Уровни сформированности самооценки у детей из групп различной направленности (%)

| Категория детей | Количество детей | Низкая самооценка (0 уровень) | Заниженная самооценка (1 уровень) | Адекватная самооценка (2 уровень) | Завышенная самооценка (3 уровень) |
|---|---|---|---|---|---|
| Дети из общеразвивающих групп | 41 | - | 24,4 | 24,4 | 51,2 |
| Дети из общеразви- | 75 | - | 4 | 57,3 | 38,7 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| вающих групп с приоритетным направлением по познавательно-речевому развитию | | | | | |
| Дети из общеоздоровительных групп | 75 | 4 | 6,7 | 37,3 | 52 |
| Дети из логопедических групп | 38 | - | 23,7 | 39,5 | 36,8 |
| Дети с задержкой психического развития | 48 | 8,3 | 22,9 | 20,9 | 47,9 |
| Итого | 277 | 2,5 | 16,3 | 35,9 | 45,3 |

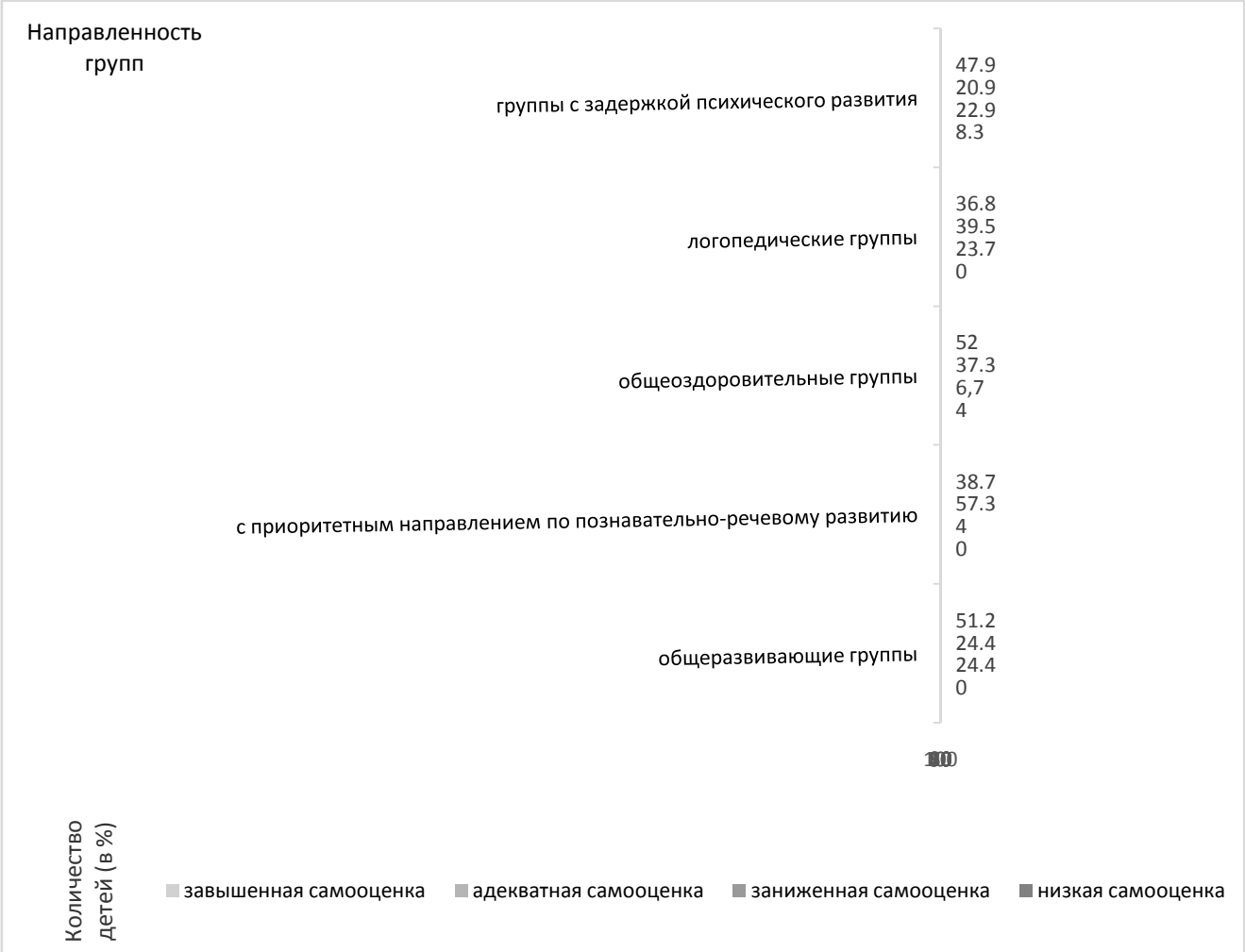



Рис. 3. Сравнение количества детей с разными уровнями самооценки и с различными образовательными потребностями

Как показывают результаты, представленные в таблице 5 и на рисунке 3, наибольшее количество детей с адекватной самооценкой оказалось в общеразвивающих группах с приоритетным направлением по познавательно-речевому развитию, что может быть обусловлено спецификой образовательной деятельности образовательной организации.

В общеразвивающих группах большинство детей продемонстрировали завышенную самооценку, а остальная часть испытуемых распределилась поровну и показала адекватную или заниженную самооценку.

В общеоздоровительных группах значительная часть детей показала завышенную и адекватную самооценку; в единичных случаях у детей оказалась низкая и заниженная самооценка.

В логопедических группах большинство детей продемонстрировали адекватную и завышенную самооценку. Однако достаточно велико оказалось количество детей с заниженной самооценкой, что наличие речевого расстройства осознается детьми и препятствует формированию целостного представления о себе и адекватного оценивания себя и своих возможностей.

Наименьшее количество дошкольников с адекватной самооценкой оказалось в группах с задержкой психического развития. Только в данной группе были дети с низкой самооценкой, что может свидетельствовать о негативном влиянии имеющегося недоразвития психических функций на возможность адекватного восприятия себя и оценки своих способностей.

Во всех группах было выявлено значительное количество детей с завышенной самооценкой, что рассматривается исследователями как закономерное явление на протяжении всего периода дошкольного детства и свидетельствует о становлении самооценки [1, 2, 4], на что указывалось в данной работе выше.

Распределение общего количества детей с разными образовательными потребностями по уровням сформированности самооценки представлено на рисунке 4.

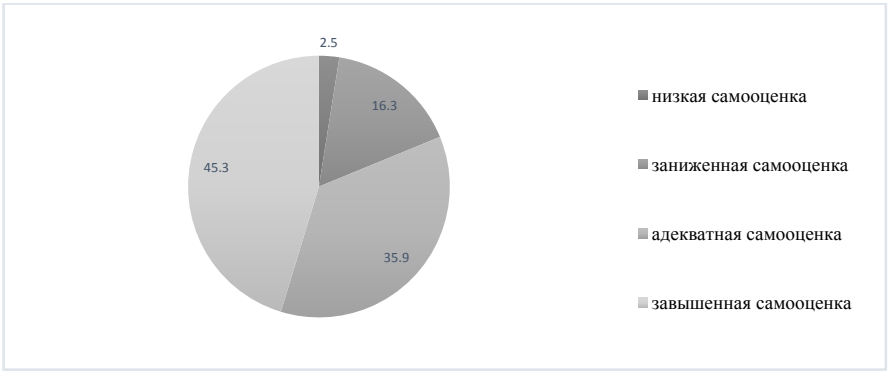



Рис. 4. Распределение детей из групп различной направленности по уровням сформированности самооценки (%)

Из рисунка 4 видно, что значительная часть испытуемых из групп различной направленности продемонстрировала завышенную самооценку, считающуюся, как было указано выше, нормальным явлением для дошкольного возраста, и адекватную самооценку. У меньшей части дошкольников была выявлена заниженная самооценка, они занижали собственные способности и возможности. У нескольких детей оказалась низкая самооценка, они оценивали себя крайне низко.

Таким образом, изучение особенностей самооценки у дошкольников, проведенное в детских садах разного вида, позволяет сделать ряд выводов:

1.У большинства испытуемых преобладает завышенная самооценка, что считается нормальным этапом развития представлений о себе и формирования адекватной оценки себя и своих возможностей;

2. В подготовительной группе значительно снижается количество детей с низкой и заниженной самооценкой по сравнению со средней и старшей группой, что свидетельствует об осуществлении процессов социализации;

3. Уровень сформированности самооценки зависит от образовательных потребностей детей.

Наличие выраженных различий в уровнях сформированности самооценки указывает, что в деятельность дошкольной образовательной организации необходимо включить целенаправленную работу по совершенствованию представлений о себе, по развитию возможности реально оценивать свои возможности и способности, что будет способствовать продуктивной социализации и индивидуализации ребенка в дальнейшем. В связи с этим, считаем, что перспективным направлением деятельности педагогов является переориентация традиционной системы обучения, в которой преобладает тенденция к руководству с их стороны, на использование технологии психолого-педагогической поддержки и сопровождения, представляющей собой особую культуру помощи ребенку в формировании адекватного представления о себе, в становлении оптимальной самооценки.

*Список литературы*

1. Волков Б.С., Волкова Н.В. Дошкольная психология. – М.: Академический Проект, 2007. – 285 с.
2. Кулагина И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до17 лет). – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 175 с.
3. Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития детей. - М.: Линка-Пресс, 1998. – 176 с.
4. Мухина В.С. Детская психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 352 с.

# ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНИКА СО СВЕРСТНИКАМИ

Медведева В.В., учитель-дефектолог
Пантелеева О.Ю., педагог-психолог
Шамша Н.А., воспитатель
*ГБДОУ детский сад № 202*
*компенсирующего вида,*
*Выборгского района*
*Санкт-Петербурга*

*Аннотация: в статье представлены результаты диагностики особенностей социальных проявлений в ситуации взаимодействия дошкольников со сверстниками.*

*Ключевые слова: взаимодействие, социализация, индивидуализация, социальные проявления взаимодействия.*

В психологии определение «взаимодействие» понимается как процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь [1]. Для полноценного социального развития ребенка в дошкольном возрасте важно общение не только со взрослыми, но и со сверстниками, что помогает стать более самостоятельным и независимым. Ребенок, имеющий разнообразный положительный опыт взаимодействия со сверстниками, начинает точнее оценивать себя и других, свои возможности и возможности других, следовательно, растет его творческая самостоятельность, социальная компетенция [3]. Данные показатели более глубоко позволяют понять процессы социализации и индивидуализации у дошкольника. Социализацию рассматривают как процесс усвоения и дальнейшего развития индивидом социально-культурного опыта, а индивидуализацию как процесс порождения и рефлексии индивидом собственного опыта, в котором он признает себя в качестве субъекта. Поэтому так важно знать проявление особенностей социальных проявлений, благодаря им, мы сможем учитывать полученные данные при выстраивании педагогической поддержки в образовательном процессе [2].

Для выявления особенностей социальных проявлений в процессе взаимодействия дошкольников со сверстниками была использована диагностическая ситуация «Карандаши». В основу характеристики типов вошли модифицированные данные исследований Л.Н. Галигузовой, С.Ю. Мещеряковой, Е.О. Смирновой.

**Цель:** Изучить особенности социальных проявлений в ситуациях взаимодействия (его отсутствия) ребёнка дошкольного возраста со сверстником.

**Стимульный материал:** 2 альбомных листа, одна коробка карандашей

**Возрастной диапазон применения:** 3-6 лет.

**Количество участников:** 2 человека

**Процедура проведения диагностической ситуации.**

В ситуацию взаимодействия вовлекаются два ребёнка. В зависимости от тематики предыдущей совместной деятельности, детям предлагается порисовать, при условии, что у каждого ребёнка есть свой альбомный лист для рисования и рисуют они что-то одинаковое (например – домик), но стаканчик с карандашами один на двоих.

Обработка и интерпретация результатов. Лист наблюдений

Таблица 1

Количество возможных проявлений следующих реакций

| | Данная форма поведения не проявляется (0 баллов) | Поведение проявляется однократно (1 балл) | Поведение проявляется часто (2 балла) | Поведение носит доминирующий характер ( 3 балла) | Тип поведения во взаимодействии детей друг с другом |
|---|---|---|---|---|---|
| Взаимодействие со сверстником полностью отсутствует, не вступает в вербальный контакт, не проявляет интереса | | | | | «объектное отношение» |
| Агрессивное взаимодействие со сверстником, не делится, отнимает карандаш | | | | | «объектное общение» |
| Ребенок доброжелательно взаимодействует, вступает в контакт с желанием, общается, делится карандашами. | | | | | «субъектное взаимодействие» |

Таблица 2

Типы поведения в ситуации взаимодействия

| Тип поведения во взаимодействии детей друг с | Формы личностно-социального поведения детей во взаимодействии друг с другом |
|---|---|

| | |
|---|---|
| другом | |
| Тип «объектное отношение» | Сверстник – интересный объект; действия носят ориентировочно-исследовательский характер, не содержат попыток вступить в контакт, не рассчитаны на отклик. |
| Тип «объектное общение» | Сверстник как игрушка; действия направлены на изучение сверстника, его объектных качеств; бесцеремонны, агрессивны, бесчувственны к реакциям сверстника. |
| Тип «субъектное взаимодействие» | Сверстник как субъект деятельности; действия специфические, только для контактов со сверстником; подражание; демонстрация вещей и возможностей, сопровождаются яркими эмоциональными проявлениями. |

Исследование длилось в течение месяца в 2014 – 2015 учебном году. Методика апробировалась на базах ГБДОУ общеразвивающего вида, общеразвивающего вида с приоритетным направлением (по познавательно-речевому развитию), комбинированного вида (логопедические группы и группы с задержкой психического развития), компенсирующего вида (группы с задержкой психического развития). Общее количество детей, которые принимали участие в диагностической ситуации – 285. Представим полученные результаты.

Для изучения особенностей социальных проявлений в ситуациях взаимодействия (его отсутствия) ребёнка дошкольного возраста со сверстниками мы использовали диагностическую ситуацию «Карандаши». Мы хотели установить, зависит ли проявление результатов диагностической ситуации от возраста детей. Полученные данные представлены в таблице 3.

Таблица 3

Сводная таблица результатов диагностической ситуации с учетом возрастов участников

| Возраст детей | Количество детей | Взаимодействие со сверстником полностью отсутствует, не вступает в вербальный контакт, не проявляет интереса (%) | | | | Тип поведения во взаимодействии детей друг с другом |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Данная форма поведения не проявляется | Поведение проявляется одно-кратно | Поведение проявляется часто | Поведение носит доминирующий характер | |
| Младший | 10 | 70 | 10 | 10 | 10 | «объектное отношение» |
| Средний | 68 | 86 | 10 | 4 | 0 | «объектное отношение» |
| Старший | 147 | 55 | 15 | 22 | 8 | «объектное отношение» |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Подг. гр. | 60 | 36 | 44 | 20 | 0 | «субъектное взаимодействие» |
| Итого | 285 | 62 | 20 | 14 | 4 | |

Данные, представленные в таблице позволяют сделать следующий вывод: эта форма поведения менее всего проявляется в подготовительной группе, а более всего – в младшей, это связано с возрастными особенностями. Чем старше ребенок, тем боле у него проявляется осознанный интерес к деятельности сверстников, но он носит избирательный характер.

Таблица 4

Проявление агрессивного взаимодействия со сверстником (не делится, отнимает карандаш и пр.) в %

| Возраст детей | Количество детей | Данная форма поведения не проявляется | Поведение проявляется однократно | Поведение проявляется часто | Поведение носит доминирующий характер | Тип поведения во взаимодействии детей друг с другом |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Младший | 10 | 80 | 10 | 10 | 0 | объектное отношение |
| Средний | 68 | 74 | 17 | 2 | 7 | объектное отношение |
| Старший | 147 | 49 | 16 | 34 | 1 | субъектное взаимодействие |
| Подг. гр. | 60 | 35 | 52 | 12 | 1 | субъектное взаимодействие |
| Итого | 285 | 60 | 24 | 14 | 2 | |

Таким образом, данные констатируют, что агрессивный характер проявляется больше всего в среднем возрасте, так как идет формирования основ взаимодействия со сверстниками. Младший возраст менее агрессивен, и проявляет данную форму реже, так как в этом возрасте у них больше доминирует предметная деятельность. Старшие дошкольники проявляют разные формы взаимодействия, это зависит от того, какая норма поведения превалирует (разные условия воспитания, уровень психофизического развития).

Таблица 5

Проявление доброжелательного взаимодействия (ребенок вступает в контакт с желанием, общается, делится карандашами) в %

| Возраст детей | Количество детей | Данная форма поведения не проявляется | Поведение проявляется однократно | Поведение проявляется часто | Поведение носит доминирующий характер | Уровень<br><br>Тип поведения во взаимодействии детей друг с другом |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Младший | 10 | 30 | 0 | 10 | 60 | «объектное отношение» |
| Средний | 68 | 8 | 16 | 63 | 13 | |
| Старший | 147 | 0 | 31 | 37 | 32 | |
| Подг. гр. | 60 | 0 | 5 | 35 | 60 | |
| Итого | | 9 | 13 | 36 | 42 | |

Анализ полученных данных показал, что большинство детей дошкольного возраста часто проявляют доброжелательность при вступлении в контакт, общаются и делятся карандашами. Реже встречается позиция однократного проявления агрессивного взаимодействия со сверстниками, отсутствует желание делиться. Как видно меньшее количество детей часто проявляют отсутствие желания взаимодействовать со сверстником, не вступать в контакт и не проявлять интереса к его деятельности. Это характерно для детей более младшего возраста, которые в силу своих возрастных особенностей не умеют проявлять доброжелательное отношение, интерес к чужой деятельности, нормы правил. А также для детей, которые испытывают трудности при обучении, в силу своих индивидуальных особенностей в развитии (отставание в психофизическом или речевом развитии). Вместе с тем полученные результаты, демонстрируют, что типы поведения развития имеют особенности в разном возрасте. Больше всего в младшем возрасте проявляется объектное отношение, в связи с физиологической незрелостью нервной системы. В старшем дошкольном возрасте проявляется и объектное общение, и субъектное взаимодействие (рисунок 1).

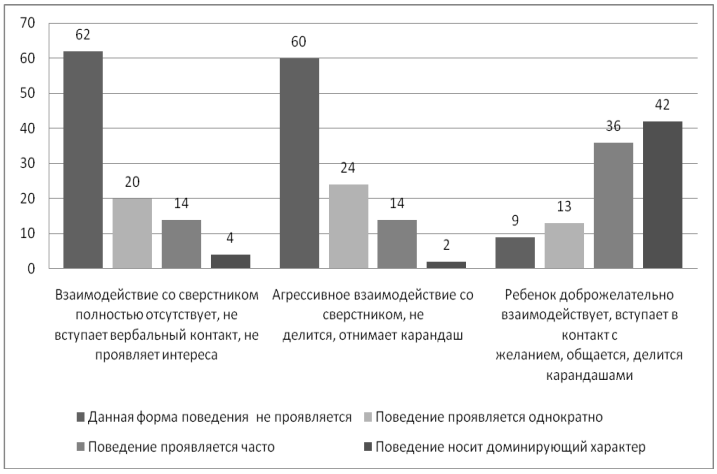



Рис. 1. Взаимодействие со сверстниками и типы поведения дошкольников в разный возрастной период

Полученные данные дают нам следующие результаты, чем старше ребенок, тем выше уровень взаимодействия его со сверстниками. Тем он более доброжелателен, умеет применять нормы правила поведения, отзывчив и проявляет интерес не только к своей деятельности, но и деятельности сверстника. Это доказывает, что в детских садах осуществляется процесс социализации, то есть дети осваивают нормы взаимодействия друг с другом и нормы общения, учатся взаимодействовать и работать в парах.

Нам также было интересно узнать, будет ли отличаться взаимодействие дошкольников в зависимости от типа учреждения и направленности группы. Ответ на этот вопрос представлен в таблице 4.

Таблица 4

Сводная таблица результатов диагностической ситуации с учетом типов учреждений и групп

| Группы | Количество детей | Уровни (%) | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Общеразвивающие | 75 | 0 | 4,5 | 95,5 | 0 |
| Общеразвивающие с приоритетным направлениям | 75 | 0 | 11 | 89 | 0 |
| Комбинированного вида оздоровительного | 75 | 0 | 11 | 87,7 | 1,3 |
| Комбинированного ОНР | 38 | 1,9 | 60,1 | 35 | 3 |
| Компенсирующего ЗПР | 28 | 20 | 80 | 0 | 0 |

Как показывают представленные результаты, уровень взаимодействия со сверстниками зависит от образовательных потребностей дошкольника, от уровня его психофизического и речевого развития.

Высокого уровня достигли дошкольники, которые посещают общеразвивающие дошкольные учреждения. Средний уровень проявляется у детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями (рисунок

2). Данные показатели указывают на то, что необходимо учитывать при выстраивании индивидуального образовательного маршрута необходимость в создании специальных условиях для формирования навыков взаимодействия со сверстниками, норм и правил в поведении.

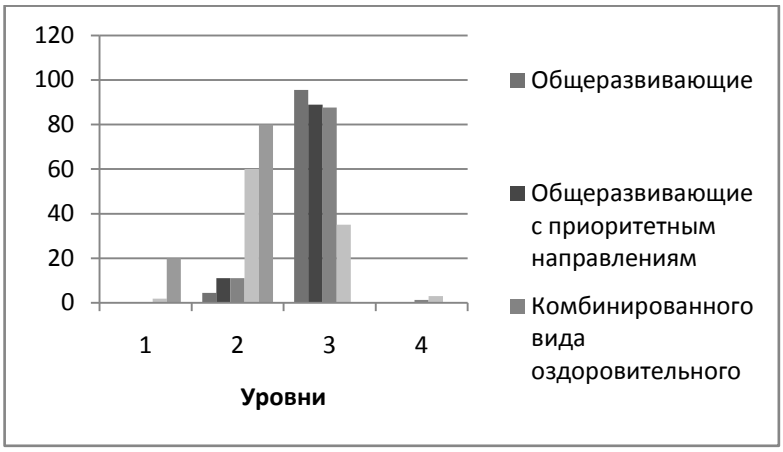



Рис. 2. Уровни взаимодействия со сверстниками у дошкольников, посещающих ДОУ различной направленности.

Таким образом, изучение особенностей социальных проявлений, проведенное в разных учреждениях, позволяет сделать выводы:

1. Уровень взаимодействия со сверстниками зависит от образовательных потребностей дошкольника, от уровня его психофизического и речевого развития.

2. В детских садах осуществляется процесс социализации, то есть дети осваивают нормы взаимодействия друг с другом и нормы общения, учатся взаимодействовать и работать в парах.

В результате проведённых диагностического исследования можно сделать следующие выводы: необходима коррекция и устранение проблем у детей, нормализация в достаточной степени детско-родительских отношений, преодоление проблем развития личностной и коммуникативной сфер у детей, нормализация эмоционального состояния, для более успешного процесса социализации и индивидуализации в дошкольном возрасте, начиная работу с младшего возраста.

Есть ограничения и риски в применении самой диагностики. Данная диагностическая ситуация, по нашему мнению, не раскрывает полную картину типов взаимодействия между сверстниками, носит ситуативный характер и при использовании одной методики есть риск неправильно оценить уровень сформированности социализации ребенка. Поэтому наши рекомендации: использовать эту методику как обучающую ситуацию или как составляющую другой методики.

*Список литературы*

1. Мир психологии [Эл. ресурс]. Режим доступа: http://www.psychology.net.ru
2. Михайлова Н. Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки: Учебно-методическое пособие. М.: МИРОС, 2001.—208 с. [Эл. ресурс]. Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/2/0073/2_0073-50.shtml
3. Развитие взаимодействия и общения дошкольников со сверстниками: Электронная библиотека [Эл. ресурс]. Режим доступа: http://psychlib.ru/mgppu/DDv-1999/MRV-106.HTM#

## Резюме по 1 разделу

Итак, результаты проведенных диагностик подтвердили выводы, полученные в исследовании А.Н. Прониной[1]. В частности доказано, что развитие ребёнка дошкольного возраста в детском саду обеспечивается целостным процессом социализации-индивидуализации, который представляет собой взаимосвязанные стороны: общественной и индивидуальной сущности индивида,

Особенности социализации-индивидуализации детей дошкольного возраста в образовательном процессе детского сада характеризуется:

- несоответствием уровней социализации и индивидуализации;
- наличием отдельных неустойчивых связей между компонентами и уровнями социализации и индивидуализации, особенности которых зависят от предшествующего социального опыта ребёнка;
- нарушениями в компонентах социализации и индивидуализации, которые могут отрицательно сказаться на развитии ребёнка-.

Так например, имея недостаточно сформированные социальные знания, многие дети разных возрастов имеют отрывочные, фрагментарные знания о себе. Наличие высокой самооценки у большинства детей сопрвождается неумением применить свои возможности в социальной деятельности, при хо-

[1] Пронина А.Н. Социализация-индивидуализация детей старшего дошкольного возраста в образовательном процессе детского дома. Автореф. дисс…доктора педагогических наук. – Елец, 2012. 44 с.

рошей осведомлённости о правилах поведения в социуме у детей недостаточно развита саморегуляция и т.д.

## *РАЗЕЛ 2.*
## *ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА*

# ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РЕБЕНКА В ОБРАЗОВАНИИ: ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА, ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ

Елюкова Анна Евгеньевна,
заведующая ГБДОУ детского сада № 75
Центрального района Санкт – Петербурга

*Аннотация: В статье раскрываются сущность понятия «педагогическая поддержка», ее виды и этапы осуществления. Рассматривается содержание и характерные особенности тактик педагогической поддержки ребенка в дошкольном образовании, общие позиции и противоречия в их реализации; также выделяются ситуации, диктующие необходимость применения педагогической поддержки, раскрывается готовность педагогов дошкольных учреждений к ее осуществлению.*

*Ключевые слова: педагогическая поддержка, виды педагогической поддержки, этапы педагогической поддержки, тактики педагогической поддержки, дошкольное образование.*

На сегодняшний день, как у воспитателей детских садов, так и у педагогов начальной школы существует сложность перехода с авторитарного стиля общения на личностно-ориентированный, к социальному партнерству и поддержке, направленной на оказание помощи ребенку в преодолении трудностей в обучении, в проведении досуга и общения, в самостоятельном решении своих жизненных проблем. Как же организовать процесс обучения детей до школы таким образом, чтобы ощущение нарастающей самостоятельности и уверенности в успешном решении будущих задач стало лейтмотивом для каждого ребенка? Нужна целенаправленная педагогическая деятельность, которая создаст условия для этого. И тогда нам на помощь приходит «педагогическая поддержка». Один из принципов дошкольного образования, на основе которого разработан ФГОС - это принцип поддержки разнообразия детства; поддержки инициативы детей в различных видах деятельности; обеспечения психолого-педагогической поддержки семье и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей [6].

Наше понимание феномена «педагогическая поддержка» обусловлено обращением к трудам О.С. Газмана и его сотрудников (лаборатория проек-

тирования воспитательных систем ИПИ РАО), которые обосновали ее потенциал по отношению к школьникам. Педагогическая поддержка понимается исследователем как совместное с ребенком определение его интересов, ценностей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранять человеческое достоинство и достигать позитивных результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни [2]. Для уточнения понятия «педагогическая поддержка» нами был проведен контент-анализ 17 источников. Сущностные характеристики, выявленные в результате анализа различных трактовок понятия «педагогическая поддержка», позволяют дополнить и уточнить определение данного понятия следующим образом. Педагогическая поддержка – это профессиональная деятельность педагога по защите интересов личности ребенка, оказанию ему превентивной и оперативной помощи преодоления определенных специфических препятствий, проблем, в установлении взаимодействия с другими людьми, в содействии в обучении и воспитании, в проявлении «самости», в том числе самоопределения, самоорганизации, самореализации. В чем же главный смысл педагогической поддержки? Он заключается в том, по мнению О.С.Газмана, что поддержать можно лишь то, что уже имеется в наличии (но на недостаточном уровне), т.е. поддерживается развитие самостоятельности человека. Это - совместное с ребёнком проживание его проблемной ситуации, где уменьшается проявление активности со стороны педагога, и возрастает активность самого ребёнка. Таким образом, предметом деятельности воспитателя по поддержке выступает процесс совместного с воспитанником преодоления препятствий, которые мешают дошкольнику самостоятельно достигать результатов.

Реализация концепции педагогической поддержки, предполагает реализацию неких норм педагогического взаимодействия, предложенных О.С. Газманом: признание права ребенка на свободу поступка, выбора, самовыражения, поощрения и одобрение самостоятельности, умение быть товарищем для ребенка, готовность и способность быть на стороне ребенка, уважение достоинства ребенка, приверженность к диалоговым формам общения [1].

Педагогическая поддержка - это процесс взаимодействия педагога и ребенка который осуществляется в несколько этапов:

1. Диагностический – фиксация факта, сигнала проблемности, проектирование условий диагностики предполагаемой проблемы, установление контакта с воспитанником вербализация постановки проблемы, совместная оценка проблемы с точки зрения значимости ее для него.
2. Поисковый – организация совместно с воспитанником поиска причин возникновения проблемы, взгляд на ситуацию его глазами.
3. Договорный – проектирование действий воспитателя и воспитанника, разделение функций и ответственности по решению проблемы, налаживание договорных отношений.

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

5. Рефлексивный – совместное обсуждение успехов и неудач предыдущих этапов, констатация факта разрешимости проблемы или переформулирование затруднения, осмысление новой жизнедеятельности [1].

Существуют несколько видов педагогической поддержки:

1. По степени участия взрослого выделяют **непосредственную и опосредованную** поддержку.

***Непосредственная*** поддержка практикуются педагогом в процессе его разговора с ребенком. Характерной особенностью этого подвида является отсутствие в речи педагога фраз, содержащих подтекст, и его обращенность к конкретному ребенку, а не к группе в целом.

О***посредованная*** поддержка осуществляется педагогом с помощью сказок, былин, во время сказанных пословиц или поговорок, напетой фразы из песни. Это способ натолкнуть ребенка на самостоятельное разрешение проблемы, не обидев его при этом нравоучениями и не навязывая свое мнение. Для данного вида характерно обращение к группе детей в целом.

2. По времени оказания: **опережающую, своевременную, предупреждающее последействие.**

**Суть опережающей** поддержки состоит в том, дети получают от педагога повод для наблюдений еще до того, как у них возникла проблема. И в тот момент, когда в его реальной жизни возник затруднительный момент, он уже обладает набором методов и приемов благополучного его разрешения. Целью является создание ориентационно-ролевых ситуаций, проживание которых помогает ребятам выработать индивидуальные стратегии поведения в проблеме.

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

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

3. По длительности: **единовременную, пролонгированную, дискретную.**

**Единовременная поддержка** оказываются в том случае, когда педагог уверен, что ребенок способен сам справиться с проблемой, и ему нужен только первоначальный импульс. Характерной его особенностью является использование педагогов не только вербальных способов общения, но и невербальных (мимика, жесты). Целью общения со стороны педагога является пробуждение внутренних резервов ребенка, вселение в него уверенности в собственных силах.

**Пролонгированная поддержка** используются педагогом в том случае, когда ребенок длительное время не может самостоятельно справиться с проблемой, несмотря на практически ежедневные обращения к педагогу. Характерной особенностью является серия встреч педагога и ребенка. Основная цель – вселить в ребенка уверенность, что в любое время он может найти поддержку и помочь сформировать позитивное отношение к действительности.

**Дискретная поддержка** уместна время от времени, тогда, когда педагог видит необходимость тактично корректировать развитие ситуации. В этом случае педагогом используются разнообразные типы педагогической деятельности и их сочетания, определяемые характером затруднений, испытываемых учеником в работе и общении. Вариативность, многообразие их приемов зависят от профессионализма педагога, его искренней заинтересованности в судьбе каждого ребенка [5].

Выделяют четыре тактики педагогики поддержки: «защита», «помощь», «содействие» и «взаимодействие». Рассмотрим каждую подробно.

1. Тактика «защиты» предполагает обеспечение физической, психологической, моральной безопасности ребёнка, отстаивание его интересов и прав. Педагог защищает ребёнка от негативных обстоятельств, блокирующих его активность и развитие, смягчает негативные обстоятельства, развивает в ребёнке способности избавляться от страха перед обстоятельствами. Воспитатель в роли адвоката защищает: право ребенка быть успешным; право не уметь делать то, что умеют делать все; право на поиск, пробу и ошибку; право отстаивать своё достоинство; право на защиту своих прав.

2. Тактика «помощи» заключается в том, чтобы убедить ребёнка, что он многое может делать самостоятельно, если будет активен в решении своей проблемы. Тактика «помощи» рассчитана на то, чтобы ребёнок обязательно начал действовать, но для этого, ему необходимо «узнать вкус успеха». Помощь педагога направлена на создание ребенку комфортных условий, для ощущения собственной значимости для других.

3. Тактика «содействие» выбирается педагогом в случае, если ребенок не в состоянии анализировать и выбирать оптимальное решение. Эта тактика возможна только после того, как ребёнок, благодаря защите и помощи, избавится от реальных и мнимых страхов, а также - разблокирует свою ак-

тивность для поиска и выбора путей выхода из проблемы. Тактика инициирует процессы рефлексии и готовности к выбору. Ребёнок, имея объективную возможность выбирать, должен стать субъектом выбора. Главная цель тактики «содействия» - это доказать ребенку, что он всегда может совершить выбор, надо только поверить себя. Если в тактиках «защиты» и «помощи» педагог помогал ребёнку сосредоточиться на своих «могу» и тем самым освободить себя для действий, то тактика «содействия» направлена на желание искать и обретать смысл своих «хочу». Потребуются действия, связанные с осознанием и оценкой собственных желаний, интересов, мотивов и основ выбора, производимого в них. У ребенка отсутствует опыт выбора оптимального решения своей проблемы, и задача педагога заключается в инициировании саморефлексии и самоанализа.

4. Тактика «взаимодействие» используется тогда, когда ребёнок готов решать свою проблему, активно к этому стремится и просит у педагога помощь. При этом ребёнок обретает опыт проектирования совместной деятельности. Эта тактика реализуется с помощью механизма «договора». При этом используется четыре вида договора: «договор на условиях ребёнка», «договор на условиях педагога», «договор-компромисс», «договор сотрудничество». Главная цель тактики взаимодействия - это договор, испытание свободой и ответственностью. Тактика «взаимодействия» как бы меняет местами ребёнка и педагога [4].

Конкретные тактики решают специфические задачи ребенка. Педагог проектирует и реализует определенную тактику, исходя из характера проблемы, обстоятельств ее возникновения, отношения ребенка и окружающих его людей к проблеме ребенка. При решении проблемной ситуации, педагог использует одну из тактик или сочетает несколько, следуя развитию ситуации. Умение пользоваться разными тактиками позволяет педагогу быть гибким и мобильным, оказывая поддержку ребенку в конкретной ситуации, при этом, насколько возможно, делая ее образовательной. Каждая из тактик требует от педагога умения занимать определенные позиции и осуществлять определенные действия.

Как подчеркивает Н.Н. Михайлова, не только в нашей стране, но и за рубежом существуют одни и те же проблемы при оказании педагогической поддержки. Среди них можно выделить следующие: часто педагог принимает за проблему то, что в сознании ребенка не является проблемой; часто педагог не видит проблемы в том, что сам ребенок воспринимает как проблему; иногда педагог перекладывает ответственность на ребенка; иногда взаимоотношения педагога и ребенка далеки от гуманистических даже в европейских странах, где развита вариативная структура образования и существуют традиции оказания педагогической поддержки; среди педагогов нет единого мнения по поводу того, как нужно поступать с ребенком, который не вписывается в общие требования системы; многие педагоги отмечают, что полученное ими образование недостаточно для эффективной работы по педагоги-

ческой поддержке; школьная система в первую очередь решает задачи социализации, в связи с чем, остается проблема «соответствия-несоответствия» ребенка задаваемым нормам; отсутствует четкое взаимодействие школ и социально-психологических служб в разрешении проблем ребенка, возникающих в реальной жизни и в школе [4]

Реальная практика обнаруживает слабость позиции поддержки в профессиональной деятельности педагогов детского сада, в определении содержания и технологии осуществления педагогической поддержки, недостаточным количеством специальных знаний и умений у педагогов, а иногда и времени.

Насколько педагоги ДОУ готовы к осуществлению педагогической поддержки? Какое содержание они вкладывают в это понятие? Ведь от того, как педагог понимает идею, смысл той или иной технологии зависит эффективность ее применения. Чтобы ответить на эти вопросы, нами было проведено анкетирование, в котором приняли участие 192 воспитателя разным стажем работы: менее 1 года - 17 человек; от 1 до 3-х лет - 15 человек; 4-10 лет - 29 человека; 11-15 лет – 23 человек; 16-20 лет - 17 человека; 21-25 лет - 31 человека и 60 человек со стажем работы более 25 лет. Один из блоков анкеты предполагал выяснить: насколько наши респонденты знакомы с технологией педагогической поддержки, правильно ли они понимают ее потенциал. Охарактеризуем полученные результаты.

Анализ анкеты показал, что понятие «педагогическая поддержка» большинство опрошенных (77%) понимают как деятельность педагога. Однако – 9% педагогов уклонились от ответа на данный вопрос, что свидетельствует о непонимании или отсутствии представлений о данной технологии. Небольшая часть респондентов (2%) считают, что «педагогическая поддержка» – это помощь ребенку, возможность раскрыть его потенциал, форма сотрудничества педагога и ребенка, 1% - воспитателей убеждены, что это - основной элемент образования самих педагогов: методическое сопровождение, курсы повышения квалификации, консультирование воспитателей, а также педагогическая литература. Анализ полученных результатов позволяет утверждать, что у большей части педагогов дошкольных образовательных учреждений правильный взгляд на трактовку понятия «педагогическая поддержка». Таким образом, анализ ответов на данный вопрос показал, что у педагогов, в целом, правильное понимание значения педагогической поддержки, но трактовка ее предназначения и направленности понимается педагогами неоднозначно. Результаты анкетирования показывают, что общим и значимым является подход к определению педагогической поддержки, как к особому виду деятельности взрослого, направленной на развитие свободоспособности ребенка. Однако можно сделать вывод, что разброс определений, данных респондентами, говорит о неоднозначности толкования самого понятия «педагогическая поддержка» и многоаспектности охвата вопросов, связанных с этим понятием в представлении воспитателей [2].

Существенно разделилось мнение опрошенных о соотношении понятий «педагогическая поддержка» и «педагогическое сопровождение». Эти два понятия – синонимы, считают 9% опрошенных; понятие «педагогическая поддержка входит в понятие «педагогическое сопровождение» - 19% педагогов. Большинство респондентов – 72 % утверждают, что понятие «педагогическая поддержка» шире, чем, «педагогическое сопровождение». На сегодняшний день и в педагогической науке не сложилось единого подхода к вопросу о соотношении этих понятий. Нам близка точка зрения Г.В. Пичугина, который считает, что педагогическая поддержка является одним из компонентов педагогического сопровождения, а, значит, она - более узкое понятие.

Для того чтобы проанализировать представления педагогов о предназначении педагогической поддержки, о тех задачах, которые могли бы быть решены с помощью данной технологии, нами был задан вопрос: «Назовите главные задачи педагогической поддержки». Ответы респондентов разделились следующим образом: большинство педагогов (53%) считают, что педагогическая поддержка осуществляется для решения проблем ребенка (без конкретизации этих проблем), 7% опрошенных назвали и конкретные проблемы - для развития самостоятельности у детей, 4% - для развития способностей ребенка, 1% опрошенных признают основной задачей педагогической поддержки создание условий для: успешной адаптации, совместной деятельности, для определения интересов и возможностей ребенка. Более 20% педагогов предпочли не отвечать на данный вопрос, что свидетельствует об отсутствии знаний у респондентов о предназначении технологии педагогической поддержки.

Целью следующего вопроса было выявить знания педагогов о влиянии технологии педагогической поддержки на деятельность субъектов образования. На вопрос: «Что изменится в деятельности субъектов образования, если в работе будет использована технология педагогической поддержки?» были представлены такие ответы. В деятельности педагога, считают респонденты, появится:

- открытость взаимодействия педагога и воспитанника, преодоление трудностей в общении – 48%,
- творческий процесс воспитания и обучения – 16%,
- принятие ребенка как личности – 6%,
- смена авторитарного стиля обучения на личностно–ориентированный - 3%,
- повышение профессиональной компетентности педагога – 3%,
- «прозрачные» результаты деятельности – 2%.

Ответы респондентов убеждают, что положительная динамика в деятельности педагога при условии использования технологии педагогической поддержки будет наблюдаться в сфере общения педагога и ребенка: установления доверительных отношений, снятия барьеров в общении.

При использовании данной технологии, по мнению воспитателей, изменится и деятельность ребенка. В ней ярче будут проявляться:

- развитие самостоятельности- 57%
- ребенок становится активным субъектом образования – 15%
- развитие творческого потенциала – 4%
- свобода выбора деятельности – 3%
- повышение уровня знаний ребенка – 3%
- повышение интереса во всех сферах деятельности – 2%
- повышение самооценки – 2%
- повышение коммуникативных способностей – 2%
- более полное удовлетворение потребностей и интересов ребенка – 2%
- право на ошибку – 1%.

Из ответов педагогов детских садов: «при условии использования технологии педагогической поддержки у ребенка будет успешным развитие такого качества личности, как самостоятельность». В ответах педагогов четко прослеживается идея о том, что общим и важным смыслом использования технологии педагогической поддержки является смена позиции ребенка с пассивного участника образовательного процесса на активного, внимательное отношение к ребёнку, создание условий для его личностного развития. Как видно из ответов, у педагогов есть понимание, что технология педагогической поддержки предполагает реализацию норм педагогического взаимодействия, о которых говорилось выше. Таким образом, можно зафиксировать, что использование технологии педагогической поддержки в дошкольных образовательных учреждениях, по мнению педагогов, весьма расширяет возможности для его успешной деятельности, а также оказывает благоприятное влияние на развитие личности ребенка, особенно такого качества как самостоятельность.

С целью уточнения понимания респондентами потенциала педагогической поддержки, нами был задан следующий вопрос: «Назовите три главных аргумента в защиту технологии педагогической поддержки». Главными аргументами стали:

- развитие самостоятельности ребенка – 43%
- доверительные отношения педагога и ребенка – 37%
- раскрытие творческих способностей – 24%
- понимание потребностей и проблем ребенка - 22%
- повышение профессиональной компетентности педагога - 18%
- признание ценности личности ребенка – 2%
- создание гармоничных условий для всех субъектов образования -1%
- повышение ребенком уверенности в себе - 1%
- повышение познавательных интересов ребенка – 1%
- смена позиции ребенка - 1%

Ответы педагогов доказывают правильное понимание значимости технологии педагогической поддержки, как для детей, так и для педагогов.

Для выявления знаний педагогов о существующих тактиках педагогической поддержки: защите, помощи, содействии и взаимодействии, нами был предложено следующее задание: надо было выбрать ту тактику педагогической поддержки, которая в каждом конкретном случае будет наиболее оптимальной. Для анализа предлагались такие варианты:

- Если причиной возникновения проблем ребенка является не он сам, а стал жертвой неразрешенных проблем других людей.
- Если у ребенка объективно есть все возможности самостоятельно решить проблему, а он этого не делает (пассивен), не доверяя собственным силам.
- Если у ребенка не сформированы причинно-следственные связи, и ребенок действует во вред себе.
- Если ребенок хочет решить свою проблему, но не умеет договариваться с другими людьми.

Правильный выбор был сделан большинством педагогов (80% опрошенных), что свидетельствует о наличии у них представлений о существующих тактиках педагогической поддержки и правильном их использовании при решении тех или иных проблем ребенка. Также мы хотели выяснить знание педагогов детских садов о педагогической поддержке, как о технологии. Большая часть (60%) опрошенных воспитателей утверждают, что часто используют технологию педагогической поддержки в своей практической деятельности, иногда – 28% педагогов и редко - 12%. Однако в работе педагогов дошкольных учреждений, мы можем увидеть искажение понимания существующих тактик педагогической поддержки, отсутствие навыков применения их при решении проблемных ситуаций. Приведем конкретные примеры.

Тактика «защита» часто понимается воспитателем, как ограждение ребенка от обидчика, от того, кто объективно более силен, причиняет ему некий дискомфорт. Педагог, защищающий ребенка, занимает позицию «педагогической адвокатуры». Данная позиция состоит в том, что «адвокат» согласен с ребёнком, который в ситуации явной неуспешности заявляет: «Я не виновен! Я хотел получить успех, но не вышло!»

Тактика «помощь» часто понимается педагогом как выполнение за ребенка каких-либо действий. Действуя из лучших побуждений, помочь ребенку быть успешным, как и другие воспитанники, педагоги лишают его возможности быть самостоятельным, быть активным субъектом образовательной деятельности. Педагог забывает о том, что чем меньше он оказывает прямую помощь ребенку, тем больше воспитанник гордится собой и своими успехами.

Тактика «содействие» часто понимается воспитателем как помощь с навязыванием своей точки зрения. Педагоги не дают свободу выбора ребенку при выполнении какого–либо задания. Их просьбы носят приказной характер, тем самым блокируя у ребенка момент саморефлексии, анализа, осозна-

ние того, что есть несколько вариантов решения проблемы. Например, иногда в рисовании, мы не даем ребенку свободу выбора материалов, способов изображения. Часто можно услышать от педагога: «Сегодня мы рисуем красками, вот схема рисования предмета». Педагогу необходимо показать, что есть свобода выбора путей решения проблемы, например, он может предложить: «Ты начнешь рисовать картину с солнца или травы?», или «Чем ты хочешь сегодня рисовать?», «Для закрашивания больших поверхностей, тебе лучше взять карандаш или широкую кисть?»

Тактика «взаимодействие» предполагает воздержание педагога от того, чтобы первым предлагать ребёнку вступить в договорные отношения с другими субъектами учебно-воспитательного процесса, будь то взрослый человек или ребенок.

Считаем, что представленный теоретический и практический результат исследования имеет большое значение для воспитателей детского сада и может способствовать эффективной организации педагогической поддержки в дошкольных образовательных учреждений.

Таким образом, назрела потребность повышения профессиональной компетентности педагогов в вопросах эффективного использования возможностей педагогики поддержки в качестве средства формирования интегративных качеств личности ребенка: самостоятельности, активности, способности к общению и взаимодействию.

*Список литературы*


1. Анохина Т.В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования // Классный руководитель. – 2000. - № 3. – С. 63-81.
2. Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. —1995. — № 3. — С. 58-65.
3. Елюкова А.Е. Понятие «педагогическая поддержка»: современный дискусс // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена – 2014. - № 171. – С. 247-251.
4. Касицина Н.В., Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Четыре тактики педагогики поддержки. Эффективные способы взаимодействия учителя и ученика. - М.: Сфера, 2010. – 158 с.
5. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учеб. пособие для студентов высш. учеб. Заведений / Отв. ред. В.А. Сластенин, И.А. Колесникова. — М.: Академия, 2006. - 288 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. URL: http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html (дата обращения: 04.05.2015).

# ГОРОДСКОЙ ОБУЧАЮЩИЙ СЕМИНАР КАК ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО

Трефилова Н.Д. кандидат педагогических наук
заместитель директора по инновационному направлению
*ГБПОУ* Некрасовский педколледж № 1
Санкт-Петербурга

*Аннотация: в данной статье представлен опыт проведения обучающего семинара, в котором в качестве организаторов выступили участники сетевого проекта опытно-экспериментальной работы.*

*Ключевые слова: повышение квалификации, обучающий семинар.*

*В условиях перехода системы общего образования на Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) чрезвычайно актуален вопрос подготовки педагогических кадров к организации образовательного процесса по-новому. Подготовка воспитателей ДОУ к реализации ФГОС ДО должна осуществляться в разнообразных формах: семинары, курсы повышения квалификации, самообразование.*

Сегодня о пользе и необходимости семинаров говорить уже не приходится, настолько прочно они вошли в нашу жизнь, настолько они доказали свою высокую эффективность и необходимость. Семинар – это обучающие занятия, построенное таким образом, что человек эффективно и максимально усваивает нужный объем информации. В условиях сегодняшней конкуренции необходимость постоянно учиться и постоянно повышать свою квалификацию уже ни у кого не вызывает сомнений.

В связи с тем, что у нас в колледже проходит опытно-экспериментальная работа по теме «Проектирование психолого-педагогической поддержки социализации и индивидуализации развития ребёнка в условиях образовательной деятельности дошкольных образовательных учреждений» мы накопили богатый опыт по вопросам проекта и предлагаем технологию проведения обучающих семинаров для воспитателей дошкольных образовательных учреждений.

Чтобы семинар был успешным, он должен проводиться командой профессионалов. Семинар, о котором идет речь, организовывали и проводили участники сетевого проекта, а именно: Педагогический колледж № 1 им.Н.А. Некрасова Санкт-Петербурга – главный координатор семинара и ДОУ различной направленности (общеразвивающей, оздоровительной, комбиниро-

ванной, компенсирующей), что обеспечивало возможность осветить проблему семинара, показывая специфику психолого-педагогической поддержки каждого образовательного учреждения.

Тема семинара: «Психолого-педагогическая поддержка социализации и индивидуализации ребёнка дошкольного возраста». Главная цель семинара - это формирование комплексного понимания рассматриваемой проблемы, освещение современных тенденций и направлений психолого-педагогической поддержки социализации и индивидуализации развития ребёнка в условиях образовательной деятельности ДОУ различной направленности, приобретение новых знаний, возможность прямого общения с коллегами и обмен опытом.

Для создания благоприятной и эффективной работы, был создан блокнот Городского Научно обучающего семинара. В блокноте представлена: тема секций, проблемные вопросы для обсуждения, а также резолюция семинара. Рубрики блокнота позволяли участникам ориентироваться в плане проведения семинара, вносить предложения и делать записи по ходу работы семинара.

План проведения семинара:

1. ***Регистрация по направлениям работы*** (тематика секций), а именно:

- Психолого-педагогическая поддержка детей дошкольного возраста в социально-коммуникативном развитии в ДОУ (проблемы и пути решения);
- Художественно-эстетическое развитие ребёнка: психолого-педагогическая поддержка в ДОУ;
- Психолого-педагогическая поддержка детей с ЗПР в организации познавательно-исследовательской деятельности в ДОУ;
- Речевое развитие детей с ОНР: психолого-педагогическая поддержка в ДОУ;
- Психолого-педагогическая поддержка в физическом развитии детей в ДОУ общеоздоровительной направленности.

2. ***Пленарное заседание,*** на котором был представлен доклад «Педагогическая поддержка: понятие, принципы, тактики». В своём выступлении докладчик (Елюкова А.Е. заведующий ГБДОУ детского сада № 75 Центрального района Санкт-Петербурга, аспирант третьего курса РГПУ им.А.И. Герцена) подробно раскрыла сущность понятия « педагогическая поддержка», рассказала о различных тактиках педагогической поддержки, обосновала практическую значимость данной темы для воспитателей ДОУ. В завершении она познакомила слушателей с результатами проведенной диагностики, в которой участвовали все присутствующие педагоги образовательных учреждений. Поэтому особенно интересно было послушать воспитателям не только о своих проблемах в педагогической деятельности, но и о вопросах которые есть у коллег в других образовательных учреждениях. В конце своего высту-

пления были представлены «50 фраз поддержки, которые нужно говорить детям!», эта информацмя была полезна слушателям в практической части семинара.

3. ***Работа секций.*** Каждая секция работала в интерактивной форме, в единой логике:

- Постановка проблемы;

- Обсуждение проблемы (отвечаем на вопрос: Какие проблемные зоны социализации и индивидуализации существуют для данной категории детей?);

- Демонстрация образовательной деятельности.

Участникам секции было предложено поделиться на две группы: дети и эксперты. Модераторы секции заранее готовят карточки, в которых перечислены поведенческие реакции ребенка с различными психологическими особенностями и разными образовательными потребностями. Эту роль предстояло сыграть участникам семинара, включенным в образовательную деятельность. Эти роли были предложены для того, чтобы участники смогли прочувствовать, как непросто детям с разными возможностями и способностями выполнять задания воспитателя, и насколько им необходима поддержка педагога. Остальные участники семинара были экспертами. Первая группа экспертов оценивала работу педагога, вторая - как сыграна роль ребенка. В завершении работы была проведена рефлексия для определения уровня удовлетворения слушателей работой в секции. Подробное описание работы секций представлено далее.

4. ***Подведение итогов*** в форме аукциона. Аукцион – публичная продажа товара с использованием торгов. Товар продаётся в присутствии многих желающих – покупателей. Цена товара определяется в процессе того, как покупатели торгуются между собой за право купить товар.

Цель аукциона -

- интеграция усилий педагогов в области применения современных педагогических технологий, способствующих эффективной реализации ФГОС ДО через организацию психолого-педагогической поддержки детей;

- поиск педагогических идей по организации психолого-педагогической поддержки детей в условиях реализации ФГОС;

- расширение диапазона профессионального общения.

Игровой реквизит: молоток аукциониста, колокольчик.

Ход аукциона:

1. Вступительное слово ведущего.

Аукционист выставляет пять лотов для аукциона – пять методических мероприятий, которые прошли в секциях. Каждая секция представляет ход и результат своей работы, что являлось лотом для всех присутствующих. Образовательные учреждения могли «купить» лот за определённое количество участников, которых смогут привлечь для участия в семинаре на базе своих ДОУ. Выигрывает аукцион то дошкольное учреждение, которое представляет

наибольшую аудиторию педагогов для участия в этом семинаре, поэтому некоторые коллективы ДОУ объединились.

Результаты нашего аукциона показали, что учреждения оказались заинтересованы в проведении подобных семинаров на своей базе. Каждое выигрывавшее учреждение получало сертификат. Этот сертификат является подтверждением на право проведения семинара на базе этого дошкольного учреждения. В сертификате указаны контактные данные учреждений и тема обучающего семинара, что позволяет включить этот семинар в план методической работы ДОУ.

Поскольку секции проводились опытными модераторами (участниками сетевого проекта), которые имеют опыт работы психолого-педагогической поддержки социализации и индивидуализации развития детей, и опыт проведения обучающего семинара, то для опытно–экспериментальной площадки, это - возможность распространить свой опыт.

5. ***Рефлексия.*** Эффективность семинара была выявлена по рефлексивным анкетам, в которых предлагали оценить по 5-бальной шкале следующие позиции:

Семинар обеспечил возможность:

- Получить новые знания;
- Переосмыслить свою педагогическую деятельность;
- Расширить сферу педагогических интересов;
- Пообщаться с коллегами и обменяться опытом;
- Получить заряд творческой энергии для дальнейшей работы;
- Приобрести практический опыт в решении конкретного вопроса.

Полученные результаты были представлены в виде рейтинга. Наиболее значимые для участников позиции – «Переосмыслить свою педагогическую деятельность», и «Приобрести практический опыт в решении конкретного вопроса».

Данные результаты позволяют утвердительно определить, что задачи семинара решены.

*Список литературы*

1. Ганиева И.Х. Аукцион педагогических идей [Электронный ресурс]: http://festival.1september.ru/articles/614273/

**2.** Соколова Н.В. Конспект деловой игры для педагогов ДОУ «Аукцион педагогических идей по реализации ФГОС ДО через использование метода проектов в совместной деятельности с детьми» [Электронный ресурс]: http://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2015/01/26/konspekt-delovoy-igry-dlya-pedagogov-dou-auktsion-pedagogicheskikh

# МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПРОВЕДЕНИЮ МАСТЕР-КЛАССА ПО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКЕ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Бердичевская А.А., ст. воспитатель,
Сопелева И.В., учитель-логопед
ГБДОУ №115 комбинированного вида
Выборгского района г. Санкт-Петербурга
Ивлева М.Г., доцент
кафедры логопедии РГПУ им. А.И. Герцена

*Аннотация: в статье представлен опыт проведения мастер-класса по речевому развитию детей с общим недоразвитием речи; раскрыты возможности использования педагогами приемов психолого-педагогической поддержки детей с речевыми нарушениями в процессе непосредственно образовательной деятельности.*

*Ключевые слова: речевое развитие, общее недоразвитие речи, социализация, индивидуализация, приемы психолого-педагогической поддержки.*

Развитие речи является сложным и длительным процессом, заключающимся в усвоении языковых средств родного языка. Широко известно, что речь имеет большое значение для когнитивного и эмоционального развития ребенка, является основой социального взаимодействия, регулятором поведения. Также речь играет значительную роль и в процессе социализации ребенка. Под социализацией понимается процесс усвоения ребенком социокультурного опыта [2]. В ходе данного процесса дошкольник приобретает все большую самостоятельность, относительную автономность, то есть происходит его индивидуализация [2].

Недостаточность речевого развития препятствует установлению продуктивных контактов со сверстниками и взрослыми, не позволяет развивать коммуникативные навыки. Одним из тяжелых речевых нарушений у детей является общее недоразвитие речи (далее - ОНР). Данное понятие включает в себя различные сложные речевые расстройства, при которых нарушается формирование всех компонентов речевой системы, то есть звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексики, грамматики) при нормальном слухе и интеллекте [1]. Комплексность нарушений всех сторон речевой деятельности оказывает негативное влияние на процесс социализации ребенка. В связи с этим педагогам необходимо организовать образовательный процесс с учетом особенностей нарушений речи, имеющихся у детей с ОНР, с использованием технологий и приемов психолого-педагогической поддержки.

Их применение позволит преодолеть отрицательное влияние речевого недоразвития ребенка на процесс социализации.

В рамках проведения опытно-экспериментальной работы на научно-практическом семинаре «Психолого-педагогическая поддержка социализации и индивидуализации ребенка дошкольного возраста», организованной на базе Государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения педагогический колледж № 1 им. Н.А. Некрасова, была проведена секция «Речевое развитие детей с ОНР: психолого-педагогическая поддержка в ДОУ».

**Целью** мастер-класса, представленного на секции, являлось повышение компетенции педагогического сообщества по использованию приемов психолого-педагогической поддержки дошкольников с ОНР.

**Задачи** проведенного мероприятия заключались в том, чтобы:

1) познакомить участников работы секции, создать благоприятную атмосферу;
2) актуализировать и расширить знания об особенностях речевого и психологического развития детей с общим недоразвитием речи;
3) определить круг проблем, связанных с воспитанием и обучением дошкольников с ОНР;
4) познакомить с приемами психолого-педагогической поддержки детей с ОНР;
5) проанализировать продемонстрированные в процессе непосредственно образовательной деятельности приемы поддержки детей с ОНР;
6) выявить мнение о продуктивности проведенного мероприятия.

**Особенности организации помещения:** для проведения мероприятий в рамках мастер-класса необходимо помещение, которое можно разделить на две зоны (для выступающих и для зрителей-участников работы секции). Предполагается, что зона для выступающих максимально освобождена от мебели, от лишних объектов, препятствующих свободному ведению непосредственно-образовательной деятельности, в которой задействованы два педагога и 4-5 взрослых, исполняющих роли детей.

**Продолжительность:** 90 минут.

**План проведения мероприятий в рамках мастер-класса:**

1. Знакомство с участниками работы секции – 10 минут.
2. Актуализация и расширение знаний об особенностях речевого и психологического развития детей с общим недоразвитием речи на материале информационного сообщения – 10 минут.
3. Обсуждение круга проблемных вопросов, связанных с особенностями воспитания и обучения детей с ОНР – 20 минут.
4. Демонстрация приемов психолого-педагогической поддержки детей с ОНР в процессе непосредственно-образовательной деятельности – 30 минут.

5. Анализ приемов психолого-педагогической поддержки дошкольников с ОНР – 10 минут.

6. Выявление мнения о продуктивности проведенного мероприятия с помощью рефлексивной технологии «Бабочки» - 10 минут.

**Ход мероприятия:**

**1. Знакомство с участниками работы секции**

Модераторы предлагают всем гостям встать в круг. Ведущий кидает любому участнику клубок, при этом начало нити держит в руках, и представляется: «Меня зовут….Я старший воспитатель в ….». От того, кому был кинут клубок требуется представиться по такому же алгоритму. Главное условие – кидать клубок тому, у кого еще нет нити в руках. После того, как представятся все гости, образуется переплетение нитей, и ведущий подводит итог, делая акцент на том, что встреча педагогов на семинаре может стать отправной точкой взаимодействия, направленного на распространение опыта, на организацию совместных мероприятий. В завершении игры модераторы предлагают участникам секции разделиться на группы: учителя-логопеды, воспитатели, студенты.

Проведение указанной игры позволило настроить слушателей на продуктивное взаимодействие друг с другом и на активное участие в работе секции, создать благоприятную эмоциональную атмосферу, преодолеть напряженность и скованность в высказываниях.

**2. Актуализация и расширение знаний об особенностях речевого и психологического развития детей с общим недоразвитием речи на материале информационного сообщения**

Ведущий делает короткое информационное сообщение, сопровождаемое презентацией, об особенностях развития различной сторон психики, речи и деятельности дошкольников с общим недоразвитием речи. Такая форма работы показала, что участники работы секции внимательно следили за выступлением ведущего (особенно студенты и воспитатели), а специалисты (учителя-логопеды) после завершения сообщения выразили свое согласие, свои дополнения к сказанному в виде реплик.

**3. Обсуждение круга проблемных вопросов, связанных с особенностями воспитания и обучения детей с ОНР**

Модераторы предлагают слушателям обсудить круг проблемных вопросов, касающихся воспитания и обучения дошкольников с ОНР. Для этого участники работы секции по группам готовят небольшое выступление по темам «Портрет выпускника дошкольной образовательной организации» (студенты); «Проблемы воспитания и обучения детей с ОНР, с которыми сталкивается воспитатель» (воспитатели); «Проблемы, касающиеся коррекционно-педагогического воздействия по преодолению общего недоразвития речи» (учителя-логопеды). Для подготовки дается 10 минут.

Основные тезисы выступления, аргументацию суждений участники работы секции фиксируют на ватманах. Возможность выступить первыми пре-

доставляется студентам, учитывая их недостаточный практический опыт педагогической работы, затем слово предоставляется группе воспитателей, которые не имеют специального коррекционного образования. В последнюю очередь выступают с основными тезисами представители группы учителей-логопедов, осведомленные о всех особенностях развития детей с общим недоразвитием речи, о специфике работы с ними.

В конце выступлений ведущие подводят итог, основывающийся на положении: для того, чтобы дошкольник с речевыми нарушениями (ОНР) освоил содержание адаптированной основной образовательной программы, чтобы осуществлялся процесс социализации необходима не только целенаправленная работа по устранению речевых расстройств, а также система методов и приемов психолого-педагогической поддержки для данной категории детей, что обусловлено сложностью структуры дефекта.

Активное участие в деятельности секции оказалось непривычным для слушателей, на что указывала заминка в начале групповой работы: были видны сомнения по поводу разделения ролей между участниками группы (кто выступает основным генератором идей, кто – дополняет сказанное, кто – фиксирует в письменной форме тезисы и предложения). Данную заминку позволило преодолеть вмешательство модераторов в деятельность групп: к каждой группе подошел один из модераторов и предложил отправную точку для размышлений.

**4. Демонстрация приемов психолого-педагогической поддержки детей с ОНР в процессе непосредственно-образовательной деятельности**

До начала демонстрации непосредственно-образовательной деятельности ведущие предлагают участникам разделиться на три группы по желанию, в случае возникновения разногласий необходимо использовать жребий.

Первая группа слушателей получает задание выступить в качестве детей. при этом поведение каждого «ребенка» должно соответствовать определенной характеристике, которые им раздают модераторы в письменном виде. Для удобства на одежду взрослых, исполняющих роли детей, предлагается прикрепит бейдж с именем ребенка. В данную группу вошли студенты.

Участникам были предложены следующие характеристики:

1) Гиперактивный ребенок:
- очень подвижен, не может долго усидеть на месте,
- длительно не удерживает внимание,
- отвлекаемость,
- импульсивность действий, суетливость,
- слабо развитые процессы контроля и регуляции действий,
- чрезмерная говорливость.

2) Ребенок с проявлениями негативизма:
- отказ от выполнения просьб педагога,
- упрямство, своеволие,
- стремление отделиться от группы сверстников («уход в себя»),

- отрицание требований педагога (инструкция к заданию, нормы поведения).

3) Ребенок с преобладанием процесса торможения:

- замедленный темп движений («вялость»),
- застревание на отдельных видах заданий,
- трудности переключения от одного действия к другому,
- замедленная речевая реакция,
- отсутствие живости реакций.

4) Хорошо успевающий инициативный ребенок:

- стремится ответить быстрее всех,
- хорошо ориентируется в заданиях,
- задает дополнительные вопросы педагогу,
- с интересом выполняет задания,
- живость эмоциональных реакций.

5) Хорошо успевающий неинициативный ребенок:

- знает ответы на вопросы, правильно выполняет задания,
- отвечает только по просьбе педагога,
- самостоятельно почти не высказывается,
- эмоциональные реакции не выражены.

Перед второй группой участников стояла задача определить по данным характеристикам, какому описанию соответствует каждый «ребенок» (эксперты по поведению «детей»). Данной группе слушателей были предложены таблицы с описанием характеристики детей, напротив которых им следовало написать имя «ребенка», который соответствовал определенному портрету. Данную группу составили воспитатели.

Третьей группе слушателей необходимо было наблюдать за деятельностью педагога, определить используемые им приемы и методы психолого-педагогической поддержки, вычленить вербальные средства, с помощью которых эта поддержка осуществлялась (эксперты деятельности педагога). Данную группу составили учителя-логопеды.

Подготовленный педагог «проигрывает» сюжет непосредственно образовательной деятельности с детьми, в роли которых выступают взрослые, учитывая особенности их поведения, соответствующие определенному типажу.

Первая группа вместе с педагогом располагаются в центре аудитории, а вторая и третья группа, являющиеся экспертами-наблюдателями, занимают места по периметру помещения для наилучшего обзора.

Данный этап работы показал, что участникам, исполняющим роли детей, оказалось непросто вжиться в данные роли перед незнакомыми людьми и соответствовать заранее заданному образу. Для экспертов, вошедших во вторую группу, основная трудность состояла в различении двух портретов «детей» - гиперактивного и хорошо успевающего инициативного ребенка. Остальные характеристики детей не вызвали разногласий. Несмотря на то,

что педагог был подготовлен заранее и был ознакомлен с вариантами поведения детей, непосредственные реакции, которые выдавали участники, исполняющие роли детей, вызывали в ряде случаев замешательство. Такую трудность помогло бы преодолеть наличие второго педагога (например, воспитателя, помогающего учителю-логопеду), вступающего в тот момент, когда логопед обращает внимание на нестандартное поведение одного-двух детей, а остальные дети оказываются в данный момент без внимания.

## 5. Анализ приемов психолого-педагогической поддержки дошкольников с ОНР

После демонстрации непосредственно образовательной деятельности ведущие предлагают каждой группе экспертов высказаться. Далее в ходе обсуждения с учетом ранее полученной информации ведущие задают вопросы, касающиеся возможных путей преодоления имеющихся проблем в обучении и воспитании дошкольников с общим недоразвитием речи. Список вопросов:

- Как можно преодолеть имеющиеся трудности в обучении и воспитании детей с речевыми нарушениями?
- Какие технологии обучения и воспитания данной категории дошкольников кажутся вам наиболее продуктивными?
- Какие аспекты коррекционно-воспитательной работы остаются недостаточно разработанными?
- Можете ли вы предложить пути преодоления имеющихся проблем?

На данном этапе работы участники активно приступили к обсуждению, что свидетельствует об актуальности и значимости для их практической деятельности поднятых в ходе работы секции вопросов и проблем, об их заинтересованности в изменении сложившейся ситуации.

## 6. Выявление мнения о продуктивности проведенного мероприятия с помощью рефлексивной технологии «Бабочки»

Ведущие предлагают оценить предложенные на секции методы, приемы, формы психолого-педагогической поддержки детей с ОНР по отношению к самому себе (буду использовать / не буду; близка тематика работы / далека тематика работы, возьму на вооружение отдельные фрагменты / пока не готов к использованию предложенных методов и т.д.). С этой целью была использована рефлексивная технология «Бабочки». Ведущие вывешивают плакат, на котором нарисована ветка дерева, на доску и предлагают участникам выбрать бабочку и приклеить ее на плакат. Бабочки различаются по цвету и выбор цвета имеет соответствующее значение: желтая бабочка – варианты работы показались интересными, увлекательными, полезными, буду их использовать в собственной практической деятельности; розовая бабочка – приемы и способы поддержки интересны, но по содержанию такая работа непривычна, отдельные моменты можно взять на заметку; голубая бабочка –

осуществление психолого-педагогической поддержки детей с ОНР – спорный вопрос, формы работы не близки.

Большинство участников работы секции выбрало желтые и розовые бабочки, однако два участника предпочли приклеить на плакат бабочку голубого цвета, что может свидетельствовать, как о неготовности изменять традиционное содержание образовательной и воспитательной деятельности и привычный стиль взаимодействия с детьми, так и о недостаточной осведомленности о возможных альтернативных способах работы, отвечающих принципам психолого-педагогической поддержки детей с речевыми нарушениями.

После окончания работы секции на общем собрании состоялся аукцион, лоты на котором представляли педагоги, организующие работу различных секций. Представление лота заключалось в обосновании значимости заявленной темы секции, в описании плана деятельности на проведенной секции и представлении результатов деятельности участников. В целом проведенный мастер-класс прошел успешно, получил одобрение и поддержу со стороны слушателей, о чем свидетельствует покупка ими лота на демонстрацию «прорекламированного» мастер-класса на базе другой дошкольной образовательной организации.

Таким образом, можно говорить о том, что цель и задачи проведенного мероприятия были достигнуты.

*Список литературы*

1. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. – Репр. изд. [1967 г.]. – М.: Альянс, 2013. – 366 с.

2. Щетинина А.М. Социализация и индивидуализация в детском возрасте: Учебное пособие. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2004. – 132 с.

# МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПРОВЕДЕНИЮ МАСТЕР-КЛАССА «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОМ РАЗВИТИИ В ДОУ (ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ)»

Пужливая Ю.В.,
Ст. воспитатель
ГБДОУ детский сад № 31,
Кировского района
Санкт- Петербурга

*Аннотация: в статье раскрыты технологии проведения мастер-класса.*

*Ключевые слова: социально-коммуникативное развитие, социализация, индивидуализация, психолого-педагогическая поддержка.*

Социально-коммуникативное развитие - это процесс усвоения и дальнейшего развития индивидом социально-культурного опыта, необходимого для дальнейшего включения в систему общественных отношений. Основная цель – позитивная социализация детей дошкольного возраста, приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества, включая моральные и нравственные ценности [1]. Социально-коммуникативное развитие дошкольника необходимо рассматривать как результат влияния многих факторов, как внутренних, так и внешних. К внешним факторам (социализация) можно отнести систему норм, правил и требований общества и ближайшего окружения ребенка. А внутренним фактором выступает процесс индивидуализации, идущий в соответствии с внутренними предпосылками: возрастными и функциональными возможностями ребенка, благодаря которым осуществляется отбор, принятие и присвоение ценностного содержания [2]. А чтобы внутренние факторы не противоречили внешним, педагогам необходимо осуществлять психолого-педагогическую поддержку. Поддержка предполагает перманентную готовность взрослого адекватно отреагировать на запрос ребенка о взаимодействии, утверждение собственной его состоятельности [3]. Исходя из вышесказанного, возникает вопрос, насколько готовы наши педагоги к осуществлению поддержки по социально-коммуникативному развитию.

Проведя тестирование педагогов в своем образовательном учреждении, мы получили следующие результаты: часть педагогов ДОУ не готовы к изменениям, проявляют «протест» или занимают пассивную позицию. У некоторых имеется недостаточная профессиональная компетентность в вопросе психолого-педагогической поддержки развития детей. И, к сожа-

лению, можно сделать вывод, что уровень мотивационной готовности большей части педагогов к инновационным изменениям не обеспечивает системное использование ими соответствующих индивидуальным, возрастным, психофизиологическим особенностям развития воспитанников методов обучения и воспитания. Но как же нам помочь педагогам?

В рамках опытно-экспериментальной работы состоялся городской научно-практический семинар «Психолого-педагогическая поддержка социализации и индивидуализации ребенка дошкольного возраста», где нами был проведен мастер-класс для педагогов и специалистов ДОУ на тему: «Психолого-педагогическая поддержка детей дошкольного возраста в социально-коммуникативном развитии в ДОУ (проблемы и пути решения)»

**Цель мероприятия:** повышение уровня компетенции педагогов

**Задачи:**

1. Сблизить участников
2. Расширить представления о социально-коммуникативном развитии
3. Актуализировать проблемы в социально-коммуникативном развитии
4. Познакомить с приемами педагогической поддержки
5. Анализ проведенной игры
6. Выявление мнения участников о проведенном мероприятии

**Оборудование:** помещение, столы, стулья, доска, или мольберт, мультимедиа проектор, ноутбук, ручки, листы с таблицами, протоколы наблюдений, листы с характеристикой детей, маркеры, атрибуты для проведения деловой игры.

**Продолжительность:** 90 минут

**План мероприятия:**

1. Игры на знакомство (Хоровод, Теремок ) – 10 мин.
2. Деление участников на команды (по желанию) – 2-3 мин.
3. Расширение представления о социально-коммуникативном развитии – 5 мин.
4. Выявление проблем – 5 мин.
5. Выявление достоинств- 5 мин
6. Деловая игра (организация)- 3-5 мин.
7. Проведение деловой игры -20 мин.
8. Анализ: эксперты детей- 5-7 мин., эксперты педагога- 5-7 мин.
9. Выявление путей решения выявленных проблем по социально-коммуникативному развитию детей- 10 мин.
10. Проведение рефлексивной методики «Острова» - 6-8 мин.

**Ход мероприятия:**

В первой части нами проводились игры на знакомство (сближение) участников.

1. **Игра: «Хоровод знакомств»**

Все участники, взявшись за руки, водят хоровод со словами:

«Мы по кругу ходим, ходим
Познакомиться хотим,
Стоят лишь те, кого зовут…
(называется какое-нибудь имя, например «Аня»),
Ну, а мы с вами сидим».

После этих слов участники, чье имя было названо, остаются стоять, а остальные приседают. Далее игра продолжается[4].

**2. Игра «Теремок»**

К ведущему подходит первый игрок и спрашивает:
- Кто в теремочке живет? Кто в невысоком живет?
- Я……. (Ирочка) А ты кто?
- Я ……(Сашенька).

К ним подходит второй игрок, и диалог повторяется, пока все игроки не окажутся «в теремке»[4].

После проведения игр на знакомство, участники разделились на 2 подгруппы (по желанию). Далее участникам было предложено расширить знание по социально-коммуникативному развитию, для этого раздали листы с вопросом: Социально-коммуникативное развитие это…? Участники должны были заполнить эти листы по мере возможности. Время исполнения не более 5 мин. В каждой команде был выбран секретарь и модератор. После определения понятия, что же такое «Социально-коммуникативное развитие», нами было предложено следующее задание. Надо подумать и записать в заранее подготовленные таблицы, которые были розданы участникам, наиболее острые проблемы детей в социально-коммуникативом развитии.

Таблица 1

Проблемы и пути решения

| Проблемы в социально-коммуникативном развитии | Пути решения | Как было бы в идеале |
|---|---|---|
| | | |

После выполнения задания модераторы обеих подгрупп по очереди зачитывали свои ответы, а мы записывали их в общую таблицу на доске. Далее было предложено написать о том, как они это видят в идеале, для этого командам надо было заполнить последний столбик таблицы, но при этом нельзя было заполнять столбик в середине. На это задание было потрачено 10 минут.

Проблемы возникли с тем, что выявляя недостатки и достоинства, педагогам оказалось сложно отделить это от путей решения этих проблем. Далее было небольшое обсуждение полученных по таблице результатов. В ходе обсуждения нами было предложено поучаствовать в деловой игре, направленной на выявление путей решения проблем, выявленных ранее.

**Деловая игра:**

Нами было предложено, чтобы участники сами выбрали, кем они будут,в этой игре: «детьми», экспертами по детям, или экспертами по работе педагога. Те участники, которые стали «детьми» получили карточки с поведенческими характеристиками детей, и должны были, никому не показывая своей карточки, перевоплотится в того или другого ребенка.

В это время участники, которые выбрали роль экспертов педагога, получили протокол, с разъяснениями, который они должны были заполнить по ходу деловой игры.

Протокол 1

Вопросы для «экспертов» (воспитатель)
Напишите, пожалуйста, какие слова использовал педагог
при выполнении 1,2,3,4 пунктов

| Слова педагога | Гиперактивный ребенок | Тревожный ребенок | Агрессивный ребенок | Ребенок быстро понимающий и выполняющий инструкцию |
|---|---|---|---|---|
| 1. Как воспитатель обращает внимание на усилие и старание ребенка? | | | | |
| 2. Как воспитатель благодарит за помощь и выполнение работы? | | | | |
| 3. Как воспитатель помогает ребенку самому оценить свой результат? | | | | |
| 4. Как воспитатель описывает свои чувства во время образовательной деятельности? | | | | |

Далее был выдан протокол с разъяснениями для тех участников, которые выбрали для себя роль эксперта «детей». Они по ходу деловой игры должны были заполнить следующий протокол.

Протокол 2

Таблица для экспертов («Детей»)
Определите, и впишите в соответствующие графы имена детей,
которые соответствуют той или иной характеристике

| **Психологический портрет ребенка** | **Имена «детей»** |
|---|---|

| | |
|---|---|
| **Гиперактивный**<br>Ребенок не способен сосредоточиться на одном занятии, его внимание рассеяно. С удовольствием берется за новое задание или игру, но не доводит дело до конца. Ребенок не может ни минуты спокойно сидеть на стуле, ерзает, шумит, отвлекает других детей. | |
| **Тревожный**<br>Ребенок испытывает беспокойство в самых различных ситуациях.<br>Боится браться за новое задание, ждет конкретных указаний и инструкций от взрослого: что можно делать, чего нельзя. Многие дети молчат, плохо идут на контакт с другими и чувствуют себя неуверенно. | |
| **Агрессивный**<br>Ребенок кричит, ругается, угрожает, бросается вещами, задирает сверстников и взрослых, захватывает понравившуюся игрушку, сладости, первую роль в игре.<br>Или наоборот совершает все негативные поступки **исподтишка**: он толкается, щиплется, пакостит, пока никто не замечает. | |
| **Ребенок быстро понимающий и выполняющий инструкцию**<br>Ребенок слушает инструкцию взрослого и выполняет ее. Ему все интересно, у него все получается, он спокоен, дружелюбен, способен прийти на помощь товарищу. | |

Далее заранее подготовленный нами педагог, у которого был составлен конспект и который знал, что будут «дети-педагоги» с разными поведенческими характеристиками, и что будут эксперты, провел игру-занятие по социально-коммуникативному развитию, на тему «Я и мои друзья». При проведении игры-занятия педагог и «дети-педагоги» расположились в центре аудитории, а эксперты сели вокруг по периметру, чтобы им было все видно.

**Обсуждение деловой игры.**

После проведения деловой игры все участники заняли свои места для обсуждение ее результатов. Сначала мы предложили выступить экспертам за детьми. Им задавались вопросы, всех ли они угадали, если не всех, то кого именно не угадали и почему. Легко ли им было в роли экспертов, понравилось ли. Далее выступили эксперты по работе воспитателя. Им задавались вопросы по протоколу, который они заполняли, им было достаточно сложно потому, что им пришлось наблюдать и за педагогом и за «детьми», но то что в протоколе были конкретные слова, прямая речь педагога это помогло им не запутаться. Было обсуждение насколько реально вообще применять поддержку, и на примере нашего педагога многие выразили мнение, что оказы-

вается можно, нужно только знать как. У участников которые оказались не педагогами, а заведующими и старшими воспитателями данная форма работы вызвала интерес, они говорили, что тоже хотят такое мероприятие провести у себя в саду.

**Заполнение столбика (Пути решения)**

После обсуждения, нами был задан вопрос, можем ли мы теперь заполнить столик в середине таблицы – «пути решения» (см. таблицу 1). На что участники оптимистично ответили, что можем, и мы стали заполнять этот столбик совместно на доске. Участники приводили конкретные приемы работы, которые применил наш педагог, для решения той или иной проблемы. В результате таблица была заполнена полностью.

**Рефлексивная методика «Острова»**

На большом листе бумаги нарисована карта с изображением эмоциональных «островов»: о. Радости, о. Грусти, о. Недоумения, о. Тревоги, о. Ожидания, о. Просветления, о. Воодушевления, о. Удовольствия, о. Наслаждения, Бермудский треугольник и др. Карта островов вывешивается на доске (стене) и каждому участнику взаимодействия предлагается выйти к карте и маркером нарисовать свой кораблик в соответствующем районе карты, который отражает душевное, эмоционально-чувственное состояние участника после состоявшегося взаимодействия. Например: «Мое состояние после состоявшегося взаимодействия характеризуется удовлетворением, осознанием полезности дела, положительными эмоциями. Я нарисую свою яхту, дрейфующей между островами Удовольствия, Радости и Просветления». Каждый из участников имеет право нарисовать на карте и какой-либо новый остров со своим названием, если его не совсем устраивают уже имеющиеся. После заполнения карта вывешивается на всеобщее обозрение, педагог может предложить проанализировать его. Эта технология может быть использована педагогом в конце каждого учебного дня на протяжении определенного периода времени. Карты каждого дня можно вывешивать в аудитории и в конце недели сравнивать их, выясняя, как изменилось состояние обучаемых [5].

**Анализ эффективности мастер-класса**

В мероприятии приняло участие 22 человека, результат рефлексии показал, что большинство участников (60%) уходят с воодушевлением и просветлением, но было несколько человек, которые ушли с грустью. Таким образом, мы пришли к выводу, что цели и задачи, выдвинутые нами, были достигнуты. Нам кажется, что работа была эффективной, так как небольшими усилиями мы смогли показать педагогам, что поддержку оказывать можно и нужно, и что они ее уже оказывают, только об этом не задумываются.

**Аукцион**

После подведения итогов состоялся аукцион, где все секции, работавшие в этот день, были представлены в виде лотов, который можно было «купить» себе в учреждение. Этот новый прием нам очень понравился, и мы

приобрели для нашего ДОУ целых два лота и очень ждем участников у себя в учреждении.

*Список литературы*

1. Городской семинар–вебинар «Социально-коммуникативное развитие детей раннего и дошкольного возраста в условиях ФГОС дошкольного образования» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://ext.spb.ru/webinars/7059-11032015-l-r.html
2. День рождения без аниматоров // Семья / традиции и праздники [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.ourbaby.ru/article/den-rozhdeniya-bez-animatorov/
3. Кожуховская Л.С., Позняк И.В. Рефлексивные техники, методы и приемы. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.n-asveta.by/dadatki/kozuhovskaya.pdf
4. Рожкова О. А. Психолого-педагогическая поддержка младшего школьника в начальной школе [Текст] / О. А. Рожкова // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2013 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2013. — С. 6-7.
5. Социально-коммуникативное развитие в аспекте ФГОС ДО. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2015/03/21/sotsialno-kommunikativnoe-razvitie-v-aspekte

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ДЕТЕЙ С ЗПР В ОРГАНИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Медведева В., учитель-дефектолог

*Аннотация: в статье представлен опыт проведения мастер-класса для педагогов, воспитателей, специалистов ДОУ, студентов педагогического колледжа по психолого-педагогической поддержке детей с ЗПР в организации познавательно-исследовательской деятельности.*

*Ключевые слова: социализация, индивидуализация, прием психолого-педагогической поддержки в образовательном процессе, познавательно-исследовательская деятельность.*

На современном этапе развития системы специального образования в России актуальным вопросом является успешная адаптация в социуме детей с отклонениями в развитии. Познавательно-исследовательская деятельность - один из видов культурных практик, с помощью которых ребенок познает окружающий мир. Успех поисково-исследовательской деятельности учащихся, в основном, обеспечивается использованием в образовательном процессе активных методов обучения, видами и формами заданий, умелым руководством педагогом этой деятельностью.

Учебно-воспитательный процесс в дошкольных учреждениях компенсирующей направленности осуществляют специалисты - воспитатели, дефектологи, логопеды, психологи, музыкальный руководитель и инструктор по физической культуре, которые в своей работе должны оказывать педагогическую поддержку каждому дошкольнику в образовательном процессе. Качественный результат коррекционно-развивающей работы зависит от комплексного подхода в работе всех преподаватель своего профиля. А это, в свою очередь, служит успехом в создании условий для успешной социализации ребенка и формирование его индивидуальности.

Готовы ли педагоги организовывать образовательный процесс, используя активные формы обучения, чтобы результативность работы с современными детьми, имеющими особенности в развитии, была высокой? Анализ опроса педагогических кадров показал, что есть сотрудники дошкольных учреждений, которые готовы использовать новые приемы и формы в своей работе, делиться ими с коллегами, но большинство педагогов, не готовы из-за отсутствия опыта, или нежелания менять свой стиль работы с детьми. Иначе говоря, у педагогов есть недостатки в практических навыках организации нетрадиционных форм обучения в образовательном процессе.

Активное сотрудничество одного дошкольного учреждения с другими, с ссузами и вузами, со студентами - будущими педагогами, открытость новому и желание найти пути решения данной проблемы, есть один из активных способов быть готовым к преобразованию учебно-воспитательного процесса и успешной социализации и индивидуализации современного дошкольника. Опираясь на предыдущий опыт организации методических совещаний, используя активные формы обучения, мы решили представить предложенную тему одной из секций в рамках проведения городского научно-практического семинара «Психолого-педагогическая поддержка социализации и индивидуализации ребенка дошкольного возраста» в формате мастер-класса для педагогов и студентов педагогического Некрасовского колледжа № 1.

Выбрав несколько активных форм работы с аудиторией: деловая игра, работа в группах, анализ собственной деятельности, публичное представление перед аудиторией, рефлексия группы, структурировав теоретическую и практическую информацию, мы разработали мастер-класс. Главное условие при участии в секции – это активность каждого участника, так как качество

результата зависит больше от совместной работы модераторов и аудитории. В таблице 1 представлены этапы и их содержание всего мастер-класса.

**Целью** секции стало повысить уровни компетенции педагогов ДОУ и формирования умений у педагогов ДОУ в психолого-педагогической поддержке детей с ЗПР в условиях организации познавательно-исследовательской деятельности детей.

**Задачи,** которые были поставлены для реализации мастер-класса: познакомить участников друг с другом, актуализировать знания об особенностях детей с ЗПР, познакомить с приемами поддержки в образовательном процессе, проанализировать ход и результат деловой игры, выявить мнения о результатах проведенного мастер-класса.

**Аудитория участников:** воспитатели, специалисты ДОУ, студенты педагогического колледжа, университета.

**Место проведения:** большая аудитория, зал, группа.

**Оборудование:** проектор, компьютер, колонки, фортепиано, бэйджи (25 шт), магниты, ручки/фломастеры (25 шт), карточки (рисунки-обозначения: «ухо» (10 шт), «рот» (5 шт), «глаз» (10 шт)), таблички для обозначения групп («Эксперты. Дети», «Эксперты. Педагоги»). Флипчарт, ватманы (2 листа), плакат с папками для рефлексии, нотный стан, цветные нотки с эмоциями, шляпа, экспертные листы.

**Продолжительность:** 90 мин

**План мероприятия:**

1. Вводная часть, знакомство с участниками мастер-класса – 5 мин.
2. Теоретическая часть, презентация – 10 мин.
3. Теоретическая часть, работа в группах, исследование – 20-25 мин.
4. Практическая часть «Деловая игра» - 20-25 мин.
5. Работа в группах, подведение итогов по теме мастер-класса – 10 мин.
6. Подведение итогов своей деятельности, анализ мастер-класса – 10-15 мин.

Таблица 1

Мастер-класс
для педагогов, воспитателей, специалистов ДОУ
по психолого-педагогической поддержке детей с ЗПР в организации познавательно-исследовательской деятельности

| 1 | | |
|---|---|---|
| Территория, условия | Содержание | Деятельность участников |
| Все стулья расставлены полукругом, на игру все | Знакомство с участниками секции. Приветственное слово, проведение игры на знакомство.<br>*Игра «Поменяйтесь местами те, кто…»* | Все участники перед началом мастер-класса записывают имена на бэйджиках, далее принимают участие в |

| | | |
|---|---|---|
| участники встают | Все участники встают в круг. Один ведущий становится в центр игры. В кругу не должно быть свободных мест. Ведущий говорит фразу: «Поменяйтесь местами те, к то …», продолжая сам «… работает с детьми с проблемами в развитии». Если участнику подходит это утверждение, то он должен занять новое место, которое освободилось. Если не подходит – то игрок стоит на своем месте. Кто не успел занять место – становится ведущим и придумывает окончание фразы.<br>Знакомство с темой мастер-класса | игре на знакомство. Прослушивание темы |
| 2 | | |
| Все стулья расставлены полукругом, участники сидят на стульях и смотрят на экран | *Презентация*<br>Модератор представляет тему «Характеристика детей с ЗПР дошкольного возраста. Особенности познавательно-исследовательской деятельности»<br>Знакомит с портретами детей с ЗПР. | Прослушивание, запись информации, ответы на вопросы участников по портретам (характеристикам поведения) детей с ЗПР |
| 3 | | |
| Участники делятся на группы, в которых они будут работать отдельно за тремя столами | С помощью трех картинок, все участники делятся на три группы. Каждая группа в соответствии с картинками получает тему для обсуждения: «Определение трудностей у детей и у педагогов, которые могут возникнуть при познавательно-исследовательской деятельности» , в конкретной сфере развития.<br>*Эмоционально-волевая сфера* - картинка «человечек с ?»<br>*Познавательно-исследовательская сфера* - картинка «человечек с лупой»<br>*Коммуникация* - картинка «человечки в кругу».<br>Выявление проблем (5 шт.), работа в группах.<br>Презентация проблем, модератор фиксирует проблемы и идеальное состояние в крайних столбцах таблицы на флипчарте.<br>*Примечание:* если среди участников есть студенты, то первым слово можно предоставить им, из-за недостаточного опыта. | Все участники работают в трех группах. Обсуждают в рамках заданной темы и определяют круг проблем и идеальное состояние, которое должно быть. Отмечают тезисно на листочках. |
| 4 | | |
| Эксперты располагаются за партами сбоку, «дети» в центре кабинета сидят полукругом | Участники заново перемешиваются, делясь снова на три части. Данное деление предоставит три группы, которые участвуют в деловой игре.<br>Подготовка к деловой игре<br><u>Деление на три группы</u><br>*1. «Дети»* (картинка-обозначение – «*рот*»). | Участники вытягивают из шляпы рисунок, который обозначает принадлежность к какой-либо группе. Каждая группа занимает свои места. Группа «детей» - получает бейджи с именами |

| | | |
|---|---|---|
| | Участники получают описание портрета ребенка, который они должны сыграть, воплотить в реальность, как можно точно, чтобы эксперт смог понять, кого именно участник изображает.<br>*2. Эксперты по детям* (картинка-обозначение – «*глаза*»). Задача данной группы - дать оценку деятельности «детей», как визуализировали его участники первой группы, фиксируя заметки в протоколе, который предоставляется экспертам.<br>*3. Эксперты по деятельности педагогов* (картинка – обозначение – «*ухо*»). Задача данной группы зафиксировать в предоставленном протоколе, как педагог учитывал индивидуальные особенности детей, какие слова он использовал, жесты, движения.<br>Деловая игра<br>Подготовленный педагог проводит занятие на актуальную лексическую тему. Конспект можно использовать любого занятия. Каждая группа выполняет свою роль.<br>По окончании занятия, модератор, который ведет мастер-класс проводит экспертизу.<br>1 часть обсуждения – анализ наблюдения за детьми, выступает группа «эксперты по детям». Вопросы, которыми может оперировать модератор:<br>- видные проявления поведенческих реакций у детей<br>- поведенческие реакции, которых вы не увидели<br>- с легкостью можно было определить того или иного ребенка.<br>2 часть обсуждения - анализ наблюдения за речью и действиями педагогов, выступает группа «эксперты деятельности педагогов». Вопросы, которыми может оперировать модератор:<br>Возникали ли сложности у педагогов поддерживать детей в процессе поисково-исследовательской деятельности?<br>Какие слова поддержки использовал педагог в процессе обучения?<br>Чего не хватало педагогам, чтобы чувствовалась поддержка во время процесса обучения? | вымышленных детей. Эксперты занимают позицию наблюдателей и фиксируют все в своих протоколах (на каждого участника). Принимают участие в обсуждениях по окончанию деловой игры. |
| 5 | | |
| Участники могут остаться сидеть на своих местах, | Определение решений, которые педагог, может использовать в своей практике и будущем опыте. Совместная работа, в формате «свободного микрофона» участники активно | Совместная работа всех участников мастер-класса |

| | | |
|---|---|---|
| но перед ними необходимо вернуть флипчарт с таблицей, которую они заполняли ранее | высказывают свое мнение по поводу путей решения, модератор фиксирует мнение во второй колонне таблицы.<br>По итогам получается таблица с 3 столбцами: проблемы, пути решения, идеальное состояние. | |
| 6 | | |
| Участники остаются на своих местах, когда выполняется рефлексия, могут свободно перемещаться по аудитории | Рефлексия по мастер-классу<br>Участникам предлагается проанализировать мастер-класс и свое участие в нем, возможности использование полученного опыта в педагогической практике. Формат - интерактивная рефлексия<br>«Рабочий стол».<br>На плакате – фото рабочего стола компьютера необходимо выбрать папку, в которую участник должен положить лист с полученной информацией на мастер-классе: «Архив», «Новое», «Корзина». | Участники получают листочки, в которых могут зафиксировать свое впечатление о мастер-классе, и выбирают на плакате подходящую папку, в которую и кладут свою обратную связь. Словестное обсуждение, обмен мнениями в свободной форме. |

По окончании мастер-класса была получена обратная связь от самих участников. Многие отметили, что информация о психолого-педагогической поддержке детей с ЗПР - актуальный вопрос и требует тщательной проработки. Были определены проблемы и пути их решения. По окончании деловой игры, где каждый участник был ответственен за определенный блок и выполнял свою функцию, была проведена рефлексия. Данная форма работы – новый формат и очень интересный для педагогов, активно включает их в деятельность и заставляет думать и анализировать уже имеющийся опыт.

При реализации мастер-класса ведущие-модераторы сталкивались с рядом проблем: разновозрастной состав участников, низкая мотивация, стеснение при выполнении задания. Решение мы видим в частом использовании активных и нетрадиционных формах, интересных и актуальных темах, а также в индивидуальных подходах к разновозрастным участникам, учитывая интересы и запросы педагогов, студентов педагогических колледжей. Перспективой развития данного опыта является пополнение педагогической копилки форм, методов и приемов организации деятельности педагогов, методических совещаний, семинаров, конференций для повышения компетенций в вопросах социализации и индивидуализации детей дошкольного возраста.

Практика организации деятельности педагогов не нова, но благодаря нюансам, данная форма является действенным способом повышения уровня профессиональной компетенции сотрудников ДОУ. Активное участие в предложенных формах работы и переживания нового опыта формирует новое понимание и отношение к существующей ситуации в педагогическом

опыте. Анализ и рефлексия собственной деятельности, деятельности других участников помогает определить новые пути в развитии себя как опытного и современного педагога.

Данный опыт может быть полезен заведующим, методистам дошкольных учреждений, для организации методических совещаний в формате мастер-классов, деловых игр; педагогам, для организации и использовании в своем опыте активных форм обучения, способов рефлексии.

Данная разработка доступна для использования в других учреждениях. Предложенные приемы и формы работы с аудиторией можно использовать отдельно, адаптируя под определенную запрошенную тему учреждения. Важно показать педагогам, что обучение и передача опыта может быть организована в интересном и активном формате, где каждый педагог принимает активное участие. Самый лучший опыт – это пережитый опыт.

Благодарим за сотрудничество преподавателей педагогического Некрасовского колледжа № 1.

## МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО СЕМИНАРУ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА В ФИЗИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОУ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ»

Анисимова Екатерина Александровна
Заместитель заведующего по УВР ГБДОУ д/с № 137
Выборгского района Санкт – Петербурга
Петрушенко Вера Вадимовна
Руководитель районной экспериментальной площадки,
учитель –логопед ГБДОУ д/с № 137
Выборгского района Санкт – Петербурга

*Аннотация: в статье представлен опыт проведения секции научно-практического семинара "Психолого-педагогическая поддержка в физическом развитии детей в ДОУ общеоздоровительной направленности", раскрыто содержание физкультурно-оздоровительной работы.*

*Ключевые слова: физическое развитие, социализация, индивидуализация, ворк-шоп, группы оздоровительной направленности, частоболеющие дети.*

Физическое развитие - это процесс изменения форм и функций организма человека под влиянием условий жизни и воспитания [1]. Физическое

развитие — динамический процесс роста (увеличение длины и массы тела, развитие органов и систем организма и так далее) и биологического созревания ребёнка в определённом периоде детства [2]. Возможности физического воспитания, как средства формирования полноценной личности, трудно переоценить. В процессе физического воспитания решаются не только задачи, замыкающиеся на особенностях отдельного вида воспитания, но и общие задачи, преследуемые в социальной системе воспитания в целом [3].

Индивидуализация в физическом воспитании дошкольников осуществляется на основе физической подготовленности, двигательной активности и исходя из особенностей состояния здоровья детей и рекомендаций специалистов.

Существующая потребность обновления физкультурно-оздоровительной работы в дошкольных учреждениях, обусловлена необходимостью решения ряда проблем: не во всех учреждениях есть специалисты осуществляющие работу в данном направлении, воспитателю сложно выстраивать индивидуальные маршруты из-за отсутствия опыта и временных ресурсов. Однако современные условия диктуют необходимость организации эффективной, соответствующей возрастным и индивидуальным особенностям детей системы профилактической работы с использованием здоровьесберегающих технологий.

В ходе опытно-экспериментальной работы по теме*:* «Психолого-педагогическая поддержка социализации и индивидуализации ребенка дошкольного возраста», в рамках городского обучающего научно-практического семинара была проведена секция на тему «Психолого-педагогическая поддержка в физическом развитии детей в ДОУ общеоздоровительной направленности».

**Цель**: повысить уровень компетенции педагогов в организации физкультурно-оздоровительной работы в дошкольном учреждении.

**Задачи**:

1. Познакомить участников и создать позитивный настрой на работу в секции.
2. Актуализировать знания педагогов по предложенной теме семинара.
3. Пополнить знания об особенностях детей посещающих группы оздоровительной направленности.
4. Познакомить с методами и приемами работы диспетчерской программы на занятиях физической культуры.
5. Проанализировать результаты
6. Выявить мнения о качестве проведенного мероприятия

Оборудование: ПК № 1 им.Некрасова, компьютер, проекционный экран, бланки опросника (таблица 1), бейджики с именами участников, карточки с характеристиками детей, бланки «Опросник для экспертов» (таблица 2), бланк итогового опросника (таблица 3), презентация.

План мероприятия

| № | содержание | время (мин.) |
|---|---|---|
| 1. | Знакомство участников . Игра «А я сегодня вот такая!» | 15 |
| 2. | Актуализация проблемы. | 15 |
| 3. | Теоретические знания об особенностях детей, посещающих группы оздоровительной направленности (физическое развитие) , презентация. | 20 |
| 4. | Деятельность . Деловая игра. | 30 |
| 5. | Анализ. Экспертиза. | 20 |
| 6. | Рефлексия качества занятия. Выявление мнения о качестве проведенного мероприятия | 20 |

Обучающий семинар проходил в форме ворк-шопа. Такая форма проведения дала возможность каждому быть не просто слушателем, а активным участником, делиться накопленным опытом, что позволило:

- ✓ Стать более компетентными
- ✓ Принимать активное участие
- ✓ Узнавать друг от друга
- ✓ Вкладывать в общее дело
- ✓ Открывать, что знаешь и умеешь больше

**Ход мероприятия:**

**1 часть. Знакомство.**

С целью поближе познакомиться и вызвать позитивный эмоциональный настрой у участников в начале мероприятия была проведена игра «А я сегодня вот такая!». В процессе, которой каждый участник представился и с помощью мимики и движений тела показал свое эмоциональное состояние, произнося слова: «А я сегодня вот такая». Затем все участники игры здоровались с представившимся, называли его по имени, и старались теми же средствами как можно более точно передать его эмоциональное состояние.

Таким образом, в ходе игры участники познакомились и получили позитивный настрой на предстоящую работу.

**2 часть. Актуализация проблемы.**

Далее участникам семинара было предложено актуализировать собственные знания по данной теме и заполнить следующий опросник:

Таблица 1

Бланк опросника

| Частоболеющие дети |
|---|

| Какие проблемы… | Пути решения | Что бы хотелось в идеале… |
|---|---|---|
| | | |

Педагоги отмечали такие проблемы как отягощенный анамнез, ослабленное здоровье, тяжелую адаптацию, сложности социализации частоболеющих детей из-за долгого отсутствия в детском саду, а также возможное отставание в усвоении программного материала. В идеале хотели бы видеть эффективное взаимодействие участников образовательных отношений, в том числе и с родителями воспитанников, комплекс оздоровительных процедур.

**3 часть. Теоретические знания об особенностях детей, посещающих группы оздоровительной направленности (физическое развитие) .**

На следующем этапе была показана презентация о группах оздоровительной направленности, которые существуют на базе дошкольного учреждения. На этих группах реализуется программа, разработанная медико-педагогическим коллективом нашего дошкольного учреждения, - комплексная система воспитания ребенка – дошкольника, здорового физически, всесторонне развитого, инициативного, раскрепощенного, с развитым чувством собственного достоинства.

**4 часть. Деловая игра .**

Во время проведения мастер-класса все педагоги разделились на две группы: дети и эксперты. Причем участники - дети, получили карточки, на которых было написано, каких детей они должны изображать - гиперактивных, агрессивных, застенчивых или детей без особенностей, которые все хорошо выполняют. Участники-эксперты внимательно наблюдали за "детьми" и педагогом, они должны были проанализировать какие дети перед ними и какие стратегии поддержки использовал педагог и оценить их эффективность.

Каждый эксперт заполнял следующий бланк наблюдений:

Таблица 2

Вопросы для экспертов.

| | Гиперактивный | Агрессивный | Застенчивый | Все успевает и все схватывает |
|---|---|---|---|---|
| 1.Как воспитатель обращал внимание на усилия и старания ребенка? | | | | |
| 2.Как воспитатель благодарит за | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| помощь и выполнение работы? | | | | |
| 3.Как воспитатель помогает ребёнку самому оценить свой результат? | | | | |
| 4.Как воспитатель описывает свои чувства во время образовательной деятельности? | | | | |

Инструктор ФИЗО (педагог) провела мастер-класс по теме: «Опыт использования диспетчерской программы на занятиях физического развития».

Представленная педагогом система игр и упражнений, направлена на развитие у детей различных каналов восприятия. Тренируя у детей программу самоуправления, активизируются все три канала: приема, обработки и вывода информации, ребенок учится самоуправлению при помощи физических упражнений.

Например: включая следующее упражнение, мы активизируем визуальный канал, давая детям задание: "Делай то, что ты видишь, а не то, что слышишь". При этом педагог показывает одно упражнение, а произносит совсем не соответствующее ему словесное описание.

При акцентировании внимания на аудиальном канале, дети выполняют задания на слух с закрытыми глазами по команде взрослого. Возможен вариант, когда ребенок в другом игровом упражнении должен повернуться оговоренной частью тела (Например: спиной, боком, пятками и т.п.) на звуковой сигнал с закрытыми глазами. Так дети учатся по своему кинестетическому каналу положение своего тела в пространстве.

Упражнение « По слуху с закрытыми глазами»

1. Исходное положение : основная стойка, 1- правой рукой круг назад, 2- левой рукой круг назад, 3 – обе руки вперед.
2. Исходное положение: основная стойка, 1 – наклон вперед коснуться пальцами пола, 2 –руки в стороны, 3 – вернуться в исходное положение.

Большую пользу в тренировке программы саморегуляции приносят физические упражнения при, которых ребенок делает то, что он слышит , а не то, что видит, ни отводя взгляда от педагога. В это время педагог выполняет движения не соответствующие тому, что проговаривает. Задача ребенка состоит в том, чтобы противостоять визуальной помехе и сразу переводить услышанные команды (аудиальный образ) в движения.

На следующем этапе игровой тренировки можно ускорить темп выполнения упражнений, так ребенок учится отслеживать аудиальные команды, учится быстро реагировать как (воспитанник) на слова (воспитателя) и как послушный ребенок на слова родителя. Иными словами становится более управляемым вне зависимости от своих, родительских и учительских предпочтений.

**5 часть. Анализ. Экспертиза.**

Взрослые не справились с ролью детей, они не смогли отразить особенности поведения детей, которые были им заданы.

Затем следовало обсуждение, по итогам которого эксперты высоко оценили педагогическое мастерство педагога, который, не смотря на невыполнения задания участниками, смогла использовать различные стратегии поддержки, такие как: помощь, защита, содействие и взаимодействие.

Подводя итоги, участникам была предложена обобщающая работа: сформулировать возможные пути решения проблем, возникающих в рамках групп оздоровительной направленности.

Проблемы:

- мало посещают учреждение, что влияет на социализацию детей в группе, отставание по усвоению программы, необходимость в помощи медицинских работников.

Пути решения:

- наладить отношения с социальными партнерами – поликлиника, спортивные школы, МППЦ, диспансеры; активная пропаганда здорового образа жизни у родителей.

**6 часть. Рефлексия. Обратная связь.**

В качестве рефлексии педагогам было предложено составить синквейн на тему ЗДОРОВЬЕ. Сиквейн - это творческая работа, которая имеет короткую форму стихотворения, состоящего из пяти нерифмованных строк. Вот такой сиквейн получился у наших участников:

Здоровье.
Крепкое, душевное.
Сохраняется, поддерживается, укрепляется.
В здоровом теле – Здоровый дух!
Ценность.

В ходе выступлений и обсуждений участниками семинара был собран большой педагогический и инновационный опыт работников детских садов. Участники семинара высказали свои мысли и идеи о методах и приемах педагогической поддержки детей в образовательном пространстве.

Мастер–класс был представлены на аукцион в другие образовательные организации.

*Список литературы*


1. Электронный ресурс : http://fizkult-ura.ru/sci/physical_culture/2
2. Электронный ресурс: https://ru.wikipedia.org/wiki/физическое_развитие
3. Электронный ресурс: http://www.referun.com/n/gendernaya-sotsializatsiya-doshkolnikov-sredstvami-fizicheskogo-vospitaniya

## Резюме по 2 разделу

Развитие современного общества диктует особые условия организации дошкольного образования, интенсивное внедрение инноваций, новых технологий и методов работы с детьми. В этой ситуации особенно важна профессиональная компетентность, основу которой составляет личностное и профессиональное развитие педагогов.

Федеральный государственный образовательный стандарт пришел на смену федеральным государственным требованиям к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования, введенным в 2009 году. Новый стандарт призван привести структуру программы и условия ее реализации в детских садах к единым требованиям, что обеспечит преемственность между программами дошкольного и начального образования. Стандарт определяет статус детских садов как учреждений начального уровня в системе общего образования: к первому классу школы ребёнок должен будет достичь определенного уровня развития. Перед педагогами дошкольного образования встает непростая задача – учить и развивать воспитанников в соответствии со стандартами, но не забывать об индивидуальности и развитии личности каждого малыша, что остается главной целью введения ФГОС. [ 12,с.5 ]

Главный акцент в стандарте сделан на развитие воспитанников через игру, свободный разговор, диалог, через общение со сверстниками, старшими ребятами, семьей, воспитателями. Воспитатель должен стать на позицию партнерства, постигать новое вместе с ребенком в форме познавательной и исследовательской деятельности, в форме творческой активности, обеспечивающей художественно-эстетическое развитие ребенка.

Формируется программа на основе психолого-педагогической поддержки позитивной социализации и индивидуализации каждого воспитанника и определяет объем, содержание и планируемые результаты в виде целевых ориентиров.

# РАЗДЕЛ 3. МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СОЦИАЛИЗАЦИИ И ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА С РАЗНЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ И ПОТРЕБНОСТЯМИ

## Концептуальная и методологическая основа модели

Концептуальной и методологической основой представляемой модели являются:

- концепция сопровождения Е.И. Казаковой (1995-2001);
- системно-деятельностный подход;
- концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников «Дорогою добра» Л.В. Коломийченко.

Рассмотрим некоторые положения из них. Так, Е.И. Казакова даёт следующее определение сопровождения:

- под сопровождением понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора.
- под субъектом развития понимается как развивающийся человек, так и развивающаяся система.
- при анализе термина не менее важно и то, что субъектом или носителем проблемы ребёнка является не только он сам, но и его родители и педагоги.

Рис. 1. Адаптированная модель субъектного сопровождения по Е.И. Казаковой.

**Системно - деятельностный подход, положенный в основу новых стандартов нового поколения предполагает:**

- учёт индивидуальных возрастных психологических и физиологических особенностей детей;
- разнообразие индивидуальных образовательных траекторий и индивидуального развития каждого ребёнка;
- обеспечение преемственности дошкольного и начального общего образования.

**Принципы построения модели**

В основу проектируемой модели поддержки были положены следующие принципы:

- научность – использование научно обоснованных и апробированных в педагогической практике технологий и методик;
- системность – организация системы работы со всеми участниками образовательного процесса;
- комплексность – совместная деятельность различных специалистов, всех участников учебно-воспитательного процесса в решении задач поддержки;
- превентивность – обеспечение перехода от принципа «скорой помощи» (реагирование на уже возникшие проблемы) к предупреждению возникновения проблемных ситуаций;
- открытость – последовательное использование ресурсов сетевого взаимодействия и социального партнерства, открытость мероприятий для педагогических и руководящих работников ОУ;
- технологичность – использование современных технологий, интерактивной стратегии в работе.

**Миссия комплексной модели психолого-педагогической поддержки в условиях интегрированного образовательного пространства**

Миссия предлагаемой модели состоит в интеграции и концентрации необходимых ресурсов для обеспечения эффективного психолого-педагогической поддержки образовательного процесса в условиях ФГОС и поддержке ОУ при выполнении требований стандарта в части создания психолого-педагогических условий реализации основной образовательной программы.

**Цель реализации модели:** Психолого-педагогическая поддержка социализации и индивидуализации развития ребёнка в условиях образовательной деятельности дошкольных образовательных учреждений различной направленности

**Задачи реализации модели:**

- Обеспечить формирование базиса социальной культуры, проявляющейся в совокупности отношений**:**

- Гуманного - к людям;
- Бережного - к достояниям культуры как результатам человеческого труда;
- Уважительного - к истории семьи, детского сада, страны;
- Толерантного ко всему иному в человеке: возрасту, полу, национальности, физическим возможностям и др.

Новизна разработанной модели заключается в создании эффективных механизмов концентрации ресурсов, обеспечивающих комплексную психолого-педагогическую поддержку социализации и индивидуализации развития ребенка с разными возможностями и потребностями.

.**Результат реализации модели:**

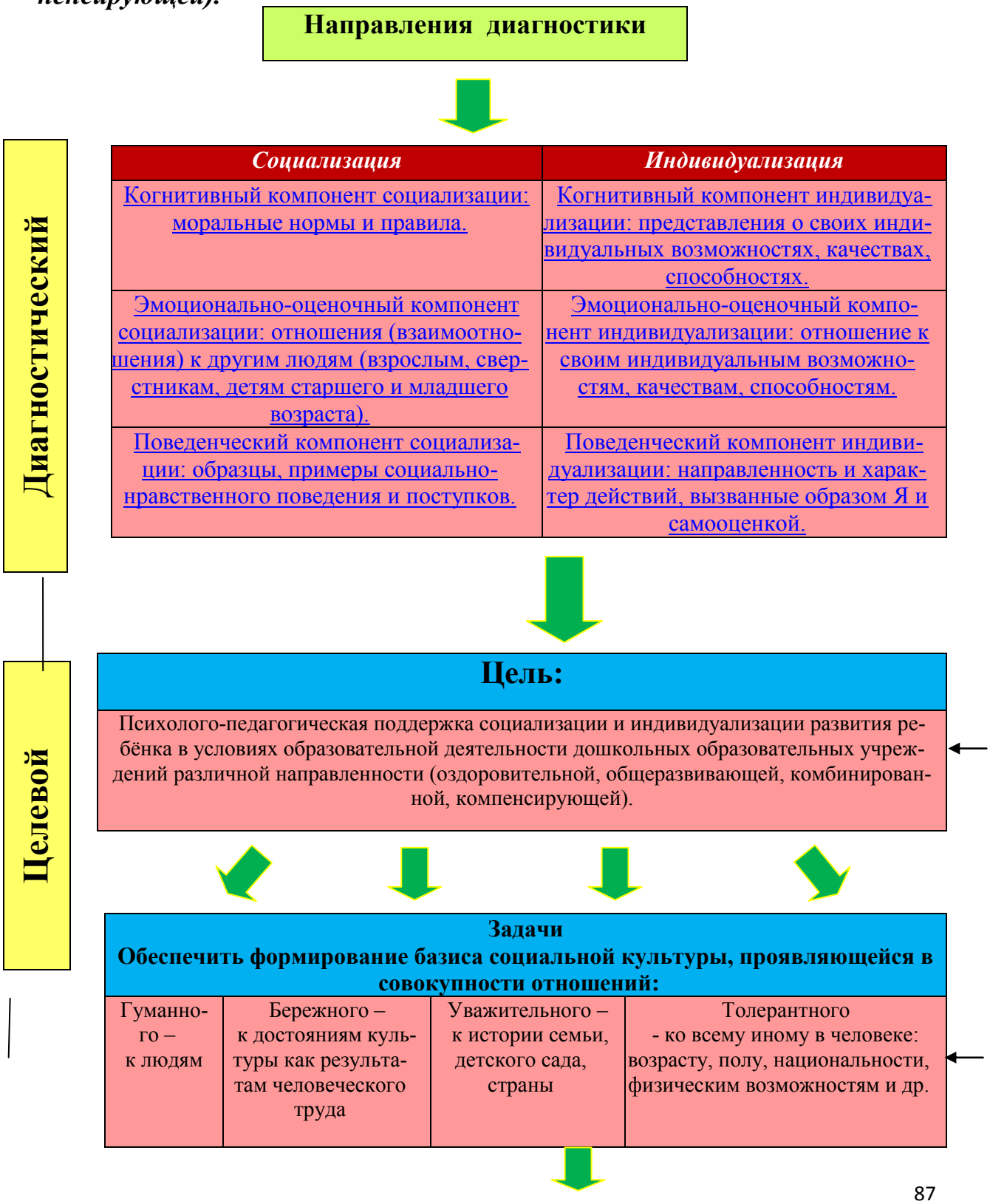
- создание эффективной системы психолого-педагогической поддержки образовательного пространства в условиях реализации ФГОС на муниципальном уровне;
- создание многоуровневого интегрированного пространства, обеспечивающего вариативность форм и направлений психолого-педагогической поддержки;
- выполнение требований стандарта в части создания эффективных психолого-педагогических условий реализации основной образовательной программы в ОУ.

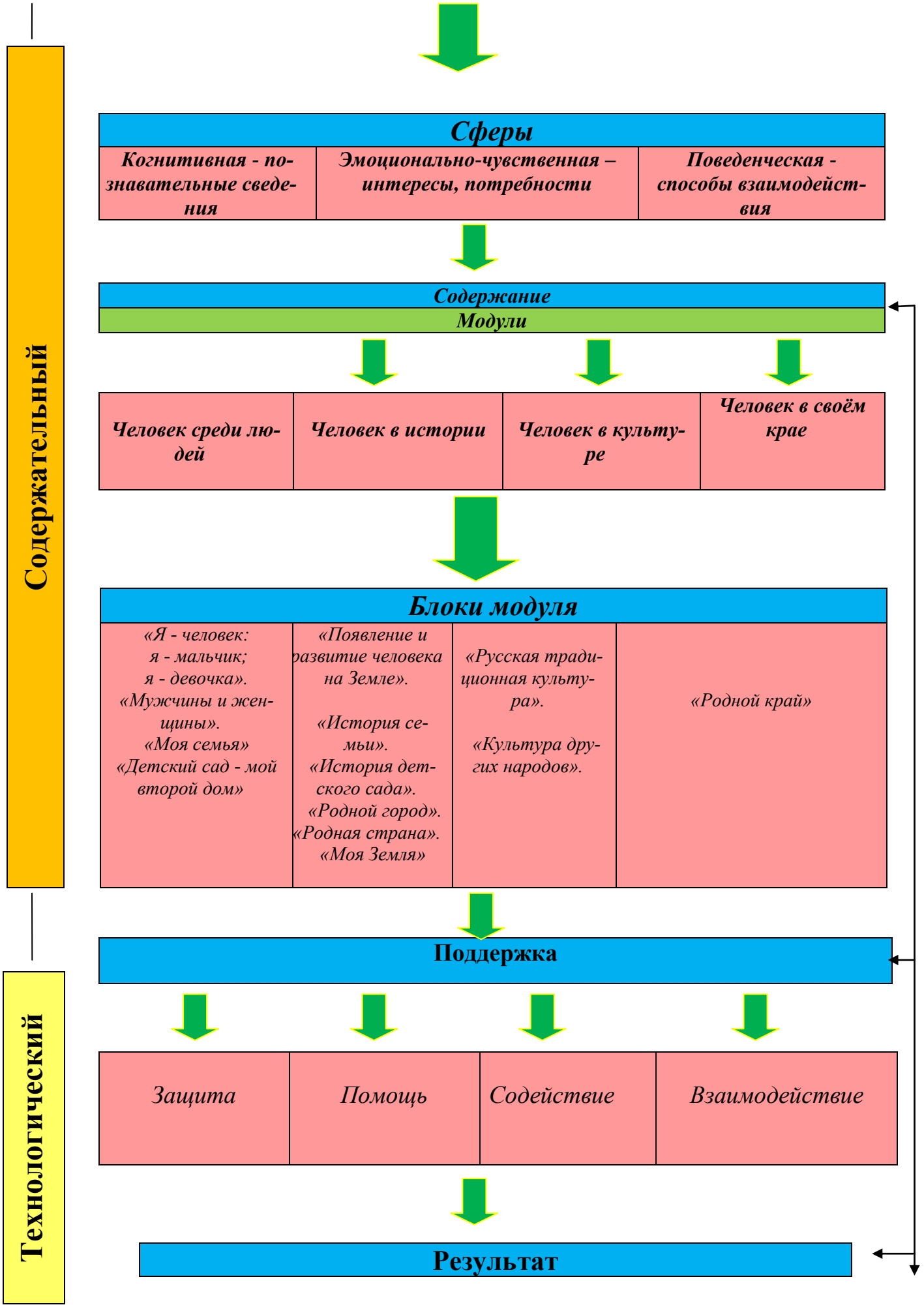
**Эффекты реализации модели:**

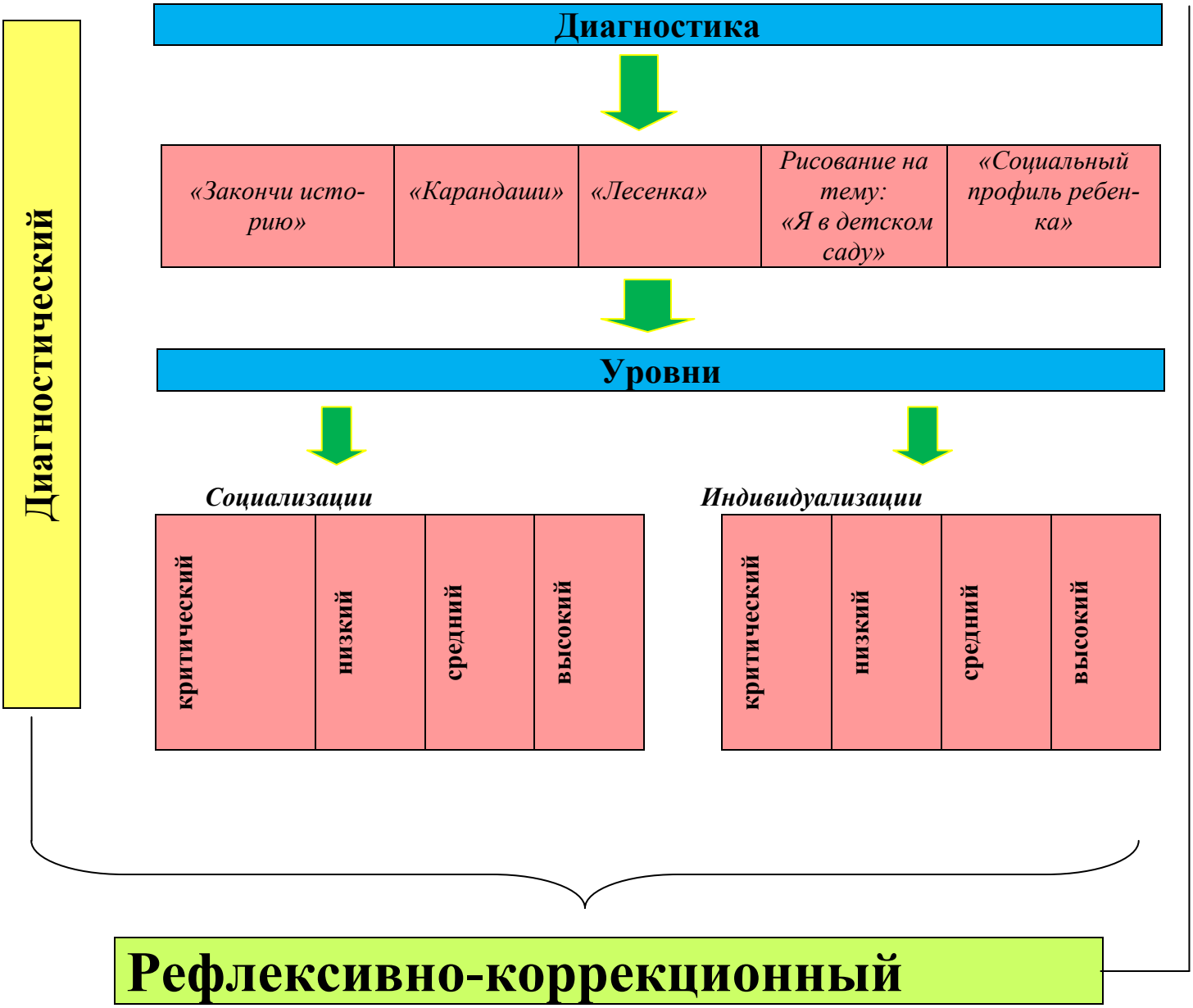
- повышение профессиональной компетентности субъектов психолого-педагогической поддержки;
- рост качества образования в части освоения детьми основной образовательной программы;
- увеличение количества субъектов и структур, осуществляющих психолого-педагогической поддержки;

## Описание модели

***Схема модели психолого-педагогической поддержки социализации и индивидуализации развития ребенка в условиях образовательной деятельности ДОУ, реализующих образовательные программы различной направленности (оздоровительной, общеразвивающей, комбинированной и компенсирующей).***




Содержательный
Сферы
Когнитивная - познавательные сведения
Эмоционально-чувственная – интересы, потребности
Поведенческая - способы взаимодействия
Содержание
Модули
Человек среди людей
Человек в истории
Человек в культуре
Человек в своём крае
Блоки модуля
«Я - человек: я - мальчик; я - девочка». «Мужчины и женщины». «Моя семья» «Детский сад - мой второй дом»
«Появление и развитие человека на Земле». «История семьи». «История детского сада». «Родной город». «Родная страна». «Моя Земля»
«Русская традиционная культура». «Культура других народов».
«Родной край»
Поддержка
Защита
Помощь
Содействие
Взаимодействие
Результат
Технологический




**Нормативно-правовая база к осуществлению психолого-педагогической поддержки:**

1. Закон РФ «Об образовании» № 273-ФЗ от 29.12.2012 года (статья 42).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт, утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 года.
3. Конвенция о правах ребенка. Принятая Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.89 г. и ратифицирована Верховным Советом СССР 13.06.90 г.
4. Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено). Утверждена Федеральным координационным советом по общему образованию Министерства образования РФ 17.06.2003 г.
5. Федеральный закон РФ «Об основных гарантиях прав ребенка РФ», в редакции Федерального закона от 20.07.2000г № 103-ФЗ.

6. «Об обеспечении успешной адаптации ребенка при переходе со ступени начального общего образования – на основную». Письмо МО РФ № 14-51-140/13 от 21.05.2004г.
7. Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы.
8. Закон РФ «Об основных гарантиях прав ребёнка в РФ» № 124-ФЗ от 24.07.2000
9. Приказ МО РФ «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогических консилиумах» № 95 от 24.03.2009г.

**Организационно-правовые основы осуществления психолого-педагогической поддержки детей:**

- В качестве организационной основы выступает запрос (социальный заказ) на услуги по оказанию психолого-педагогической поддержки от родителей, педагогов, либо других заинтересованных лиц.
- Юридической основой осуществления поддержки ребенка является согласие родителей или лиц, их заменяющих. Предметом договора может быть: диагностическое сопровождение, психологическая помощь, коррекционно-развивающие занятия и т. д.

## Резюме по 3 разделу

Разработанная в ходе ОЭР базовая модель каждым участником сетевого проекта была конкретизирована с учетом специфик групп различной направленности (оздоровительной, общеразвивающей, комбинированной и компенсирующей). В результате в ряд компонентов модели были внесены следующие изменения.

# РАЗДЕЛ 4. ОПЫТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ: АНАЛОГОВЫЙ АНАЛИЗ

## АНАЛИЗ АНАЛОГОВЫХ ПРОЕКТОВ, НАПРАВЛЕННЫХ НА ОКАЗАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ

Пужливая Ю.В.,
Ст. воспитатель
Орлова М.П.,
Педагог-организатор
ГБДОУ детский сад № 31
Кировского района
Санкт- Петербурга

*Аннотация: В статье рассмотрены и проанализированы несколько проектов «Модели психолого-педагогического сопровождения», по обобщенным данным определена их значимость и актуальность для социализации и индивидуализации детей.*

*Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, модель, развитие, воспитание, обучение*

В настоящее время достаточно много попыток дать определение современным детям, хотя официального термина не существует. Все дети рождаются невинными и добрыми, каждый ребенок особенный. Профессор, доктор педагогических наук Н.В.Кузьмина (2002) считает: «Здоровый ребенок рождается с множеством творческих потенциалов. В процессе семейного воспитания, обучения потенциалы не только реализуются, но подчас и блокируются или самоблокируются под влиянием страха». Рождаются дети каждый со своим предназначением. Основная задача взрослых помочь детям расти, раскрыть природный талант.

Меняется мир – меняются и дети. Старые методы воспитания, такие как запугивание, крик или шлепок не помогают устанавливать контроль над современными детьми, а убивают в ребенке желание слушаться и сотрудничать. В работе с современными детьми необходимо отказаться от наказаний. Современный ребенок учится всему благодаря подражанию, а не страху. Новые средства воспитания: сотрудничество, мотивация, контроль [4]. ФГОС выдвигает новые требования к условиям образования. Важно понимать, что среда (условия), где воспитывается и обучается ребенок - это не только техника, стенды, оборудование, а прежде всего люди, педагогически и психологически грамотные.

Работа педагога дошкольного образовательного учреждения невозможна без знаний теоретических основ и закономерностей развития ребенка дошкольного возраста. В дошкольном возрасте закладываются основы развития детей, и от того, как мы (педагоги-психологи, воспитатели, родители) развиваем детей, во многом зависит их дальнейшая судьба. Особенно важны знания возрастных особенностей детей для выстраивания психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса.

Проблема психолого-педагогического сопровождения детей разрабатывается в научных трудах Е.И. Казаковой, С.А. Марковой, Л.Г. Субботиной, Л.М. Шипициной и др. Общим для данных исследований является подход к определению сопровождения как особого вида профессиональной деятельности взрослого, направленного на решение определенных специфических проблем личности ребенка, создание социально-психологических условий для успешного воспитания, обучения и развития ребёнка на каждом возрастном этапе. Ребенок в педагогическом взаимодействии выступает одновременно в роли и объекта, и субъекта самовоспитания и саморазвития. При этом объектом является не сам ребенок, а его качества, способы действия, условия его жизни.

Под психолого-педагогическим сопровождением Е.И. Казакова понимает метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора.

Л.Г. Субботина психолого-педагогическое сопровождение рассматривает как целостный и непрерывный процесс изучения личности ребенка, ее формирования, создания условий для самореализации во всех сферах деятельности, адаптации в социуме на всех возрастных этапах обучения, осуществляемый всеми субъектами воспитательно-образовательного процесса в ситуациях взаимодействия. По мнению Л.Г. Субботиной, одним из важнейших условий эффективности системы психолого-педагогического сопровождения детей является содержательное взаимодействие субъектов образовательного процесса [1].

Исходя из вышесказанного, становится понятно, что психолого-педагогическое сопровождение не ново, но очень актуально в современном образовании. Поэтому многие образовательные учреждения разрабатывают и внедряют свои модели психолого-педагогического сопровождения в образовательный процесс. Мы проанализировали и сравнили несколько из них.

1. Модель психолого-педагогического сопровождения развития эмоционального интеллекта дошкольников. (Куракина А.О.)[1]

2. Модель психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса (Лицей им.Г.Ф.Атякшего, г. Югорск)[2]

3. Модель психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях ДОУ общего типа (Маслова О.И., педагог-психолог БДОУ города Омска «Центр развития ребенка – детский сад № 355» )[3]

Анализируемые модели предложены для разных категорий образовательных учреждений. Нам было интересно изучить именно разные категории учреждений. Мы хотели для себя определить, в чем могут проявляться различия при проектировании модели психолого-педагогического сопровождения. Нами установлено, что все модели имеют приблизительно одинаковую структуру. Во всех изучаемых моделях определены:

1. Цели
2. Задачи
3. Принципы
4. Формы
5. Направления работы

В лицее определены еще и уровни психолого-педагогического сопровождения такие, как: индивидуальное, групповое, на уровне класса, на уровне ОУ. А в модели А.О.Куракиной определено время, на которое рассчитана программа (32 недели).

Следует отметить, что цели и задачи у всех изучаемых моделей имеют одинаковый смысл. Например: целью психолого-педагогического сопровождения в модели А.О.Куракиной является: обеспечение оптимальных условий для развития эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста, а целью модели лицея является создание социально-психологических условий для развития личности учащихся и их успешного обучения. Цель модели ППС для детей с ОВЗ имеет свою специфику.

Во все моделях ППС имеются такие формы работы, как: консультирование, диагностика, коррекционно-развивающая работа, просвещение. А в модели ППС лицея еще профилактика и экспертиза.

Направления работы имеют свою специфику: например модель ППС (А.О. Куракиной) основным выделяет эффективность развития эмоционального интеллекта. А модель ППС лицея основными направлениями считает сохранение и укрепление психологического здоровья, дифференциация и индивидуализация обучения, выявление и поддержка детей с особыми образовательными потребностями, формирование коммуникативных навыков. А модель ППС детей с ОВЗ предполагает: выявление и раннюю диагностику детей с ОВЗ, разработка индивидуальной коррекционной программы, подбор и использование специальных методов, приемов и средств обучения.

Изучив представленные модели, мы пришли к выводу, что для всех описанных моделей характерно то, что сопровождение понимается, как целостный, системный подход деятельности всех участников образовательного процесса, направленный на создание оптимальных условий для всестороннего развития детей.

Также во всех моделях ребенок выступает в роли субъекта наряду с другими субъектами сопровождения, то есть он принимает активное участие в процессе сопровождения, что позволяет обеспечить особую форму взаимосвязи участников, способствующую конструктивному взаимодействию. Рас-

смотрение ребенка не как объекта воздействия со стороны взрослых, а как полноправного участника отражает один из аспектов существенных изменений учебно-воспитательного процесса в современной образовательной парадигме. Немаловажным для данных моделей является понимание необходимости взаимодействия не только различных специалистов, а также и различных социальных институтов, в частности, значительная роль в процессе сопровождения отводится семье.

Основные различия имеющихся моделей заключаются в рассмотрении различных аспектов психического развития детей, в нахождении конкретных трудностей процессов социализации и индивидуализации для дошкольников с проблемами в развитии.

Таким образом, имеющийся опыт разработок свидетельствует о том, что психолого-педагогическое сопровождение детей в образовательном пространстве является сегодня одним из признаков позитивного развития территориальной системы образования. Разработка моделей ППС для различных категорий детей является наиболее актуальной и необходимой. Потому что она позволяет обеспечивать личностно-ориентированное обучение и воспитание. Что, в свою очередь, обеспечивает успешную социализацию и индивидуализацию детей.

*Список литературы*

1. Куракина А.О. Модель психолого-педагогического сопровождения развития эмоционального интеллекта дошкольников // Фундаментальные исследования. – 2013. - № 11. – С. 546-550.
2.Модель психолого-педагогического сопровождения [Электронный ресурс] Режим доступа: http://lyceum-yugorsk.ru/docs/platonova/org3_2_2.pdf
3. Модель психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в условиях ДОУ общего типа (Маслова О.И., педагог-психолог БДОУ города Омска «Центр развития ребенка – детский сад № 355»)[Электронный ресурс] Режим доступа: www.irooo.ru/images/_rrc/08-04-14-maslova1.ppt
4. Психологические особенности воспитания современных детей [Электронный ресурс] Режим доступа: http://hramnagorke.ru/psychology/14/70/

# ИЗУЧЕНИЕ АНАЛОГОВЫХ ПРОЕКТОВ, ПОСВЯЩЕННЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ДОШКОЛЬНИКОВ

Бердичевская А.А., ст. воспитатель,
ГБДОУ №115 комбинированного вида
Выборгского района
Санкт-Петербурга
Ивлева М.Г., доцент кафедры логопедии
РГПУ им. А.И. Герцена
Крузе Е.В., заместитель заведующего по УВР

*Аннотация: в статье охарактеризованы особенности отдельных моделей психолого-педагогического сопровождения дошкольников, рассматривается необходимость создания подобных моделей для различных категорий детей.*

*Ключевые слова: сопровождение, модель, субъект, программа, взаимодействие.*

В настоящее время перспективным направлением экспериментальной деятельности дошкольных образовательных организаций (ДОО) является создание, обоснование и внедрение в практику моделей психолого-педагогического сопровождения различных сторон психической деятельности нормально развивающихся детей, а также детей с особенностями в развитии. Под сопровождением понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора [2]. Исследователи указывают, что это сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является решение и действие, ведущее к прогрессу в развитии сопровождаемого [6].

Известно, что сопровождением развития дошкольников традиционно занимаются районные центры психолого-медико-социального сопровождения, в штате которых состоят специалисты различных областей знаний (педагоги, психологи, медики, социальные работники, дефектологи и другие). Однако по данным ряда исследователей, ППМС-центры не могут обеспечить сопровождение всех детей, оперативно реагировать на проблемы образовательных учреждений, т.к. они, как правило, работают автономно, не включая в систему сопровождения всех участников образовательного процесса [5, 6].

По указанию ряда авторов, наиболее эффективно задачу сопровождения могут решать педагогические коллективы и специалисты образовательных учреждений при условии учета индивидуальных особенностей детей и включения родителей в процесс сопровождения их развития [6]. В связи с

этим дошкольные образовательные организации занимаются разработкой собственных моделей сопровождения развития дошкольников, которые станут основой для создания в ДОО службы сопровождения. Рассмотрим ряд из них.

Модель ППС развития А.О. Куракиной основана на концепции эмоционального интеллекта дошкольников, основу которого, по мнению автора, составляют способность в идентификации, осмыслении и регуляции эмоций, применение знаний о них в качестве основы для принятия решений [3]. Специфической особенностью модели является создание условий для полноценного развития трех компонентов эмоционального интеллекта: эмоционального, поведенческого и когнитивного. Значимость создания модели обусловлена, с точки зрения ее разработчика, отсутствием четкой технологии сопровождения развития эмоционального интеллекта у детей.

В процессе сопровождения предполагается решение таких задач, как диагностика уровня развития эмоционального интеллекта у дошкольников, организация и проведение коррекционно-развивающих занятий, развитие психолого-педагогической компетентности педагогов, воспитателей, родителей. Данные задачи, по мнению автора, должны быть решены в ходе реализации работы по трем направлениям. Первое направление предполагает проведение тренингов, семинаров с кадровым составом ДОО и родителями по развитию представлений об эмоциональном интеллекте, по повышению их компетентности в области управления и регуляции собственных эмоций и эмоций детей. Второе направление связано с консультированием всех участников педагогического процесса. И третье подразумевает разработку и внедрение программы по развитию эмоционального интеллекта у дошкольников. В описываемой модели обозначены конкретные задачи программы, охарактеризована ее структура, состоящая из трех блоков, перечислены методы и приемы для ее реализации.

Модель, разработанная О.В. Токарь, Т.Т. Зимаревой, Н.Е. Липай, предполагает сопровождение детей, имеющих проявления гипердинамического синдрома с нарушениями внимания, к которым относят: высокую подвижность, неусидчивость, беспокойство, нарушения внимания, эмоциональную лабильность, импульсивность [4]. Учитывая специфичность имеющихся особенностей у таких детей, авторы обосновывают необходимость создания мультидисциплинарной стратегии их сопровождения, которая позволит обеспечить ребенку оптимальный уровень жизнедеятельности, быстрее адаптироваться в пространстве ДОО и в социуме в целом, подготовиться к освоению социальной роли школьника.

Комплексный подход описываемой стратегии сопровождения гиперактивных дошкольников предполагает взаимодействие различных специалистов (медицинский работник — психолог — педагог — узкий специалист) и различных социальных институтов (семья — детский сад — школа). В данной модели сопровождения выделяются такие направления работы, как диаг-

ностическое, коррекционное, просветительское. Диагностическое направление предполагает включение в обследование специалистов не только психолого-педагогического профиля, но и медицинского. В коррекционном направлении сопровождения описано содержание психологических и педагогических коррекционно-развивающих занятий с гиперактивными детьми, отдельно выделены физкультурно-оздоровительные мероприятия, музыкальные и арттерапевтические занятия. В рамках модели охарактеризовано взаимодействие ДОО с семьей, которое заключается в осуществлении таких форм работы, как встречи за круглым столом, индивидуальные систематические встречи-консультации, экстренные беседы по конкретным проблемным ситуациям с ребенком.

Важной составляющей модели является также организация взаимодействия ДОО со школой, которое предполагает информирование учителей начальных классов об индивидуальных особенностях некоторых детей, их психологической готовности к обучению в школе, об эффективных методах и приемах работы с гиперактивными детьми. Предполагается, что специалисты службы сопровождения ДОО проводят мониторинг в ходе обучения их бывших выпускников в школе, который включает в себя исследование адаптации ребенка к школе, изменений состояния его здоровья в связи с переходом в школу, его успеваемости, позиции (школьная, школьно-дошкольная) по отношению к школе. Разработчики данной модели подчеркивают необходимость преемственности методов обучения, способов сотрудничества с ребенком в различных образовательных организациях.

В модели сопровождения дошкольников Зебзеевой В.А. акцент сделан на их социально-коммуникативном развитии [1]. Данная модель предполагает систему работы с детьми, которая включает в себя программу социального развития, специфические условия предметно-развивающей среды, технологии, (портфолио, проектная деятельность, игровые технологии); формы организации образовательной деятельности детей (конкурсы, игра, экскурсии, праздники, викторины, исследования). По замыслу автора все составляющие модели способствуют развитию социально-коммуникативной сферы детей. В рамках рассматриваемой модели была предложена программа «Школа социального успеха», построенная на основе блочно-модульного подхода. В ходе работы по реализации модели педагогами были организованы социально-образовательные мероприятия для детей; творческие мастерские; ярмарки детских идей, проекты изучения родного края, проекты международного и правового воспитания детей, проекты практической природоохранительной направленности и другие мероприятия. Основу деятельности на различных мероприятиях составляли ситуации развития, в процессе которых моделировались социальные действия детей, что обеспечивало формирование у дошкольников проектировочной и регулирующей функции при осуществлении коммуникации с партнерами по общению.

Для успешной и грамотной реализации проводимых мероприятий педагогами были освоены программы самообразования. В рамках данной модели предполагалось также и взаимодействие с родителями, для которых были организованы семинары, консультации, информирующие о способах преодоления проблем в общении, о том, как обеспечить успешное формирование личности, творческих возможностей детей. Предложенная модель сопровождения социально-коммуникативного развития дошкольников ориентирована на вхождение в социум, приспособление к нему, овладение определенными социальными ролями.

Исходя из вышеизложенного, можно говорить о том, что общим для всех описанных моделей является понимание сопровождения как целостной системы деятельности разных специалистов (психологов, педагогов), направленной на создание оптимальных условий для развития различных сторон психофизического развития детей, для их успешного обучения и воспитания.

При этом во всех моделях ребенок выступает в роли субъекта наряду с другими субъектами сопровождения, то есть он принимает активное участие в процессе сопровождения, что позволяет обеспечить особую форму взаимосвязи участников, способствующую конструктивному взаимодействию. В ходе такого взаимодействия актуализируются умения и навыки целеполагания, инициативности, рефлексии, эмпатийности. Рассмотрение ребенка не как объекта воздействия со стороны взрослых, а как полноправного носителя действия отражает один из аспектов существенных изменений учебно-воспитательного процесса в современной образовательной парадигме. Также общим для всех описываемых моделей является понимание необходимости взаимодействия не только различных специалистов, а также и различных социальных институтов, в частности, значительная роль в процессе сопровождения отводится семье.

Основные различия имеющихся моделей заключаются в рассмотрении различных аспектов психического развития детей, в нахождении конкретных трудностей процессов социализации и индивидуализации для дошкольников с проблемами в развитии.

Таким образом, имеющийся опыт разработок свидетельствует, что создание моделей психолого-педагогического сопровождения для различных категорий детей является актуальной проблемой теории и практики дошкольного образования. Система сопровождения становится необходимой и органической структурой образовательной системы, которая позволяет обеспечивать личностно-ориентированное обучение и воспитание, создавать условия для полноценного психофизического развития детей, поддерживать оптимальное состояние их соматического и психического здоровья.

*Список литературы*

2. Зебзеева В.А. Педагогическое сопровождение социально-коммуникативного развития дошкольников [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2015. - № 2. Режим доступа: www.science-education.ru/122-17141
3. Казакова Е.И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике // Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка. – СПб., 1998.
4. Куракина А.О. Модель психолого-педагогического сопровождения развития эмоционального интеллекта дошкольников // Фундаментальные исследования. – 2013. - № 11. – С. 546-550.
5. Психолого-педагогическое сопровождение гиперактивных дошкольников: учеб.-метод. пособие / Под ред. О.В. Токарь, Т.Т. Зимаревой, Н.Е. Липай. — М.: Флинта: МПСИ, 2009. — 152 с.
6. Шипицына Л.М., Казакова Е.И., Жданова М.А. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка. - М.: ВЛАДОС, 2003. - 528 с.
7. Шипицына Л.М., Хилько А.А., Галлямова Ю.С., Демьянчук Р.В., Яковлева Н.Н. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Под науч. ред. проф. Л.М. Шипицыной. - СПб: Речь, 2003. - 240 с.

## ИЗУЧЕНИЕ АНАЛОГОВЫХ ПРОДУКТОВ, ПОСВЯЩЕННЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Соловьева Т.Г., заведующий
ГБДОУ № 202 Выборгского района

*Аннотация: в статье охарактеризованы особенности программ психолого-педагогического сопровождения дошкольников с задержкой психического развития.*

*Ключевые слова: программа, психолого–педагогическое сопровождение, коррекция, взаимодействие.*

В современных условиях модернизации российского образования преобразование коснулось всех уровней образования, в том числе дошкольного. Введение федерального государственного образовательного стандарта

дошкольного образования (далее ФГОС ДО) потребовало иных подходов к организации деятельности дошкольных образовательных организаций, пересмотр имеющейся нормативно-правовой базы, разработки образовательных программ.

На основании ФЗ 273 «Об образовании в Российской Федерации», утвержденного 31.12.2012 года дети с ограниченными возможностями здоровья могут обучаться «как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность» (ст. 79, п.4) и для них должны быть созданы специальные условия, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья (ст. 79, п. 3).

Дети с задержкой психического развития (далее ЗПР) являются одной из групп, обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Имеющаяся практика дошкольного образования указывает на то, что ЗПР у детей является очень разнообразной по своим проявлениям. Задержка психического развития может существовать изолировано и является вторичным проявлением тяжелых нарушений речи, результатом сенсорной и двигательной депривации.

Несмотря на значительное количество детей с данной патологией программно-методических материалов, обеспечивающих их образование практически нет.

В литературе подробно описаны диагностика и мониторинг в структуре психолого-педагогического сопровождения Н.Ю. Боряковой (Москва). В данном пособии автор отмечает многообразие проявлений и различную степень выраженности данного нарушения, трудности в дифференциальной диагностике ЗПР от сходных состояний. Ею определена технология психолого-педагогического сопровождения, которая включает:

– глубокое, всестороннее изучение каждого ребенка с целью выявления индивидуальных особенностей и уровня развития всех сфер деятельности, присущих детям дошкольного возраста;

– разработку и реализацию коррекционных программ как индивидуальных, так и групповых;

– изучение динамики развития ребенка в условиях коррекционного обучения, определение его образовательного маршрута;

– анализ эффективности педагогической деятельности учреждения и гибкое управление педагогическим процессом в целом (Н.Н. Борякова).

Программа «Подготовка к школе детей с задержкой психического развития», автор С.Г. Шевченко (Москва) несомненно очень значима для обра-

зовательного процесса, но она адресована детям подготовительных групп и не является комплексной, а только парциальной.

Организация коррекционно-образовательной работы в образовательной организации, реализующей основную адаптированную общеобразовательную программу для детей с задержкой психического развития дошкольного возраста, программа коррекционно-развивающей работы предложены в Программе воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития под редакцией Л.Б. Баряевой и Е.А. Логиновой (Санкт-Петербург)

Настоящая программа воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития предназначена для специальных (коррекционных) дошкольных образовательных учреждений, реализующих основную адаптированную общеобразовательную программу и для реализации образования детей в условиях инклюзивного образования. Программа рассчитана на 3-4 года обучения и содержит необходимый материал для осуществления коррекционно-развивающей работы с детьми на каждом этапе дошкольного детства по ведущим направлениям развития.

Программа базируется на основных идеях, теориях и положениях культурно-исторической психологии, специальной психологии и педагогики:

- теории деятельности, теории поэтапного формирования умственных действий, генетической теории развития; концепции дошкольного детства;

- на положениях о расхождении биологического и культурного планов развития при дизонтогенезах, единстве законов нормального и аномального развития, соотношении обучения и развития, роли знаково-символической деятельности в усвоении культурного опыта, единстве диагностики, коррекции и развития, зоне ближайшего развития и пр.

Программой предусматривается разностороннее развитие детей, коррекция имеющихся у них недостатков в развитии, а также профилактика возникновения нарушений, имеющих не причинный, а следственный (вторичный, социальный) характер.

Программа написана с учетом возрастных потребностей и возможности ребенка учиться именно в дошкольном детстве.

Авторы исходили из положения о том, что *программа воспитания и обучения ребенка является системообразующим фактором в целостном образовательном процессе*, в частности, в процессе коррекционно-развивающего обучения. Поэтому настоящая программа сразу создавалась как комплексная, в которой коррекционно-образовательный процесс представлен как целостная структура.

Программа воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития разрабатывалась как *базисная, но она* составлена в соответствие с ФГТ. В настоящее время, до переработки программы в соответствие с ФГОС ДО, ее можно использовать в образовательном процессе как дополнительную.

**Литература**

1. Борякова Н.Ю., Касицына М.А. Коррекционно-педагогическая работа в детском саду для детей с задержкой психического развития (организационный аспект). – М., 2004.
2. Программа воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития /Л.Б. Баряева, И.Г. Вечканова, О.П. Гаврилушкина, и др.; Под ред. Л.Б. Баряевой, Е.А. Логиновой. – СПб.: ЦДК проф. Л.Б. баряевой, 2010.
3. Шевченко С.Г., Тригер Р.Д., Капустина Г.М., Волкова И.Н. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития / Под общей ред. С.Г. Шевченко. – М., 2003.

## Резюме по 4 разделу

Таким образом, проведенный нами аналоговый анализ программ, по которым работают детские сады России, методических рекомендаций показал недостоточное отражение в этих документах вопросов содержания, методов и приёмов, которые смогли бы обеспечить психолого-педагогическую поддержку социализации-индивидуализации. Это потребовало внесения изменений в задачи, содержание, методы, приёмы работы педагога детского сада в контексте обеспечения целостности социализации-индивидуализации детей.

# РАЗДЕЛ 5. АНАЛИТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ ПО СЕТЕВОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ

## ВОЗМОЖНОСТИ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ОЭР

**(**осмысление и анализ полученных результатов ОЭР**)**

Вершинина Н.А., д.п.н., проф.
каф. дошк.образования СПб АППО

*Аннотация: в статье представлена система методического сопровождения экспериментальной работы опытно-экспериментальных площадок города, которые включены в сетевое взаимодействие.*
*Ключевые слова: сетевое взаимодействие, опытно-экспериментальная работа.*

В самом общем виде под «сетевым взаимодействием» понимаются разные по типу и масштабам связи между организациями и людьми в одном пространстве. Сетевое взаимодействие проявляется и в бизнесе, и в политике, и в образовании. Феномен сетевого взаимодействия таит в себе огромный потенциал, но вместе с тем пока недостаточно изучен, практика его использования подлежит дальнейшему осмыслению. Исследователи (педагоги, психологи, социологи и др.) в качестве базовых рассматривают различные элементы этого многоаспектного феномена.

Под сетевым взаимодействием понимается такой тип отношений, в котором каждая единица является источником своих целей и влияет на деятельность всех остальных единиц.

Интерес взаимодействия и взаимообогащения друг друга в сети заключается в востребованности результатов деятельности каждой единицы сети другими единицами. А управление происходит не директивно, а конвенциально.[2]

Выделяются следующие показатели сетевого взаимодействия:

- независимость членов сети (свобода выбора задач, ответственность за них);
- множественность лидеров (лидер – носитель ресурса, актуального для работы сети, готовый использовать его на благо сети, а не только личное);
- объединяющая цель (индивидуальный интерес каждого члена сети, недостижимый вне сети);

[2] Сетевое партнерство в образовании. – М.: Эврика, 2004. 144 с.

- добровольность связей (возможность гибкого изменения структуры и состава сети, быстрого изменения объема ресурсов в сети);
- множественность уровней взаимодействия (каждый может взаимодействовать с каждым напрямую)[3].

Сетевое управление базируется на научных законах.

Закон № 1. В сетевых организациях в полной мере действует термодинамический закон: «Чем больше способов, которыми может быть достигнуто ожидаемое или желаемое состояние, тем выше его вероятность».

Закон № 2. Сетям свойственен закон «Феномен тесного мира». Как бы географически широко не была распределена система, какой бы мощностью континуума она не обладала, максимальное число разделений в сети будет не больше шести, т.е. любую сеть можно пройти за 6 шагов. Например, 6 кликов сети Интернет. В 1967 г. американский социолог Стенли Милграм сделал сенсационное заявление: каждого человека на Земле можно связать с любым другим цепочкой из 6 знакомых. Поэтому это свойство сетевой коммуникации получило название «6 ступеней разделения».

Закон № 3. Сетевые структуры организуются в соответствии с законом безмасштабности. Свойство безмасштабности говорит не о размерах сети, а о подвижности ее внутренней структуры. Связи между ячейками сети распределяются по закону Ципфа-Парето. В одной ситуации узел сети (вуз, программа, центр и т.д.) может иметь одно число связей, в другой – иное. Например: 90% работы может быть выполнено за 10% времени и наоборот.

Сети создаются в случае необходимости обмена ресурсами для достижения поставленной цели. Особенно высокий эффект сеть может дать в организации и проведении опытно-экспериментальной работы.

Сетевое взаимодействие является инструментом эффективного позиционирования инновационных образовательных программ в образовательном пространстве. Создание модели сетевого взаимодействия - более эффективный путь для решения задач модернизации системы образования, т.е. качественного изменения систем ресурсного обеспечения, управления, а также обновления содержания образования. Сетевое взаимодействие позволяет строить программы реального решения многих задач. Ресурсный подход к решению этих задач позволяет удерживать идею комплексного решения: технологии, кадры нормативы, ПК, управленческие механизмы и т.д.

В создании условий для сетевого взаимодействия ОЭР необходимо предусмотреть:

1. возможность совместной деятельности участников сети;
   1.1. возможность проявления собственной инициативы;
   1.2. возможность коллективной поддержки и оценки своей инициатив;
   1.3. возможность участия в поддержке и оценке других инициатив;

---

[3] Чучкевич М. Основы управления сетевыми организациями. М., 1999

1.4. возможность участия в складывании общей цели, общей системы ценностей (профессиональных);
1.5. возможность участия в формировании общих критериев эффективности опытно-экспериментальной деятельности;
1.6. возможность представлять экспертам и педагогическому сообществу совместную деятельность;
1.7. возможность участия в управлении совместной опытно-экспериментальной деятельностью, влияния на распределение ресурсов для осуществления деятельности;

2. общее информационное пространство;
2.1. возможность предоставлять информацию о своей деятельности другим участникам сети;
2.2. возможность иметь информацию о деятельности других участников сети;
2.3. создавать собственные каналы информации;
2.4. становиться частью других информационных каналов.

Необходимые условия организации работ

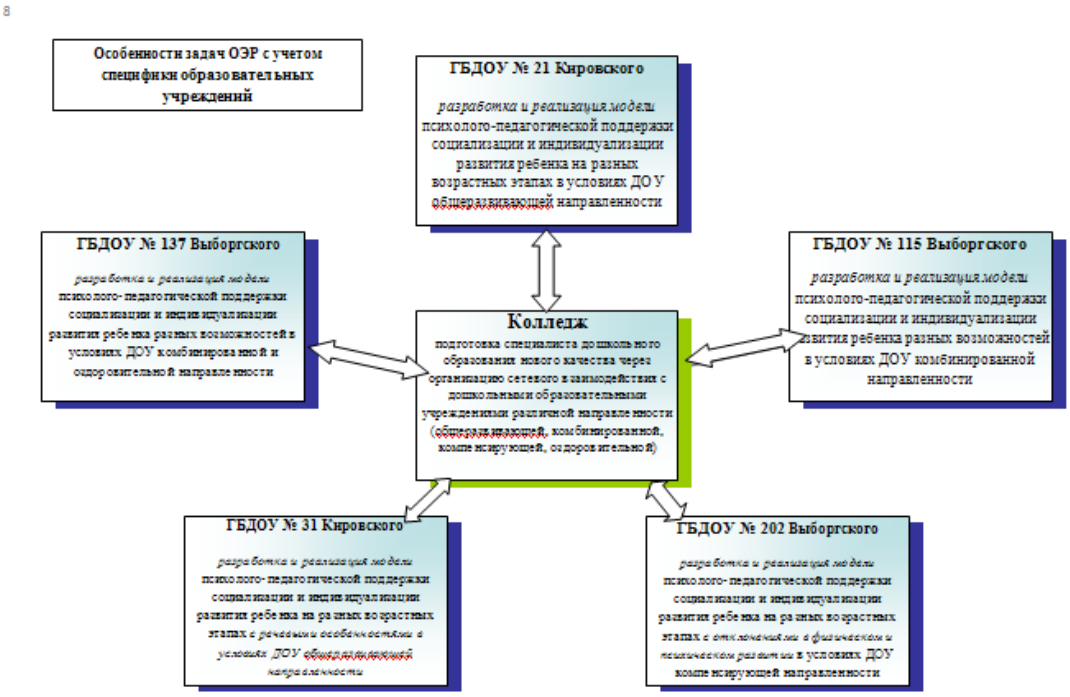
1. Методические условия
   Наличие методик мониторинга за осуществлением хода эксперимента
   Экспертная оценка промежуточных результатов независимым экспертным советом
2. Психологические условия.
   Учет возрастных особенностей участников сети
   Учет специфики делового сотрудничества в сетевом взаимодействии
3. Организационные условия
   Координация деятельности ОУ и ДОУ с учетом программы ОЭР
   Информационная поддержка проекта, осуществляемая НМЦ
4. Управленческие
   Системность в организации ОЭР.
   Исполнительская дисциплина участников совместной ОЭР.
   Поддержка районных и городских органов управления образованием.

Основные задачи при проектировании модели сетевого взаимодействия:

1. разработка модели сетевого взаимодействия в процессе опытно-экспериментальной деятельности;
2. разработка единой экспериментальной программы (или нескольких программ) образовательных учреждений, соответствующей инновационной модели;
3. разработка приложений к программе, обеспечивающих механизмы ее осуществления: положения, планы работы, конспекты уроков и занятий, дидактические материалы и т.п.;
4. разработка плана реализации экспериментальной программы.

Предполагается, что сеть в образовании включает во взаимодействие самые разные типы образовательных учреждений. На рисунке представлен

наш вариант структуры сетевого взаимодействия. Каждый участник сетевого взаимодействия выполняет в сети свои задачи.




Координационный центр.

1. координирует деятельность ОУ с целью обеспечения их успешного взаимодействия в сети;
2. изучает образовательные потребности и запросы учащихся;
3. заключает договора;
4. составляет расписания и график сетевого взаимодействия;
5. предоставляет нужную информацию в ОУ о планах деятельности и результатах работы.

Функции сетевого координатора выполняет педагогический колледж.

Служба стратегических разработок.

1. разрабатывает нормативную базу сетевого взаимодействия;
2. разрабатывает проект по различным направлениям деятельности;
3. составляет программы действий отдельных структур в рамках сетевого взаимодействия;
4. принимает участие в разработке программ развития сетевого взаимодействия;
5. разрабатывает тематику, содержание и форму работы с руководящими кадрами ОУ – участников проекта;
6. осуществляет подготовку семинаров;
7. обеспечивает научно-методическое руководство педагогическими процессами в ОУ;

8. вносит различные предложения по совершенствованию системы управления образовательным комплексом;

Функции стратегического разработчика выполняет педагогический колледж и кафедра АППО.

Экспертный совет

1. проводит экспертизу образовательных программ;
2. проводит конкурсы образовательных программ, проектов в рамках сети;
3. проводит экспертизу профессиональной компетенции педагогических кадров;
4. выявляет и изучает передовой педагогический опыт;
5. контролирует внедрение инноваций;
6. анализирует, прогнозирует промежуточные и итоговые результаты ОЭР;
7. участвует в аттестации ОУ и педагогических кадров;
8. вносит на рассмотрение Координационного центра предложения по совершенствованию системы работы с кадрами;
9. назначает экспертную комиссию по изучению локальных проблем, которые возникают в ходе реализации проекта (проектных задач).

Экспертный совет включает специалистов разного уровня и квалификации.

Программа сопровождения опытно-экспериментальной деятельности образовательных учреждениях в рамках сетевого взаимодействия на данном этапе

| Практико-деятельностный этап | |
|---|---|
| Цель | инновационное преобразование сложившейся педагогической практики в образовательном учреждении |
| Содержание | ▪ практическая реализация разработанных проектов<br>▪ экспертиза проектов и технологий<br>▪ разработка и внедрение педагогических проектов<br>▪ мониторинг промежуточных результатов реализации проектов<br>▪ проведение организационного совещания |
| Риски | недостаточность материального ресурса |
| Способы взаимодействия субъектов | ▪ самоанализ<br>▪ обмен опытом<br>▪ помощь в решении проф. задач<br>▪ поддержка инициатив педагогов |
| Ответственный | зам.директора по УВР и ОЭР, участники проекта |
| Необходимые материалы | ▪ фиксация тем проектов педагогических технологий педагогов<br>▪ фиксация промежуточных результатов реализации проектов<br>▪ оформление проектов для печати в виде методиче- |

| | |
|---|---|
| | ских рекомендаций |

Диагностика результативности осуществления
сетевого взаимодействия

| Уровень | Показатель | Методы диагностирования |
|---|---|---|
| Мотивационный | Положительная мотивация педагогов к участию в общении и совместной деятельности в сетевых профессиональных сообществах | Анкетирование, беседа |
| Информационный | Базовая информационно-коммуникационная компетентность педагога, включая знание им основных каналов сетевой коммуникации | Анализ результатов семинаров сетевого взаимодействия |
| Практически-действенный | Сформированность умений и навыков диалогового взаимодействия для общения и совместной деятельности в сетевых профессиональных сообществах | Включенное наблюдение; изучение и анализ продуктов совместной деятельности участников сетевых профессиональных сообществ |

Эффект сетевого взаимодействия образовательных учреждений позволяет на практике:

- добиться вместе того, чего нельзя добиться поодиночке;
- усилить взаимопомощь;
- оказывать влияние на другие организации и учреждения — как внутри сети, так и за её пределами;
- углубить понимание проблемы и расширить границы действий благодаря объединению организаций и учреждений с различными возможностями;
- помогать в работе друг другу и делать работу совместно;
- избегать ненужного дублирования и бессмысленной траты имеющихся средств и ресурсов;
- обеспечить обмен идеями, мнениями, опытом и технологиями;
- морально и психологически поддержать участников коммуникации;
- в определённых обстоятельствах объединить административные, финансовые и кадровые ресурсы.

Практика реализации сетевого взаимодействия закрепила принципы его построения со стратегическими социальными партнёрами:

- каждому участнику предоставляются равные возможности для выражения своего мнения;
- не допускается перекладывание работы и ответственности на партнёра;

- в сотрудничестве распределены полномочия и направления работы каждой организации и учреждения;
- созданы необходимые условия для плодотворного и конструктивного сотрудничества, а также контроля и мониторинга;
- поддерживается культура сотрудничества и взаимодействия, предполагающая умение «отдавать» и «принимать»;
- успешное функционирование сети возможно при постоянной поддержке общих коммуникационных потоков по всем направлениям взаимодействия, в проведении встреч, семинаров и конференций.

**Этапы инновационной деятельности, апробированные в рамках сетевого проекта ОЭР**

(технология распространения инновационного опыта в массовую практику)

- поисковый этап – порождение инновационного опыта;
- технологический этап – технологизация инновационного опыта и превращение его в инновационный продукт;
- этап активного освоения инновационного продукта – фаза проектирования и подготовки условий для внедрения инновационного продукта, фаза подготовки субъектов-пользователей;
- внедренческий этап – создание новой образовательной практики;
- поддерживающий этап – создание условий для дальнейшего самоопределения и мотивации педагогических работников к освоению инновационного опыта.

**Показатели и критерии эффективности реализации модели сетевой организации инновационной деятельности**

(для развития муниципальной системы образования):

- степень инновационной насыщенности, полномасштабности и устойчивости инновационной деятельности для обеспечения воспроизводства цикла саморазвития муниципальной системы образования;
- степень открытости муниципального образовательного пространства;
- степень готовности субъектов к реализации полномасштабной инновационной деятельности;
- степень преобразования взаимосвязей и взаимоотношений субъектов инновационной деятельности.

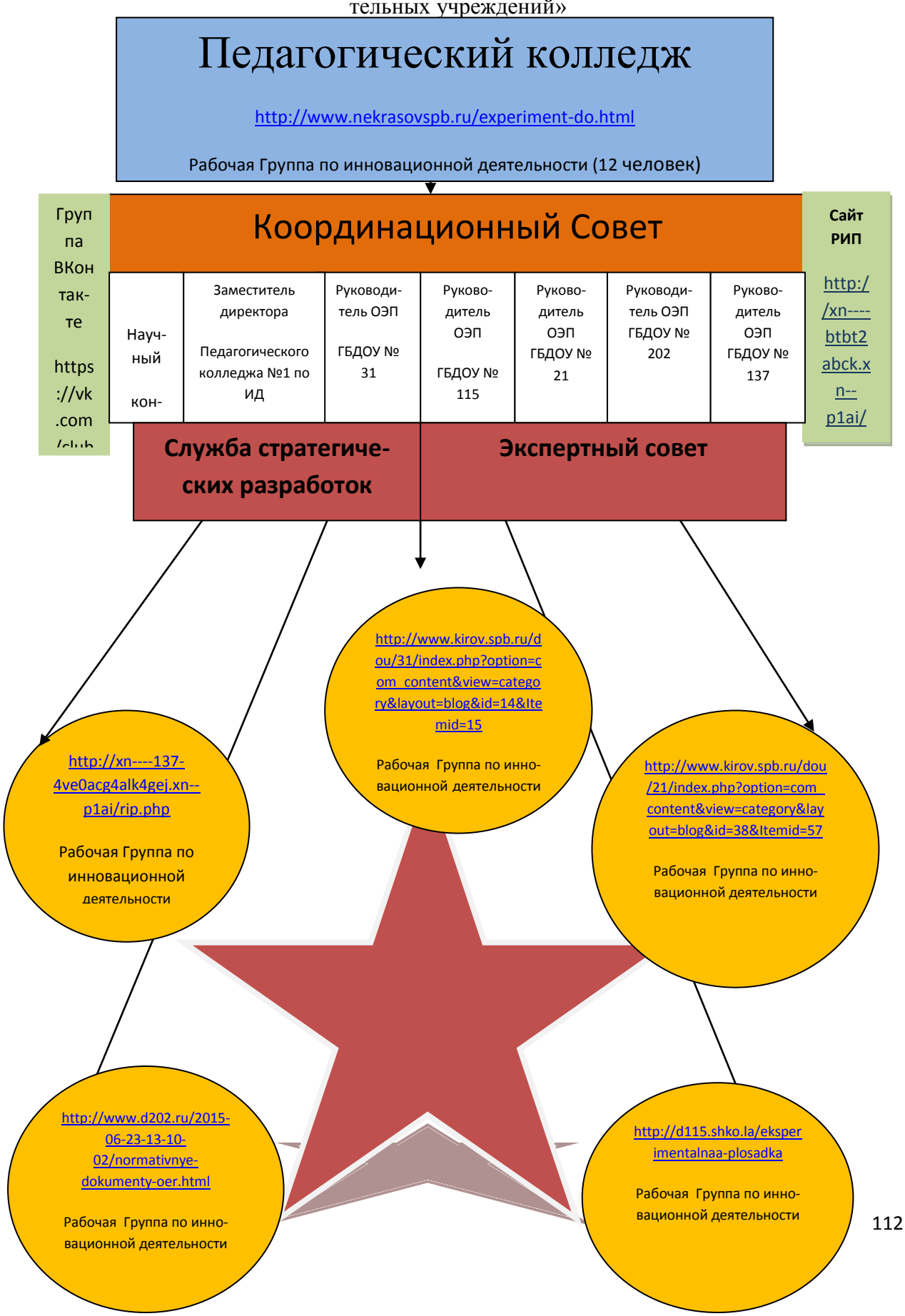
*Список литературы*


1. Бугрова Н. , Бузина Е., Владимир Гам В., Филимонов А. Феномен «сети» в современном научно-педагогическом знании. Режим доступа: http://upr.1september.ru/articles/2008/18/12
2. Бугрова Н.С. Сетевое взаимодействие в системе повышения квалификации педагогических кадров. – Автореф.дисс…канд.пед.наук. – Омск, 2009. – 24с.
3. Вершинина Н.А., Гаран В.А., Петрова С.И. Организация сетевого взаимодействия образовательных учреждений в опытно-экспериментальной работе: Методические рекомендации. – СПб.: ООО «ЛЕМА», 2009. – 52с.
4. Галковская И. Сетевое взаимодействие и социальное партнерство в муниципальном образовательном пространстве // Директор школы. - М. -2007. - № 2. - С.5-16.
5. Градосельская Г.В. Сетевые измерения в социологии: Учебное пособие / под ред. Батыгина Г.С. М.: Издательский дом «Новый учебник», 2004.
6. Копылов Г. Сеть как организационный принцип // Кентавр, 1992, № 2. Режим доступа: http://www.isn.ru/econ/netorg.doc.
7. Лобок А.М. Возможное сетевое взаимодействие инновационных школ // Школьные технологии. – 2008. - № 1. - С. 49-59.
8. Олескин А.В. Общие свойства «сети» как одной из стержневых метафор современной (постнеклассической науки) // Вызов познанию. Стратегии развития науки в современном мире / Отв. ред. Удумян Н.К. – М., 2004. - С. 223 – 224.
9. Организация сетевого взаимодействия общеобразовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы, принимающих участие в конкурсе на государственную поддержку / Под ред. А.И. Адамского. – М.: Эврика, 2006.
10. Павлова Л.А. Сетевая организация инновационной деятельности как механизм развития муниципальной системы образования. – Автореф.дисс…канд.пед.наук. – М., 2010. – 23с.
11. Патаракин Е.Д. Сетевые сообщества и обучение. - М.: ПЕР СЭ, 2006. - 112с.
12. Полякова В.А. Диалоговое взаимодействие педагогов в сетевых профессиональных сообществах. Режим доступа: http://www.openclass.ru/io/1/dialogovoe%20vzaimod
13. Полякова В.А. Формирование готовности педагога к диалоговому взаимодействию в сетевых профессиональных сообществах // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2008. - № 6. - С.28–35
14. Чучкевич М.М. Основы управления сетевыми организациями. – М.: Изд-во Института социологии, 1999.

## Резюме по 5 разделу

Итак, опыт сетевого взаимодействия в течение года для решения задач, поставленных в рамках ОЭР, актуализировал проблему оптимизации работы сети экспериментальных площадок для более яркой презентации индивидуального вклада каждой площадки в общую работу. В дальнейшем следует вычленить ключевые направления, объем и качество исполнения работы каждого участника в рамках сетевого формата. Какие ключевые специфические задачи должна решать каждая площадка на каждом этапе?

Результаты первого этапа убедили нас и в том, что есть необходимость пересмотреть систему управления программой эксперимента. Рабочая группа предложила такую схему руководства.

# Система управления сетевым проектом

«Проектирование психолого-педагогической поддержки социализации и индивидуализации развития ребенка в условиях образовательной деятельности дошкольных образовательных учреждений»