

Министерство просвещения Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»

С. В. КОРОЛЕВА

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ
СОЦИАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

Учебное пособие

Екатеринбург 2023

УДК 373.21(075.8)
ББК Ч414я7
К68

Рекомендовано Ученым советом федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
в качестве *учебного* издания (Решение № 88 от 30.10.2023)

Рецензенты:

Иванов А. В., д-р пед. наук, профессор, Московский педагогический государственный университет (Москва, Россия)

Верхотурова Ю. А., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Уральский государственный педагогический университет

Королева, С. В.

К68 Социально-педагогическое проектирование социального пространства образовательной среды в дошкольной образовательной организации : учебное пособие / С. В. Королева ; Уральский государственный педагогический университет. – Электрон. дан. – Екатеринбург : УрГПУ, 2023. – 1 CD-R. – Текст : электронный.

ISBN 978-5-7186-2085-6

В учебном пособии представлены основные научно-методологические подходы к построению педагогического процесса в дошкольной образовательной организации; рассматривается содержание процесса социальной адаптации детей раннего возраста, включающее в себя механизмы, факторы и стадии; раскрываются методологические подходы к содержанию социально-педагогического проектирования в ДОО, выделены условия и определены принципы рассматриваемого явления; представлены диагностические методики, определены критерии и показатели оценки адаптации детей раннего возраста в ДОО. Учебное пособие предназначено для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Управление воспитательной работой», «Социальная педагогика и управление воспитательной работой», для практических дошкольных работников, преподавателей, аспирантов, магистрантов, занимающихся вопросами проектирования образовательной среды и социального развития ребенка раннего возраста.

УДК 373.21(075.8)
ББК Ч414я7

ISBN 978-5-7186-2085-6

© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2023
© Королева С. В., 2023

Содержание

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	
1.1. Теоретические аспекты построения педагогического процесса в дошкольной образовательной организации.....	5
1.2. Социальное воспитание детей раннего и дошкольного возраста в дошкольном образовательном учреждении и его основные компоненты	10
1.3. Социальное пространство дошкольной образовательной организации как условие успешной социальной адаптации детей раннего и дошкольного возраста	15
ГЛАВА II. СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК ОСНОВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
2.1. Сущность социальной адаптации детей раннего возраста.....	20
2.2. Механизмы и признаки социальной адаптации детей раннего возраста	25
2.3. Особенности социальной адаптации детей раннего возраста.....	31
2.4. Факторы социальной адаптации детей раннего возраста.....	36
2.5. Стадии и уровни процесса социальной адаптации детей раннего возраста в дошкольной образовательной организации.....	40
ГЛАВА III. МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	
3.1. Проектирование и подходы к проектированию воспитывающей образовательной среды	45
3.2. Основные научно-теоретические подходы к социально-педагогическому проектированию	58
3.3. Моделирование предметно-воспитательной среды дошкольной образовательной организации	63
3.4. Условия и принципы социально-педагогического проектирования процесса социальной адаптации ребенка раннего возраста в дошкольной образовательной организации	68
ГЛАВА IV. ДИАГНОСТИКА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	
4.1. Оценка качества инклюзивного образовательного пространства в дошкольной образовательной организации.....	75
4.2. Критерии и показатели социально-педагогического проектирования процесса социальной адаптации детей раннего возраста в дошкольной образовательной организации: методики исследования	80
4.3. Критерии и показатели эффективности социально-педагогического проектирования процесса социальной адаптации ребенка раннего возраста в дошкольной образовательной организации.....	96
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ	112
ПРИЛОЖЕНИЯ	125

ВВЕДЕНИЕ

Учебное пособие «Социально-педагогическое проектирование социального пространства образовательной среды в дошкольной образовательной организации» написано в соответствии с требованиями к общепрофессиональной подготовке бакалавров и магистров педагогических вузов по педагогическому направлению. Данное учебное пособие включает в себя четыре главы. Логика построения материала основана на раскрытии теоретико-методологических основ проектирования образовательной среды и построения педагогического процесса в дошкольной образовательной организации, обобщении Методологических основ проектирования и социально-педагогического проектирования, научно-теоретических основ изучения процесса социальной адаптации детей раннего возраста, технологии социально-педагогического проектирования, построения модели воспитательной среды ДОО, организации и управления педагогической деятельностью, а также диагностического инструментария по оценке образовательной среды и эффективности социально-педагогического проектирования процесса социальной адаптации детей раннего возраста в ДОО.

В учебном пособии представлены основные научно-методологические подходы к построению педагогического процесса в дошкольной образовательной организации; рассматривается содержание процесса социальной адаптации детей раннего возраста, включающее в себя механизмы, факторы и стадии; раскрываются методологические подходы к содержанию социально-педагогического проектирования в ДОО, выделены условия и определены принципы рассматриваемого явления; представлены диагностические методики, определены критерии и показатели оценки адаптации детей раннего возраста в ДОО. В конце учебного пособия предлагается приложение, которое содержит материал, дополняющий содержание параграфов.

Задачей учебного пособия является понимание современных подходов к социально-педагогическому проектированию процесса социальной адаптации детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении.

Учебное пособие предназначено для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Управление воспитательной работой», «Социальная педагогика и управление воспитательной работой», для практических дошкольных работников, преподавателей, аспирантов, магистрантов, занимающихся вопросами проектирования образовательной среды и социального развития ребенка раннего возраста.

Мы благодарны рецензентам Александру Владимировичу Иванову и Юлии Анатольевне Верхотуровой за положительный отзыв на учебное пособие.

ГЛАВА I

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Основные понятия: педагогический процесс, педагогическая форма, принципы и содержание педагогической деятельности в дошкольном образовательном учреждении, педагогическое взаимодействие, социальное воспитание, воспитательный микросоциум, социальная среда, социальное пространство воспитательно-педагогического процесса, инклюзивное образовательное пространство, оценка качества инклюзивного образовательного пространства.

1.1. Теоретические аспекты построения педагогического процесса в дошкольной образовательной организации

Анализ основных тенденций развития дошкольного образования позволил нам выделить одно, которое связано с методическим сопровождением педагогов дошкольного образования. Обращение к данной проблеме продиктовано изменением нормативно-правового поля- это реализация ФГОС ДО, изменение экспертной оценки деятельности ДОО, введение МКДО, реализация профессионального стандарта педагога, а также в стадии проекта находится документ «Ключевые направления развития российского образования для достижения Целей и задач устойчивого развития в системе образования» до 2035 г. Так, например, одной из рекомендаций по развитию дошкольного образования прописано, «осуществление методической, нормативной и иной ресурсной помощи органам исполнительной власти, осуществляющих управления в системе образования в субъектах Российской Федерации по вопросу внедрения различных моделей вовлечения детей до 3 лет в программы раннего развития».

Обновление нормативной базы, оптимизация предметно-развивающей среды ДОО, переосмысление педагогических позиций, решение профессиональных проблем, создание необходимых условий для реализации инновационного потенциала педагогов, приобщение педагогов к научно-исследовательской деятельности, распространение успешных образцов образовательной практики – ориентиры методического сопровождения педагогических работников на современном этапе, что невозможно без осмысления понятия методическое сопровождение педагогов в дошкольной образовательной организации.

Итак, развитие системы дошкольного образования предъявляет новые требования, как к пониманию основной сущности методической работы, так и к ее

организации в общеобразовательных учреждениях (школах, детских садах). Переходя в режим развития образовательные организации, в том числе и дошкольные, стремятся определить специфику своей деятельности, включаются в поиск нового содержания образования, осмысливают научно-методические основы образовательного процесса, работают над созданием учебно-методических пособий, пытаются обновить устаревшую систему работы с кадрами, повысить уровень методической помощи педагогам, освоить новые модели методической работы образовательной организации, включая методическое сопровождение педагогических кадров, как одно из условий эффективного функционирования ДОО.

В этих условиях требуется, с одной стороны, теоретически доказательная междисциплинарная концепция развития самой системы непрерывного образования, выступающей в качестве объекта целенаправленного изучения, прогнозирования и управления, а с другой стороны, разработка фундаментальных проблем развития педагогической науки, которая в условиях непрерывного образования призвана распространять свое научное влияние на все сопряженные звенья этой системы. Философия образования должна раскрыть сущность таких интегративных качеств системы непрерывного образования, как целостность, преемственность, гибкость и динамичность, прогностичность, адаптивность [84].

Единая система непрерывного образования, ее структура и компоненты, рассматриваемые в аспекте оптимизации управления системой в целом и ее отдельных звеньев, которая включает в себя систему и процесс воспитания, обучения и развития человека; содержание, методы, средства и организационные формы педагогической деятельности, ориентированные на достижение социально и личностно детерминированных целей образования.

Осуществление данного направления невозможно без разработки целевых программ, направленных на успешное протекание процесса социальной адаптации ребенка раннего возраста в условиях дошкольного образовательного учреждения. Организация воспитательного пространства дошкольного образовательного учреждения осуществляется на основе принципа преемственности, который обеспечивает качественное и полноценное образование человека на протяжении всей его жизни. Принцип преемственности понимается многими исследователями, как особая форма связи между двумя социальными институтами (С.А. Козлова, Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова, В.С. Мухина и др.).

Осуществление данного принципа не возможно без педагогической деятельности. Педагогическая деятельность направлена на раскрытие способностей, творческих дарований каждого ребенка как субъекта

формирования личности, находящейся в тесной связи или являющейся частью социума [32, 33, 63, 74, 104].

Особое место в педагогической детальности занимает формула педагогического процесса. Он включает в себя: цель, принципы, содержание, методы, средства и формы.

Педагогические формы развивались исторически в зависимости не только от потребностей людей, но и от их экономических возможностей. Педагогическая форма – это устойчивая завершенная организация педагогического процесса в единстве всех его компонентов [20, 24, 28, 83, 132].

Воспитательные отношения в форме определяются, прежде всего, тем, какие роли взяли на себя их участники. Это определяет их активность и самостоятельность. Воспитательные отношения во многом зависят от жесткости их проектирования [23, с. 118].

Новый стандарт дошкольного образования определяет качественно новые подходы к организации воспитательной среды в ДОО, умению взаимодействия между педагогами, детьми, родителями. При этом нужно найти эффективную форму организации педагогического процесса для повышения активности всех субъектов педагогического процесса и обеспечения преемственности в дошкольном образовательном учреждении между преддошкольным и дошкольным образованием [79, 114]. В государственном стандарте дошкольного образования говорится, что важнейшей целью преобразования в сложившейся педагогической практике является создание условий для максимального удовлетворения запросов родителей по воспитанию, обучению и развитию личности детей раннего возраста. Но это невозможно без становления родителей полноправными участниками педагогического процесса.

Основным этапом построения педагогического процесса между педагогом, специалистом, детьми и родителями является установление педагогического взаимодействия для успешной социальной адаптации ребёнка раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении.

Раннее детство – «это возраст с одного года до трех, и рассматриваются в педагогической науке как период формирования субъектности личности ребенка, и проявляется в интенсивном созревании сенсорных и моторных зон головного мозга, организм в этом возрасте лучше приспосабливается к условиям окружающей среды. Развитие ребенка с одного года до трех является важным этапом его жизни, а возраст три года называют серединой пути «психического развития человека от момента рождения до зрелого возраста» (Л.С. Выготский, А.В. Петровский, А.А. Солнцев, Д.Б. Эльконин, Э. Эриксон) [1, 4, 24, 44, 98, 126].

В философско-педагогической литературе существуют трактовки, которые определяют логику педагогического взаимодействия с ребенком, она заключается в толковании природы ребенка и его развитии, признание того факта, что человеку суждено повторить в онтогенезе стадии филогенеза (Э. Геккель), требует последовательного проведения ребенка в ходе воспитания и обучения по ступеням историко-культурного развития человечества; работа с ребенком раннего возраста – это уникальная возможность для педагога предугадать, какие же качества, проявляющиеся в детях, принципиально новы и будут востребованы в дальнейшие периоды жизни. Таким образом, с философской точки зрения педагогический процесс представляет собой целенаправленную помощь ребенку в его вхождении в современную культуру, достижения которой складывались на протяжении длительных веков, а усвоение ее ребенок должен произвести в кратчайшие сроки [44, 47, 65, 74].

Педагогическое взаимодействие в дошкольном образовательном учреждении включает в себя организацию разнообразных форм жизнедеятельности ребенка с учетом зоны и ближайшего развития и сензитивного периода развития детей раннего возраста в рамках педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин).

Педагогический процесс – это внутренне связанная совокупность многих процессов, суть которых состоит в том, что социальный опыт превращается в качества формируемого человека. Данный процесс представляет собой не механическое соединение процессов воспитания, обучения, развития, а новое качественное образование, подчиняющееся своим особым закономерностям [36, 73, 134, 141, 143].

Основное свойство педагогического процесса – это его целостность (Я.А. Коменский, А.В. Слостенин, И.Ф. Исаев, П.И. Пидкасистый, А.А. Реан и др.).

Я.А. Коменский сводит целостный педагогический процесс к воспитывающему обучению, реализации в педагогической деятельности образовательной и воспитательной функции [80, с. 183].

Другая точка зрения на целостность педагогического процесса ориентирует педагогов-практиков на построение единой целостной системы воспитания, которая включает в себя не только обучение и воспитание, но и направления воспитательного, эстетического, физического и других (С.А. Козлова, Т.С. Комарова, А.В. Антонова, М.Б. Зацепина, Ю.Ф. Змановский) [3, 4, 72, 73, 89, 113].

Мы придерживаемся мнения В.А. Слостенина, что целостность педагогического процесса, целесообразно рассматривать через разные аспекты

его структуры: содержательно-целевой, организационно-процессуальный и операционально-технический. По мнению В.А. Сластенина в содержательном плане целостность педагогического процесса обеспечивается отражением в цели и содержании образования опыта, накопленного человечеством во взаимосвязи его четырех элементов: знаний, в том числе о способах выполнения действий; умений и навыков; опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного и волевого отношения к окружающему миру. Реализация основных элементов содержания образования не что иное, как реализация единства образовательных, развивающих и воспитательных функций цели педагогического процесса.

В организационном плане педагогический процесс приобретает свойство целостности, если обеспечивается единство относительно самостоятельных процессов-компонентов:

– освоения конструирования (дидактического адаптирования) содержания образования и материальной базы (содержательно-конструктивная, материально-конструктивная и операционно-конструктивная деятельность педагога);

– делового взаимодействия педагогов и воспитанников по поводу содержания образования, усвоение которого последними – цель взаимодействия;

– взаимодействия педагогов и воспитанников на уровне личных отношений, т.е. не по поводу содержания образования (неформальное общение);

– освоения воспитанниками содержания образования без непосредственного участия педагога (самообразование и самовоспитание).

Как видно, первый и четвертый процессы отражают предметные отношения, второй – собственно педагогические, а третий – взаимные, а, следовательно, и охватывают педагогический процесс в его целостности.

Операционально-технологический аспект целостности педагогического процесса касается внутренней структуры названных выше относительно самостоятельных процессов. В поисках условий становления педагогического процесса до уровня целостности в этом аспекте прежде всего необходимо обращение к основному отношению, т.е. к собственно педагогическому отношению воспитательного процесса с позиций преобладания субъект-субъектных отношений [144, с. 142 - 143].

Субъект воспитания – это всегда *педагог* профессионал либо взрослый, осознанно и целенаправленно способствующий вхождению ребенка в контекст культуры [25, 49, 74, 77, 78, 125, 134].

Взаимоотношения в педагогическом процессе между педагогом и воспитанником, определяются в первую очередь педагогом, так как педагог профессионально подготовлен, чтобы придавать взаимодействию наиболее благоприятный для воспитания ребенка характер [28, 76, 148].

По мнению Б.З. Вульфова и В.Д. Иванова – педагогическим процессом является движение от целей образования к его результатам, путем последовательной смены состояний педагогического взаимодействия, следствием которого являются взаимные и целенаправленные изменения в поведении, деятельности и отношениях всех субъектов педагогического процесса. «Всяким аргументом в защиту взаимодействия как сущностной характеристики педагогического процесса является тот факт, что вся разнообразная духовная жизнь воспитанников, в которой происходит их воспитание и развитие, имеет в качестве своего источника и содержания именно взаимодействия с реальным миром, организуемое и направляемое педагогами, родителями и другими воспитателями. По мере развития воспитанников возрастает их собственная роль в этих взаимодействиях» [32, 23, 37, 41].

Взаимодействие ребенка с социальной средой и как следствие полная его интеграция в социальную систему, в ходе которого происходит его приспособление, по мнению Т. Парсонса и Р. Мертона называется «адаптация».

Таким образом, педагогический процесс имеет цель, содержание, деятельность и результат. А его исполнителями обязательно являются две взаимосвязанные стороны – тот, кто воспитывает, и тот, кого воспитывают.

1.2. Социальное воспитание детей раннего и дошкольного возраста в дошкольном образовательном учреждении и его основные компоненты

Социальное воспитание – это составная часть процесса социализации педагогически регулируемая и целенаправленная на формирование социальной зрелости и развития личности посредством включения ее в различные виды социальных отношений в общении (ранний возраст), игре (дошкольный возраст), учебе (школьный возраст) и социально-полезной деятельности [63, с. 70].

Одной из задач, по мнению А.В. Иванова, является оказание помощи ребенку в успешном и эффективном прохождении процесса социальной адаптации, индивидуализации и интеграции.

В связи с вышесказанным, социальное воспитание может рассматриваться в трех направлениях: как социокультурное явление, профессиональная деятельность и как педагогический процесс, который включает в себя следующие компоненты:

1. Планирование деятельности педагогов и специалистов для оказания образовательных услуг в ДОУ;

2. Проектирование интегративной формы проектирования процесса социальной адаптации детей раннего возраста в ДООУ, для координации взаимодействия между субъектами педагогического процесса;

3. Создание педагогических условий для благоприятного прохождения процесса социальной адаптации детей раннего возраста;

4. Мотивация – стимулирование педагогов, родителей, специалистов к поиску эффективных методов, приемов для успешной социальной адаптации детей раннего возраста в ДООУ;

5. Диагностика адаптированности детей раннего возраста в ДОО. Рефлексия – для субъективной оценки каждым участником педагогического процесса степени актуализации собственных задач в решении вопросов социальной адаптации детей раннего возраста в ДОО;

6. Оценка эффективности деятельности учреждения, по степени достижения поставленной цели с учетом уровня изменения субъектов педагогического процесса.

По мнению академика РАО Л. И. Новиковой пространство воспитания может быть рассмотрено как часть педагогической реальности, как мера бытийного объема, обуславливающая существование того или иного типа воспитания – это «территория, где существуют источники воспитательного влияния, порождаются его факторы, действуют закономерности и принципы, возможно деятельность, цель которой является подготовка детей к жизни и включение их в жизнь».

Огромный вклад в разработку проблем организации педагогической среды внесли Ж.-Ж. Руссо, Ф. Фребель, Д. Дьюи, М. Монтессори, К.Н. Вентцель, С.Т. Шацкий, Н.И. Иорданский и многие другие теоретики и практики образования.

Образовательная среда составляет то воспитательное пространство, в котором осуществляется педагогически (т.е. целесообразно) организованное развитие личности.

Отмечая, что в категориальный аппарат педагогики постепенно входит понятие «воспитательное пространство», Л.И. Новикова понимает его как особую педагогическую реальность, как «воспитывающую среду», «среду в среде», адекватную составляющим воспитанности человека. «Для педагогов, - пишет Л.И. Новикова, - воспитательное пространство является объектом изучения (если оно уже создано), моделирования и конструирования (если его надо создавать в рамках определенной среды), а также инструментом воспитания (если его возможности целенаправленно используются в работе с детьми). Влияние воспитательного пространства обусловлено восприятием его ребенком, включенностью в процесс его создания и совершенствования. Эффективность осво-

ения этого пространства со стороны ребенка зависит от того, каким он его видит (как уже сложившееся или только) складывающееся)». Н.Л. Селиванова говорит о трех вариантах подхода к определению воспитательного пространства:

– как педагогически целесообразно организованной среды, окружающей отдельного ребенка или множество детей класса, школы, дома, двора, микрорайона, села, города, области (Л.И.Новикова);

– как части среды, в которой господствует определенный педагогически сформированный образ жизни (Ю.С. Мануйлов);

– как динамической сети взаимосвязанных педагогических событий, которая создается усилиями социальных субъектов различного уровня (коллективных и индивидуальных) и выступает интегрированным условием личностного развития человека (Д.В. Григорьев).

Условиями эффективного функционирования различных современных моделей воспитательного пространства, по мнению Н.Л. Селивановой, являются: «наличие цели, разделяемой всеми участниками процесса его создания; единая педагогическая концепция, ориентированная на приоритеты гуманистических ценностей; "мягкая" структура пространства, его событийность, диалоговый режим создания разветвленная система отношений между различными компонентами субъектами».

И у Л.И. Новиковой, и у Н.Л. Селивановой понятие «воспитательное пространство» выступает синонимом понятия «воспитательная среда».

Двигаясь в логике рассуждений Л.И. Новиковой и Н.Л. Селивановой, И.Д. Демакова на основе обобщения исследований воспитательного пространства выделяет следующие характеристики этого феномена:

1. Воспитательное пространство - это освоенная природная, культурная, социальная информационная среда, которая приспособлена для решения педагогических задач.

2. Понятие «пространство» не идентично понятию «среда». Если среда - это данность, которая не является результатом конструктивной деятельности человека, то пространство - это результат педагогического освоения этой данности.

3. Воспитательное пространство не складывается само по себе или приказом сверху. Оно рождается внутри педагогической действительности благодаря специально организуемой деятельности.

4. Воспитательное пространство может стать фактором гуманизации детской жизни и воспитания в том случае, если оно будет пространством детской общности, наполненным реальными и значимыми для детей вопросами, на которые необходимо найти ответы, если дети воспринимают пространство как свою собственную территорию, за которую они несут ответственность.

5. Создание воспитательного пространства включает внутренние процессы, связанные с выбором приоритетов педагогической деятельности, и внешние, которые включают освоение сообществом детей и взрослых окружающей среды [116].

Таким образом, качество пространства определяет его воспитательный потенциал, способность стать источником воспитательного влияния, сформировать среду для эффективного действия факторов воспитания (среды, семьи, деятельности самого субъекта воспитания).

Воспитательный потенциал пространства как системное качество возникает разными путями. Но в любом случае речь идет об определенном структурировании, формировании (развитии) таких необходимых компонентов, как: идеи воспитания, институты воспитания, люди, носители воспитательного влияния, тексты, традиции, транслирующие те или иные мысли, опыт и др. [75, с.169 - 170].

Воспитательный микросоциум – это часть социальной микросреды, которая осуществляет направленное и ненаправленное воспитательное воздействие и влияет на формирование личности ребенка и его успешную социальную адаптацию в новой социальной микросреде.

Социальное пространство воспитательно-педагогического процесса – это явление, которое разворачивается в пространстве, и для каждого совершения существует свое соответствующее пространство. Воспитательный процесс как социально-психологический феномен конструируется, располагается и развивается во вполне определенном социуме, имеющем свои пространственные рамки. [5, 61, 75, 79].

В средовом, системном, целостном и социально-деятельностном подходах меняется понимание стандарта как образца, эталона, модели, «принимаемых за исходные для сопоставления с ними других подобных объектов». Здесь оно скорее соотносимо с условиями, которые могут быть созданы для обеспечения нормального развития (обучения, воспитания) человека. Например, наличие спектра необходимых образовательных услуг, финансово-экономической базы, кадров соответствующей квалификации, психологически комфортного климата и др. [77, с. 31 – 32, 37]. Возникает противоречие между необходимостью целенаправленной организации среды дошкольного образовательного учреждения для успешной социальной адаптации ребенка раннего возраста и отсутствием такой организации в практике дошкольного образовательного учреждения.

Основным механизмом организации среды дошкольного образования являются поиск и освоение инноваций, способствующих проявлению качественных изменений в деятельности дошкольного образовательного учреждения [49, 89]. Зарубежными учеными выделен ряд базовых принципов, обеспечивающих реализацию направлений в процессе развития ДОО и его участников: принцип челове-

косообразности; принцип целостности педагогического процесса и комплексности целей; принцип активности и равного партнерства в педагогическом взаимодействии всех субъектов педагогического процесса.

1. Принцип целостности. Одним из основных положений педологии было представление о ребенке как целостной системе, что может быть коротко обозначено как принцип целостности. Как следствие этого педология считала, что ребенок не должен изучаться уж тем более воспитываться «по направлениям», но только комплексно, с учетом всех сторон его деятельности. С современных позиций этот принцип может быть истолкован как идея о необходимости тесного взаимопроникновения различных областей антропологических наук в педагогическую практику. Данный принцип как бы реализовывал ранний тезис К.Д. Ушинского, который еще в 1867 г. в работе «Человек как предмет воспитания» писал, что «если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его во всех отношениях» [58, 111].

2. Принцип активности. В игровом пространстве должна быть заложена возможность формирования активности у детей и проявления активности взрослыми. Ребенок и взрослый как бы становятся творцами своего предметного окружения, а в процессе личностно-развивающего взаимодействия – творцами своих личности и здорового тела. По сравнению с обычной семейной обстановкой среда в ДОУ должна быть более интенсивно развивающей, провоцирующей возникновение и развитие познавательных интересов ребенка, его волевых качеств и чувств. Так, например, на стенах могут быть развешены рамки на доступной для детей высоте, в которые могут быть легко вставлены различные репродукции или рисунки, и тогда ребенок может менять оформление стен в зависимости от своего настроения или новых эстетических вкусов. Звуковой дизайн может использоваться в детских играх как активный фон и дополнение. В игровом пространстве должны быть созданы реальные условия для воссоздания ребенком взрослых форм деятельности. Взрослый обучает детей бытовым операциям в процессе настоящей и результативной деятельности (от начала до ее завершения в виде продукта) и в ходе общения самым естественным образом развивает и познавательные, и интеллектуальные, и эмоциональные, и волевые способности ребенка [136, 138, 147].

3. Единство воспитания, обучения и развития основан на коммуникативной деятельности детей первых трех лет жизни.

4. Принцип взаимодействия ребенка с родителями. Раннее обучение и развитие во взаимодействии ребенка с родителем направлено на достижение двух целей. Данный принцип реализуется за счет создания оптимальных условий для интеллектуального развития ребенка; создания оптимальных условий для социального и эмоционального развития ребенка и формирования

у него таких свойств личности, как самостоятельность, уверенность в себе, активность, доброжелательное отношение к людям [3, 4, 24, 25, 27, 49, 57].

Дошкольная образовательная организация как структура есть сложное социо-психопедагогическое образование, состоящее из совокупности системообразующих факторов, структурных, функциональных компонентов, условий функционирования. Насыщенное и безопасное проживание, событийность, взаимосвязь взрослого и ребенка в педагогическом процессе, приоритет развивающих и воспитательных задач в ДОО способствуют благоприятной адаптации детей и закладывают базовые закономерности развития ребенка раннего и дошкольного возраста в освоении мира и присвоении культуры.

Для средового, системного, целостного и социально-деятельностного подходов характерны диалоговые, игротехнические, проективные, исследовательские технологии, где используются языки естественного общения людей, а человек выступает как основной информационный знак. В пространстве педагогического взаимодействия встреча смыслов, динамика представлений зависят от принятия (допущения) множественности других точек зрения, умения понять другого.

1.3. Социальное пространство дошкольной образовательной организации как условие успешной социальной адаптации детей раннего и дошкольного возраста

Развитие ребенка как личности, как субъекта деятельности – важнейшая цель и задача любого образовательного учреждения и рассматривается в качестве ее системообразующего компонента. Развитие ребенка в ДОУ обязательно включает в себя: развитие интеллекта, развитие эмоциональной сферы, развитие устойчивости к стрессам, развитие уверенности в себе и принятие себя, развитие позитивного отношения к миру и принятия других, развитие самостоятельности и автономности, физическое развитие и охрана здоровья детей раннего возраста. При любых обстоятельствах основой ребенка остается социальная адаптация к окружающей среде и стремление к определенному овладению её содержанием.

С настоящим учебным пособием мы опираемся на следующие определения, помогающие изучить сущность социальной адаптации ребенка раннего возраста: «адаптация организма к внешней среде (прежде всего к социальной) есть смена ведущей деятельности в каждом периоде развития личности» (А.В. Петровский); «адаптация – процесс и результат встречной активности субъекта и социальной среды» (Ж. Пиаже, Р. Мертон) [106, 130, 135, 137, 143].

Под социальной средой в контексте нашего исследования мы понимаем воспитательную среду, которая должна отвечать следующим требованиям:

1. Обеспечивать непрерывное и качественное образование каждого ребенка на основе формы проведения занятий в ДОО, которая включает в себя взаимодействие всех субъектов воспитательного процесса в ДОО;

2. Сформировать субъектность ребенка раннего возраста, для этого необходимо создать психолого-педагогические условия:

– организация процесса воспитания строится с учетом возрастных психофизиологических особенностей детей;

– предметно-развивающая среда должна учитывать потребности ребенка раннего возраста и строится на основе принципа амплификации;

– эмоционально-волевая сфера ребенка посредством активного познания окружающей действительности;

– внешняя среда воспитания должна учитывать внутренние психические и физиологические функции растущего организма;

– воспитательное пространство направлено на укрепление здоровья каждого ребенка;

– способствовать освоению новых предметных действий (ручных и орудийных, смысловых и технических) для развития содержания предметно-манипулятивной деятельности;

– воспитательная среда дошкольного образовательного учреждения направлена на организацию общения между детьми и родителями, детьми и педагогами, детьми и специалистами и между самими детьми.

Новый этап развития образования по мнению большинства ученых (В.И. Загвязинский, В.И. Корюкин, Л.В. Мардахаев, В.А. Сластенин, Д.И. Фельдштейн, С.Г. Якобсон и др.), характеризуют:

1. Интегративность научного знания, для обеспечения непрерывного и качественного образования на всех этапах развития личности (младенчество, ранний возраст, дошкольный возраст и т.д.);

2. Растущая интеграция педагогики с другими науками (философией, психологией, биологией, медициной, социологией и др.);

3. Взаимодействие педагогической науки с социальной и педагогической практикой, целью которой является повышение качества воспитания, обучения и развития личности на разных ступенях государственного и неформального образования;

4. Приоритет отдается общечеловеческим ценностям в сфере образования и воспитания;

5. Результативность воспитательной деятельности оценивается на основании критериев, которые определяют качество воспитательной среды в ДОО;

б. Успех в сфере образования зависит от преподавателя, воспитателя, его профессионального мастерства, систематического повышения квалификации и педагогов в условиях единой системы непрерывного образования.

Согласно системного подхода процесс воспитания, обучения и развития человека включает в себя: содержание, методы, средства и организационные формы педагогической деятельности, ориентированные на достижения целей образования [57, 85, 88].

Система дошкольного образования (от 0 до 3 лет) является самостоятельным элементом современной модели образования, для эффективного функционирования данного элемента нужно: 1) создать специальные службы педагогической поддержки раннего семейного воспитания; 2) разработать целевые программы по организации воспитательно-образовательной среды в дошкольном образовательном учреждении.

В.Г. Виненко определил, что для каждой системы можно выделить некоторый порядок организации частей (элементов) в целое. Принцип (закон, правило, критерий, фактор), определяющий порядок организации элементов в систему, носит название системообразующего принципа [37, 41, 45].

«Системообразующий принцип представляет методологическую (в широком смысле) установку, показывающую, вокруг каких объектов и ради решения каких задач и проблем сосредотачиваются и образуются те или иные подсистемы и элементы данной системы [33, 35, 46, 148].

Дошкольное образовательное учреждение качестве системообразующего принципа использует на интегративную форму, социально-педагогического проектирования процесса социальной адаптации детей раннего возраста, которая предполагает объединение усилий всех субъектов педагогического процесса направленного на эффективное прохождение процесса социальной адаптации детей раннего возраста в ДООУ. Эта форма предполагает комбинирование домашних визитов (взаимодействие с семьей) и работы в стенах учреждения. Обмен информацией между специалистами, родителями, воспитателями о прохождении процесса социальной адаптации ребенка, которая происходит постоянно, на основании планов осуществляется преемственность воспитательного процесса и обучения за счет тесного взаимодействия всех субъектов педагогического процесса (социального педагога, психолога, врача, дефектолога, воспитателя, физкультурного и музыкального работников).

Согласно целостному, средовому, системному, социально-деятельностному подходам воспитательный процесс включает в себя следующие процессы: образование личностных смыслов подготовки к жизни; развивающее обучение; педагогическую поддержку становления детской индивидуальности; воспитание как забота о духовно-нравственном развитии ребенка.

Эти процессы характеризуют ценностное отношение к ребенку как субъекту жизни и требуют соответствующего содержательного наполнения и методического оснащения [11, 12, 33, 34, 46, 56, 61, 83, 89].

При построении социального пространства в дошкольной образовательной организации нужно определить значение каждого элемента в его общей структуре:

- цель – обеспечить благоприятное прохождение процесса социальной адаптации детей раннего и дошкольного возраста в организации занятий в ДОО;

- системообразующий принцип;

- содержание взаимодействия, которое включает мероприятия по благоприятному прохождению процесса социальной адаптации ребенка раннего возраста в ДОО;

- формы организации воспитательного процесса – групповые, индивидуальные, свободные, директивные;

- объект воздействия – ребенок раннего и дошкольного возраста, посещающий дошкольное образовательное учреждение, на которого направлены педагогические, психологические, оздоровительные воздействия, адаптированность которого является одним из главных критериев качества педагогической деятельности;

- результат – успешная социальная адаптация ребенка раннего возраста в ДОО.

Вопросы и задания к первой главе

1. Дайте определения педагогическому процессу, предложенные разными авторами и сравните их между собой.

2. Назовите формулу педагогического процесса.

3. Назовите современных ученых, занимающихся вопросами организации педагогического процесса.

4. Раскройте сущность социального воспитания.

5. Рассмотрите соотношение особенностей компонентов социального воспитания при работе с детьми раннего возраста.

6. Раскройте значение каждого элемента при построении педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении.

7. Раскройте содержание и специфику инклюзивного образовательного пространства дошкольной образовательной организации.

8. Дайте определение качества образовательного пространства и оценки качества инклюзивного образовательного пространства.

Задание

Практическое задание. Разработайте проект, направленный на решение проблемы в области воспитания личности, включающий в себя все элементы проекта, а также описание условий воспитывающей среды образовательной организации, критерии и показатели эффективности реализации проекта.

ГЛАВА II

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК ОСНОВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Основные понятия: адаптация, социально-психологическая адаптация, раннее детство, социальная адаптация детей раннего возраста, механизмы социальной адаптации детей раннего возраста, критерии адаптивности детей раннего возраста в ДОО, признаки социальной адаптации детей раннего возраста, факторы социальной адаптации детей раннего возраста, социальное пространство, стадии и уровни процесса социальной адаптации детей раннего возраста в ДОО.

2.1. Сущность социальной адаптации детей раннего возраста

В настоящее время в работе дошкольного образовательного учреждения особый акцент уделяется созданию условий для успешной социальной адаптации, социализации и развития детей (С.А. Козлова, В.Т. Кудрявцев, Л.А. Парамонова, В.А. Петровский, Д.И. Фельдштейн и др.) [9, 17, 57, 76, 81, 108, 179].

«Адаптация в широком смысле – процесс приспособления человека к условиям среды обитания, которую все в большей мере создает он сам в результате преобразования природы, направленный на сохранение, развитие человека и достижения главной цели: прогресса человека». В отличие от животных, благодаря своей социальной природе, человек способен создать искусственную среду – среду культуры и цивилизации, в результате чего расширяется спектр его приспособительной активности [13, 19, 44, 66, 88, 104, 150].

«Социальная адаптация – один из механизмов социализации, позволяющей личности (группе) активно включаться в различные структурные элементы социальной среды путем стандартизации повторяющихся ситуаций, что дает возможность личности (группе) успешно функционировать в условиях динамичного социального окружения» [104, с. 5]. Каждый из видов социальной адаптации, в том числе - профессиональной, по мнению И.А. Милославовой, включает две стороны: предметную и социально-психологическую, последняя подразумевает приспособленность к социально-психологической атмосфере нового коллектива. В качестве социально-психологических механизмов различных форм адаптации, выделенных по критериям активности-пассивности: приспособления и приспособливания – предлагалось рассматривать конформные реакции, подражание, заражение, внушение, убеждение.

И.С. Кон определяет социальную адаптацию как процесс усвоения индивидом социального опыта, в ходе которого формируется и развивается кон-

кретная личность, происходит усвоение определенной системы социальных ролей и культуры. Кроме того, И.С. Кон отмечает, что социальная адаптация включает в себя не только осознанные, контролируемые, целенаправленные воздействия, но и стихийные, спонтанные процессы, которые влияют на формирование личности ребенка. По мнению А.В. Петровского феномен социальной адаптации связан с овладением человеком новым видом деятельности, новой ролью, изменением социального окружения. А.А. Солнцев в своих исследованиях под социальной адаптацией детей раннего возраста понимает достигнутый возрастной уровень морфологического развития и функционирования, который обеспечивает адекватную реакцию и удовлетворительную адаптацию ребенка при воздействии внешних факторов при отсутствии патологических изменений органов и систем [149, 152].

В концепции А.В. Петровского «адаптация рассматривается как особый момент в становлении личности, от которого в значительной степени зависит характер его дальнейшего развития».

Адаптация социальная – интегративный показатель состояния человека, отражающий его возможности выполнять определенные биосоциальные функции: адекватное восприятие окружающей действительности и собственного организма; адекватная система отношений и общения с окружающим; способность к деятельности [125, 127, 129, 148].

Социальная адаптация ребенка связана с его активностью по отношению к среде, формируется и проявляется тем интенсивней, чем больше он – в меру своих возможностей и сил – участвует в совершенствовании социума [111, 153, 169].

Личностный потенциал представляет собой совокупность личностного ресурса и уровня развития самопознания, обеспечивающих процесс саморегуляции и самореализации в измененных условиях существования.

Исследуя методологические аспекты социальной адаптации детей раннего возраста, следует остановиться на вопросах изучения этого феномена.

Так как человек является объектом изучения различных видов наук, то существует несколько подходов в понимании адаптации ребёнка раннего возраста к микросоциальным условиям: философский, психологический, педагогический.

Социальная адаптация ребёнка раннего возраста как социально-психолого-педагогическая проблема формировалась в течение ряда лет в трудах крупнейших учёных: медиков, социологов, философов, психологов, педагогов.

Философский аспект заключается в следующем: современная философия задает ориентиры для образования. Определенные философские уточнения в развитие современной методологии образования вносят открытия наук, которые

отношения к нему не имеют, например, квантовая генетика. По мнению президента НИИ квантовой генетики П.П. Гаряева – «гены могут существовать не только в материальной оболочке ДНК и РНК, но и в форме электромагнитного и акустического полей. Смысл генетической молекулы может быть правильно считан только в родном событийном контексте, когда структура работает как единое неразобобщенное целое. Даже малая неточность контекста дает полное извращение смысла. В генетической книге достаточно смесить только первую букву и весь дальнейший текст будет иметь другой текст. Организм ребенка постоянно читает эту книгу. Из бесконечного числа глав он читает ту, что ему в данный момент нужна. Выбирает самостоятельно, но малейшая раскоординация приводит к патологиям (раскоординируют, как правило, внешние вмешательства)» [180, с. 450-457]. Под внешними вмешательствами понимаются внутрисемейные взаимоотношения, как один из факторов социальной адаптации детей раннего возраста».

Значительный вклад в понимание социальной адаптации ребёнка раннего возраста к микросоциальным условиям внесли психологические исследования Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А. Валлон, М. Эйнсворт, Дж. Боуби, К. Роджерс, Ш. Бюлер, А.В. Петровский, Ф. Гиддингс, А.А. Налчаджян, З. Фрейд и др. [26, 31, 43, 68, 98, 133].

Социально-психологическая адаптация рассматривается как процесс организации социального взаимодействия, способствующего наиболее полной реализации личностного потенциала.

Л.С. Выготский в своих исследованиях отметил, что с возрастом меняется отношение к среде, а следовательно, меняется и роль среды в социальной адаптации ребенка. Он подчеркивал, что влияние микросреды надо рассматривать не абсолютно, а относительно, так как оно определяется переживаниями ребенка.

Под влиянием социальной среды и воспитания складывается определенный тип отражения, ориентации в окружающей сфере и регуляции движения у ребенка, вырабатывается сознание, т.е. самая общая структура человека как субъекта познания [8, с. 70]. Ф. Гиддингс определил, что процесс достижения соответствия человека требованиям социальной среды определяется как процесс социальной адаптации, а нарушения его – как дезадаптация [23, с. 39].

Наиболее разработаны к пониманию процесса социальной адаптации подходы в социально-психологической теории, согласно которой социальная адаптация как процесс принимает форму изменения среды и изменений в организме путем применения действий (реакций, ответов), соответствующих данной ситуации. Эти изменения являются биологическими. Мы соглашаемся с этой точкой зрения, так как организм ребенка раннего возраста еще не совершенен с точки зрения функционального состояния организма.

Представители социологического подхода считают, что, хотя человек рождается как существо биологическое, однако в процессе своей жизни он постепенно социализируется благодаря влиянию на него тех социальных групп, с которыми он общается. Чем ниже по уровню развития личность, тем ярче и резче проявляются у нее биологические черты, прежде всего инстинкты обладания, разрушения, половые и т.п. Личность – это социальная характеристика человека (Л.П. Буева, Л.И. Анциферова, Б.Г. Ананьев, В.С. Мерлин) [10, 12, 102, 37]. Личность есть социальность ребенка, а ее формирование – процесс социальной адаптации и дальнейшее социальное развитие детей. В этом процессе все решает общение: содержание, направленность, механизм социальной адаптации.

В концепции социального развития А.В. Петровского феномен адаптации заключается в смене деятельности. Согласно концепции социального развития А.В. Петровского, фазы развития в дошкольном возрасте фиксируют следующие результаты: первая – адаптацию на уровне освоения простейших навыков, овладение языком как средством приобщения к социуму, при первоначальном неумении выделить свое «я» из окружающих явлений; вторая – индивидуализацию противопоставление себя окружающим: «моя мама», «я мамина», «мои игрушки», демонстрирование в поведении своих отличий от окружающих; третья – интеграцию, позволяющую управлять своим поведением, считаться с окружающим подчиняться требованиям взрослых. Воспитание ребенка, протекает одновременно в семье, в детском саду, в группе сверстников под руководством воспитания, где возникает новая ситуация развития личности [32, 42, 124, 127].

Переход на новый этап развития личности определяется не только внутренними психологическими факторами, к которым можно отнести: качество образовательных услуг в дошкольном учреждении, семейное воспитание, профессиональная компетентность воспитателей, специалистов. Каждый этап развития личности заканчивается кризисом. Кризис трех лет – это прежде всего «кризис социальных отношений ребенка, он происходит по оси перестройки социальных взаимоотношений личности – ребенка и окружающих людей. Проектирование процесса социальной адаптации ребенка раннего возраста значительно снижает характерные симптомы кризиса трех лет (негативизм, упрямство, строптивость, своеволие, протес – бунт, обесценивание, деспотизм).

Согласно интеракционистической концепции адаптации, которую развивает, в частности, Л. Филипс, все разновидности адаптации обусловлены как внутриспсихическими, так и средовыми факторами. Определение, даваемое интеракционистами «эффективной адаптации личности», содержит такие элементы, которые в бихевиористском определении отсутствуют. Такое

название интеракционисты дают той разновидности адаптации, при достижении которой личность удовлетворяет минимальным требованиям и ожиданиям общества. Данная концепция в контексте нашей работы помогает определить показатели адаптированности детей раннего возраста в ДООУ [180, с. 450-457].

Психоаналитические теории рассматривают социальную адаптацию через формирование личности и ее полоролевого поведения (З. Фрейда и Э.Эриксона) [170, 180]. В данной теории выделяется три типа прохождения адаптационного процесса: А-тип, характеризуется преобладанием активно-инициативного воздействия на среду; В-тип, характеризуется изменением внутреннего состояния на воздействие окружающей среды; С-тип, дифференцируется как пассивный, поведение которого зависит от мотивационной сферы и состояния окружающей его социальной среды,

неверное представление о самом себе, окружающих его людях приводит дезадаптации индивида [26, 139, 167, 168, 173, 181].

В бихевиористической теории под социальной адаптацией понимается процесс (или состояние, достигающееся как результат этого процесса) физических, социально-экономических или организационных изменений во специфически групповом поведении, социальных отношениях или в культуре. В функциональном отношении смысл или цель такого процесса зависит от перспектив улучшения способности выживания групп или индивидов или от способа достижения значимых целей [37, 91, 139, 184].

Ученые различают собственно психологический подход к развитию личности и строящуюся на его основе периодизацию возрастных этапов и собственно педагогический подход к последовательному вычленению социально обусловленных задач формирования личности на этапах онтогенеза.

Придерживаясь деятельностного подхода при изучении социальной адаптации детей раннего возраста в аспекте формирования личности для каждого возрастного периода ведущим является не монополия конкретной (ведущей) деятельности (предметно-манипулятивной, или игровой), а деятельностно-опосредствованный тип взаимоотношений, которые складываются у ребенка с наиболее референтной для него в этот период группой (или лицом). Вводя принцип опосредствования межличностных отношений содержанием, ценностями и организацией совместной деятельности, позволяет дифференцировать группы по уровню их развития, принимая во внимание, прежде всего степень опосредствования и его просоциальный или асоциальный характер (диффузная группа, просоциальная ассоциация, коллектив, асоциальная ассоциация, корпорация). В науке экспериментально показано, что закономерности, выявленные на одном уровне развития группы, не действуют или имеют обратное действие

на другом уровне развития. Развитие группы выступает в свете этих теоретических представлений как фактор развития личности в группе (М.И.Лисина).

С позиций теории функциональных систем (П.К. Анохин, Л.Б. Осадчая, Л.А. Жданова, А.К. Агеев, А.А. Солнцев) под социальной адаптацией понимается биологически целесообразный процесс приспособления ребенка к новым для него условиям макросоциальной среды, выделяя при этом комплекс конкретных факторов, к которым ему приходится приспосабливаться (детский коллектив, взрослые, новая обстановка, режим дня и др.) [6, 14, 121, 150].

Мы придерживаемся мнения П.К. Анохина, что главной отличительной чертой социальной адаптации от биологической является то, что все неспецифические воздействия окружающей среды преломляются через психоэмоциональную сферу детей. Социальная адаптация – сложный многофакторный процесс включения человека в новые условия жизнедеятельности, в новую систему требований и контроля, и новый коллектив.

В педагогической науке существует много мнений относительно социальной адаптации личности. Е.И. Холостова определила, что социальная адаптация – это включение индивида или группы в социальную среду, приспособление их к соответствующим правилам, систем норм и ценностей, практике и культуре организации [173, с. 530]. Л.В. Мардахаев в структуре социальной адаптации социально-педагогическую адаптацию, под которой понимает наибольшую приспособленность человека к обучению и воспитанию. Социально-педагогическая адаптация свидетельствует о том, что человек находится в наиболее оптимальных условиях для социализации и социального воспитания [105, с. 11]. А.В. Мудрик определил, что социальная адаптация – это процесс и результат становления индивида социальным существом [111, 112]. Функциональные исследования этих авторов, относительно изучаемого явления социальной адаптации, составляют основу нашего исследования.

Таким образом, изучение феномена социальной адаптации личности является проблемой различных областей знаний – биологии, философии, социологии, социальной психологии, педагогики.

2.2. Механизмы и признаки социальной адаптации детей раннего возраста

Понимание процесса социальной адаптации возможно через рассмотрение ее механизмов [50, 108, 111, 126, 180, 181].

Существует несколько подходов на понимание механизмов социальной адаптации. Деятельностный подход – активная деятельность личности лежит в

основе понимания механизмов социальной адаптации (Л.С. Выготский, А.В. Петровский).

Сам процесс формирования механизмов социальной адаптации ребенка раннего возраста проходит в двух основных фазах: деятельности и общении.

Условия жизни детей опираются на опредмеченную деятельность прошлых поколений. Существование предметных посредников во взаимодействии взрослых и детей – это неоспоримый факт, который не только надо постоянно иметь в виду, но из него надо исходить в построении моделей коммуникативных взаимодействий.

Предыдущая опредмеченная деятельность представлена и в качестве средств преобразования новых предметов деятельности и в качестве средств взаимосвязи между людьми. В отношениях «взрослый-ребёнок» предметно-продуктивная деятельность ребёнка-это не самостоятельный вид деятельности, а один из составляющих более сложного целого, один из видов взаимодействия взрослого и ребёнка.

Предмет имеет индивидуальное начало (В.А. Герт), в нём заложен адресованный индивидуальностью посыл. Это запрос (вопрос) для другого, который способен (готов) ответить. Предмет – это источник ответного смысла и слова, и чувства, и действия. Предмет – это создание ситуации соучастия по поводу сделанного изменения в пространстве события. Предмет именно «говорит» об авторе и вопрошает ответного смысла от другого, который как соучастник, соавтор домысливает, дорабатывает, дополняет, отрицает... У другого «предмет от меня» создаёт ситуацию соотношения его смыслов, чувств, действий с теми, что содержит в себе этот предметный посыл. А ответ другого, также предметно выраженный, создает ситуацию соучастия и соотношения у меня (В.А. Герт) [46].

Предметы обладают субъектными качествами не сами по себе, а только в целостности акта взаимодействия. Вне наличия индивидуальностей в нём предмет не создаёт ситуацию соучастия, не порождает соотношений. Отношение к своему предметному удвоению и, одновременно, отношение к предметному удвоению другого и есть порождение соотношения в содействии.

Предметная опосредованность взаимодействий «взрослый-ребёнок», а с раннего детства сопровождающегося и взаимодействием «ребёнок – сверстники», является необходимым условием возникновения не только смыслового пространства жизнедеятельности ребёнка, но и сознания и речи. Для ребёнка «взрослый» является и «началом» усвоения и освоения смыслов предметных условий и средств взаимодействия, и «концом» их присвоения, подтверждающим и оценивающим его успешность.

Движение предметного содержания от «взрослого» в качестве созданных предметных условий и предлагаемых предметных средств взаимосвязи с ребёнком является необходимым коммуникативным действием, но недостаточным. Другое коммуникативное действие со стороны «ребёнка» дополняет движение предметного содержания со стороны «взрослого». Только тогда происходит акт взаимодействия, образующий направленное (осмысленное) движение предметного содержания. Акт взаимодействия «взрослый-ребенок» – это прежде всего процесс передачи осмысленной предметной информации (смыслов) от инициатора взаимодействия другому, который её усваивает и осваивает на основе уже имеющегося опыта и освоенного предметного содержания. Образуется целостная цикличность взаимодействия, в которой происходит не только освоение ребёнком смыслового пространства его предметных посредников, но и возникновение нового в предметной-продуктивной деятельности самого ребенка. Развитие циклов взаимодействия ведет к развитию индивидуальности ребенка [34, 45, 56, 58, 92, 94].

Родители, педагоги, специалисты при взаимодействии с детьми раннего возраста обращают внимание на изменения в психике, поведении, взаимоотношениях и организуют взаимодействие таким образом, чтобы эти негативные изменения имели временный, переходящий характер.

Анализируя основные положения, высказанные в трудах В.С. Аршавского и В.В. Ротенберга, В.Е. Медведева и Г.М. Зараковского, Л.А. Китаева-Смык, Ф.Б. Березина, В.Н. Крутько, Е.Ю. Коржовой можно заключить следующее:

– адаптация является целостным, системным процессом, характеризующим взаимодействие человека с природной и социальной средой. Выделение различных видов и уровней адаптации в достаточной мере искусственно и служит целям научного анализа и описания этого явления (В.С. Аршавский, И.Н. Никитин);

– механизмом, определяющим уровень развития процесса адаптации, является диалектическое противоречие между интересами различных уровней иерархии: индивида и вида, особи и популяции, человека и общества, этноса и человечества, биологическими и социальными потребностями личности (О.В. Муровцева, А.П. Растигеев);

– системообразующим фактором, регулирующим и организующим процесс адаптации, является цель, связанная с ведущей потребностью (М.А. Шабанова);

– особенности процесса адаптации определяются психологическими свойствами человека, в том числе уровнем его личностного развития, характеризующегося совершенством механизмов личностной регуляции поведения и деятельности (А.А. Налчаджян);

– критериями адаптированности можно считать не только выживаемость человека и нахождение места в социально-профессиональной структуре, но и общий уровень здоровья, способность развиваться в соответствии со своим потенциалом жизнедеятельности, субъективное чувство самоуважения (В.Е. Медведев);

– процесс адаптации человека в новых условиях существования имеет временную динамику, этапы которой связаны с определенными психологическими изменениями, проявляющимися как на уровне состояния, так и на уровне личностных свойств (А.П. Растигеев, А.А. Реан).

Механизмы социальной адаптации ребенка в научной литературе рассматриваются как движущие силы, направляющие взаимодействие человека с другими людьми и обеспечивающие его вхождение в новую социальную среду.

1. Как механизм социального развития *идентификация* рассматривается в работах зарубежных (Э. Дюркгейм, О. Обуховский, А. Валлон, Г. Гибц, М. Форверг, А. Адлер, А. Фрейд, Э. Фромм и др.) и отечественных психологов (И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, Н.Н. Авдеева, А.В. Петровский, Т. Парсонс и др.) и чаще всего обозначается как «... установление в процессе отражения объектов внешнего мира (материальных и идеальных) специфической эмоциональной связи между субъектом и отражаемым объектом, содержанием которой является непосредственное переживание субъектом той или иной степени своей тождественности с объектом» [27, 106, 120, 166]. Достижение такого тождества происходит в двух актах: аттракции – установки на объект идентификации через проекцию своих черт или своего понимания ситуации либо интроекции – «проигрывание» в себе другого человека. Точкой отсчета здесь становится личность другого, сближение эмоциональных состояний происходит через приписывание себе личности особенностей другого.

В.С. Мухина рассматривает идентификацию в неразрывном единстве противоположностей и отмечает их особое значение в социальном развитии ребенка, поскольку идентификация выступает как механизм присвоения индивидом всей человеческой сущности, то есть социальной адаптации, а обособление как механизм индивидуализации личности, что является основой содержания работы воспитателя с детьми раннего возраста [76, 110].

Как целостный, интегративный социально-психологический механизм идентификация представлена в исследованиях А.В. Петровского. Он рассматривал ее в аспекте широких межличностных взаимодействий, в которых реализуются такие отношения людей друг к другу, когда по своей направленности они совпадают с отношением субъекта к самому себе и отвечают нравственно-оправданным коллективистическим принципам [32, 129, 130, 131]. Основным

критерием идентификации в раннем возрасте по мнению А.В. Петровского является степень соучастия каждого ребенка в предметно-групповых действиях.

2. Механизм подражания. Французский психолог Ш. Зауш-Годрон рассматривает подражание в качестве важнейшего механизма социального развития особое значение, действие которого проявляется на ранних этапах онтогенеза [55, с. 71]. По его мнению, подражание позволяет ребенку раннего возраста освоить различные формы социального поведения и общения, в то же время – быть самому объектом подражания, подтверждая этим собственную значимость, все это происходит в игровом действии и помогает ребенку раннего возраста успешно адаптироваться в микросоциуме, что отражается в сформулированном нами принципе социодинамичности.

Игровые действия соотносятся лишь с теми предметами, которые соответствуют мотивам и цели действия, поэтому только в этот период жизни ребенок впервые открывает функции предметов, а взрослые помогают ему освоить не только функцию предмета, но и смысл действия с ним и его операционально-технические возможности. Особенностью предметно-манипулятивной деятельности ребенка раннего возраста является то, что ребенок и взрослый сотрудничают в процессе совместной деятельности, где ведущая роль отдается взрослому. В раннем возрасте трижды происходит смена ведущих видов деятельности: от эмоционального общения (1 год) к предметной (2 года) и предметной – к игровой (3 года) [56, 94].

Механизм *подражания* имеет особое значение в социальном развитии детей раннего и его социальной адаптации в социальной среде. Возникая в младенчестве как единственная форма приобщения к социуму, на протяжении последующих возрастных периодов он наполняется все более обобщенным содержанием и осознаваемыми смыслами, является одним из механизмов социализации человека на протяжении всей его жизни, при социально-педагогическом проектировании процесса социальной адаптации детей раннего возраста необходим учет данного механизма.

3. Механизм *компенсации* был изучен в исследованиях А. Адлера. Изучая и описывая влияние внешних и внутренних факторов среды на личностное развитие человека, А. Адлер выделил четыре разновидности компенсаций выполняющих защитную функцию в диаде человек-общество, соотнеся их с типологией личности детей. Механизм компенсации А. Адлер связывает возможностью построения индивидуальных путей развития каждого ребенка, так как его действие позволяет выработать индивидуальный стиль жизни, адекватный как для конкретного человека, так и для определенной социальной группы. Нормативность при действии этого механизма обеспечивается индивидуальным набором качеств присущих каждому ребенку, в соответствии с возрастом, что позволяет

взрослому, минуя внешние стрессовые воздействия, помочь ребенку преодолеть социально неприемлемые формы поведения, собственные недостатки, компенсируя их имеющимися достоинствами. [7, с. 75]. Данный механизм определяет специфику работы социального процесса.

4. Рассматривая социальную адаптацию как сложный диалектический процесс неразрывной взаимосвязи актов приспособления и соответствия, следует обратиться еще к одному из ее механизмов – механизму *рефлекторной регуляции*. Рефлекторная регуляция – система вегетативного обеспечения у детей раннего возраста в виду особенностей нейрогуморальной регуляции, малой эффективности по мере роста и развития ребенка в результате улучшения качества и адекватности реакций, их устойчивости и возрастной перестройки структуры связей между организмом и системами надежность функциональной системы адаптации повышается. Механизм рефлекторной регуляции помогает оценить уровень резистентности детей раннего возраста [6, 14, 54, 67, 169, 99, 121].

Так как механизмы социализации участвуют в процессах социальной адаптации личности, и помимо психологических механизмов выделяются социально-педагогические. Психологические механизмы действуют в русле социально-педагогических механизмов социализации, к которым, по мнению А.В. Мудрика, можно отнести следующие:

1. Традиционный механизм социализации представляет собой усвоение человеком норм, эталонов поведения, взглядов, стереотипов, которые характерны для его семьи и ближайшего окружения;

2. Институциональный механизм социализации функционирует в процессе взаимодействия человека с институтами общества и различными организациями;

3. Стилизованный механизм социализации действует в рамках определенной субкультуры. Под субкультурой в общем виде понимается комплекс морально-психологических черт и поведенческих проявлений, типичных для людей определенного возраста или определенного (культурного) слоя, в целом создающий определенный стиль жизни или мышления той или иной возрастной, профессиональной социальной группы. В русле стилизованного механизма действует в первую очередь подражание и идентификация;

4. Межличностный механизм социализации реализуется в процессе взаимодействия человека со значимыми для него лицами [108, 109].

Подводя итог вышесказанному можно сделать следующий вывод, что в раннем возрасте доминируют адекватные механизмы, соответствующие особенностям данного периода жизни ребенка личностно-значимым социальным ценностям. Механизмы социальной адаптации детей раннего возраста, учиты-

вая медико-психолого-педагогические особенности этого периода можно подразделить на три группы:

- психологические механизмы (идентификация, подражание, компенсация);

- медико-биологический механизм (рефлекторная регуляция);

- педагогические механизмы (традиционный, стилизованный, межличностный). Посредством выделенных механизмов ребенок вступает в многообразные отношения со сверстниками и взрослыми, включается в систему межличностных и общественных отношений; овладевает социальным опытом, овладевает более совершенными способами предметной деятельности.

Изучение процесса социальной адаптации детей раннего возраста невозможно без анализа особенностей этого периода жизни ребенка. Здоровый доношенный ребёнок рождается на свет со своими только ему присущими биологическими особенностями, но, тем не менее, есть смысл говорить и о возрастных особенностях детей раннего возраста.

2.3. Особенности социальной адаптации детей раннего возраста

Ранний возраст – это этап в развитии ребенка, в котором темпы роста и физического развития по сравнению с младенческим возрастом снижаются, интенсивно созревают сенсорные и моторные зоны головного мозга, проявляется взаимосвязь физического и нервно-психического развития, увеличивается подвижность нервных процессов, совершенствуется их уравновешенность, организм лучше приспосабливается к условиям окружающей среды [53, 148, 163]. Ребенок активно интересуется окружающим миром, задает вопросы, много экспериментирует, наблюдает, закладываются основы наглядно-образного и символического мышления, испытывает повышенную потребность в эмоциональных контактах со взрослыми, ярко выражает свои чувства, проявляет интерес к другому человеку, испытывает доверие к нему, стремится к общению и взаимодействию со взрослыми и сверстниками.

Такое определение ребёнка первых трех лет жизни дают психологи, педагоги, но в организме младенца наряду с психическими процессами происходят и физиологические. Акт рождения – это смена среды сосуществования, изменение своей жизнедеятельности организма. Из относительно постоянной среды организма матери ребенок попадает в постоянно меняющийся мир, где есть и звуки, и запахи, и цвет, где есть движение и всякие неожиданности. Это есть изменение всех морфологических структур организма (А.А. Солнцев, Р.В. Тонкова-Ямпольская, и др.).

Адаптация ребёнка раннего возраста в науке рассматривается в трех аспектах: *медико-биологическом, социально-психологическом, социально-педагогическом.*

1. Медико-биологический аспект включает в себя адаптацию организма к устойчивым и изменяющимся условиям среды, температуре, влажности, иллюминативности, атмосферному давлению, жаре и другим физическим факторам, а также к изменениям в организме, например, заболеваниям, дисфункциональности какого-либо органа; в целом процессы адаптации направлены на сохранение функций гомеостаза [136, 146, 149].

2. Психологическая адаптация.

В науке этот аспект (в отношении к ребёнку раннего возраста) условно разделяют на:

- социально-психологическую адаптацию;
- собственно-психологическую адаптацию.

Социально-психологическая адаптация – то есть приспособление человека, к определенным социальным нормам, условиям, с учётом личностных, индивидуальных качеств, особенностей психики [148, с. 471].

Собственно-психологическая адаптация (общение, контакт) – это коммуникация человека с окружающими его людьми, его активная деятельность среди других людей [137, 138, 140].

Социальная адаптация включает в себя два аспекта: социальный и педагогический. Социальная адаптация – это биологически целесообразный процесс приспособления ребёнка к условиям микросоциальной среды, выделяя при этом комплекс конкретных факторов, к которым ему приходится приспосабливаться (взрослые, новая обстановка, режим дня) [137, с. 9].

3. Педагогическая адаптация рассматривается как явление, характеризующее наибольшую приспособленность человека к обучению и воспитанию. Педагогическая адаптация свидетельствует о том, что человек находится в наиболее оптимальных условиях для социализации и социального воспитания [101, с. 11].

Сформулированные определения социальной адаптации учеными различных областей знаний помогли нам определить медицинский, психологический и социально-педагогический аспекты, которые включает в себя ряд дополнительных признаков: *медико-морфологический, медико-морфофункциональный.*

Медико-морфологический признак. Теория онтогенеза немыслима без включения в неё психических функций. На уровне детского организма уже с раннего возраста проявляется явная связь между морфологическими и психофизиологическими параметрами.

Функциональное состояние психики учеными медиками подразделяется на три уровня: повышение, стабилизация, понижение функционального уровня (П.К. Анохин, А.А. Солнцев, Р.В. Тонкова-Ямпольская и др.).

Уровни повышения и стабилизации. Развитие ребёнка периодически приводит к внутренне детерминированному неустойчивому состоянию, что резко увеличивает риск патологических процессов. Отсюда возникает необходимость изучения роли механизмов морфогенеза в купировании патологических процессов.

Наблюдение над изменением ферментного статуса клеток как одним из механизмов морфогенеза привело к разработке метаболического пособия – применения в период адаптивного изменения ферментативного статуса популяции комплекса метаболитов и кофакторов метаболизма. [54, 67, 78] У некоторых детей с самого начала жизни онтогенез характеризуется чрезмерно выраженной неустойчивостью ферментного статуса клеток. В таком случае небольшие, даже пороговые воздействия могут вызвать патологический процесс. Это может привести к заболеванию организма, а следствие низкий уровень процесса адаптации.

Изучение ферментного статуса клеток у человека на протяжении всей жизни (детства, зрелости, старости) выявило закономерность, что изменения на клеточном уровне выявляются ранее и исчезают позднее, чем на организменном. Стабильность организма по отношению к повреждающим факторам, устойчивое его развитие побуждает изучение иерархически построенной системы, в которой клеточный уровень является наиболее низким – фундаментальным, сохраняющим ещё в своих элементах все признаки «живого».

Медико-морфофункциональный признак. Под морфофункциональными изменениями в медицине понимают изменение всех функций и систем организма.

Для детей раннего возраста характерна морфофункциональная незавершенность уровней иерархии и высокий темп развития, обуславливающий глубокую ранимость и пластичность организма ребёнка. Поэтому любые социально-средовые влияния в этот период могут вызвать целый каскад обратимых или необратимых изменений в функциональных системах гомеостатического и поведенческого уровней [146, с. 70-72].

Медико-функциональная система адаптации у человека состоит из четырех подсистем: психоэмоциональной, неспецифической защиты, метаболизма, нейровегетативного жизнеобеспечения. Эмоциональное напряжение, составляя основу структуры синдрома адаптации детей первых трех лет жизни и выступая в роли мобилизирующего фактора [121, с. 16], вызывает последовательное включение приспособительных реакций уровня механизмов регуляции, интенсивность и продолжительность которых уменьшается с возрастом ребёнка.

Кроме физиологических признаков социальной адаптации у детей раннего возраста ученые (Н.М. Аксарина, С.Л. Новоселова, К.Л. Печора и др.) [3, 4, 112, 132] выделяют психологические, к которым можно отнести следующие: в раннем возрасте интенсивно созревают сенсорные и моторные зоны головного мозга, видна взаимосвязь физического и нервно-психического развития; ребенок овладевает основными движениями, характерными для этого возраста (ходьба, бездействия с предметами); овладевает элементарными гигиеническими навыками – навыками самообслуживания, в раннем возрасте происходит дифференциация предметной и игровой деятельности; ребенок активно интересуется социальным окружением, закладываются основы наглядно-образного и символического мышления (С.Л. Рубинштейн); стремится к общению и взаимодействию со взрослыми, возникает потребность в сотрудничестве (М.И. Лисина); ребенок, по словам Д.Б. Эльконина, осваивает мир не вместе со взрослым, а через взрослого, с его помощью; взаимодействует со сверстниками; к концу периода раннего возраста появляется фундаментальная характеристика ребенка трех лет – «я сам», «я могу»; возникает потребность к достижению результата своей деятельности и этот период знаменуется кризисом трех лет.

Особенности развития детей раннего возраста описаны в трудах ученых психологов (Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, В.С. Мухиной, Д.Б. Эльконина и др.):

– восприятие. Л.С. Выготский в своих работах отмечал, что в раннем возрасте в самых благоприятных условиях развивается восприятие, так как оно является доминирующей функцией сознания. «Очевидно, что самых высших успехов ребенок достигает не в области памяти, а в области восприятия [41, с. 399–400].

Ребенок одного года до трех овладевает предметной деятельностью, постепенно учится соотносить, сравнивать свойства предметов при помощи внешних ориентировочных действий. В 2,5 года ребенок переходит к зрительному восприятию, он выполняет верно действия уже без предварительного примеривания.

В процессе знакомства со свойствами предметов (формой, цветом, размером) ребенок накапливает запас представлений об этих свойствах и уверенно ориентируется в микросреде, в которой он находится. Это является необходимым условием его умственного развития и успешной социальной адаптации;

– внимание. В раннем возрасте происходит процесс освоения ходьбы, предметной деятельности и речи. Перемещения в пространстве открывает для ребенка новые возможности, теперь он сам выбирает объект, на который направляет внимание [5, 11, 12, 31, 41, 42].

Взрослые, читая ребенку книжки, рассказывая стихотворения, беседуя с ним, могут управлять вниманием ребенка. В полтора года ребенок уже в состоянии удерживать внимание на интересующей его деятельности 8 – 10 минут.

Неустойчивость внимания в раннем возрасте не должна беспокоить взрослых, так как она «связана с высокой познавательной активностью ребенка, которую ни в коем случае нельзя тормозить необоснованными замечаниями» (Дж.Лешли).

Взрослые могут оказывать ребенку помощь в том, чтобы фокусировать его внимание в нужном направлении, поскольку сам ребенок этого делать еще не умеет (Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн);

– память. В раннем детстве память носит произвольный характер, она принимает участие в развитии всех видов познания [18, 27].

Действия ребенка носят практический характер, в результате чего возникает представление о действиях, свойствах, предметах, микросреде в которой находится ребенок. На втором году жизни память дифференцируется от восприятия, ребенок обретает способность воспроизводить объект, который не видим в данный момент. Г.А. Урунтаева приводит данные исследований: от 1 года до 2 лет ребенок узнает знакомое лицо после перерыва в 1,5 – 2 месяца, а на третьем году он уже узнает объекты, которые видел год назад. Развитие памяти связано с протеканием других психических процессов, например, речи и мышления;

– мышление. Мышление ребенка раннего возраста носит наглядно-действенный характер, то есть осуществляется с помощью внешних ориентировочных действий, социальная адаптация происходит благодаря предметной деятельности ребенка. Характерными особенностями мышления детей раннего возраста являются их отвлеченность и обобщенность, так как предметов больше, чем слов.

В возрасте от одного года до трех начинают формироваться мыслительные операции, которые проявляются в различении и сравнении различных признаков, например, цвета, формы, размера, предмета. В три года возникает знаково-символическая функция, овладение предметными действиями и последующее отделение действий от предмета является предпосылкой возникновения знаковой функции;

– воображение. Первые проявления воображения появляются в 2,5 – 3 года, в этом возрасте ребенок способен действовать в воображаемой ситуации с воображаемыми предметами.

В своих исследованиях М.И. Палагина отмечает, что именно второй год жизни ребенка является сензитивным для развития воображения, так как именно в этот период жизни ребенок начинает понимать мнимое действие «будто бы».

«Воображение в раннем возрасте требует внешней опоры на переметы и их признаки, оно связано с внешними действиями, с оперированием предметами, их обыгрывании и в то же время с речью, со словами, которые обозначают действия и предметы» [44, 116, 117, 154, 158, 159];

– речь. «Развитие речи как средства общения, как средства понимания представляет собой центральную линию развития ребенка раннего возраста и существенно меняет отношение ребенка к окружающей среде» [41, 42, 44, 49].

В 1 год ребенок начинает повторять за взрослым слова по собственной инициативе.

На втором году жизни начинается усвоение грамматического строя речи. В 2 – 3 года в предложениях, сказанных ребенком, появляется согласование между отдельными частями.

В возрасте от 1 года до 3 лет ребенок овладевает способностью слушать речь окружающих его людей.

Таким образом, речь возникает из потребностей ребенка общаться с окружающим, это средство социального общения, определено в работах М.И. Лисиной, Д.В. Запорожца

Подводя итог вышесказанному можно заключить следующее, что признаками социальной адаптации ребенка раннего возраста являются: накопление социальных образов и способов социально-приемлемого поведения, так как ребенок раннего возраста активно осваивает пространство в котором находится, одним из механизмов социальной адаптации этого периода жизни является подражание, ребенок начинает говорить, речь возникает и развивается как средство общения со взрослыми, но к концу раннего возраста она становится средством мышления и овладения своим поведением.

Так как предметная деятельность является ведущей в период раннего детства, то можно сформулировать основные психолого-педагогические условия эффективной социальной адаптации детей раннего возраста к ДОУ:

- совместная деятельность ребенка и взрослого;
- обучение детей сравнению своего действия с действиями взрослого;
- развитие игровых замещений;
- развитие целенаправленности действий ребенка; «развитие «образа я», признание личности ребенка и его достижений.

2.4. Факторы социальной адаптации детей раннего возраста

Одним из условий эффективного прохождения процесса социальной адаптации детей раннего возраста выступают факторы их социального развития предложенные И. Шванцарой [87, 93, 172].

К основным *факторам социальной адаптации* можно отнести: наследственность как совокупность генетически заданных характеристик, среду как совокупность предметов, объектов социального окружения ребенка, социальную активность как способ самосовершенствования и творческой самореализации индивида и целенаправленное воспитание как организованное, содержательно наполненное, технологически выстроенное взаимодействие педагога, ребенка и родителей. Особенность влияния этих факторов на социальную адаптацию ребенка, по мнению Й. Шванцара, состоит в их неразрывном единстве, взаимодополняемости и взаимообусловленности: взаимообусловленность факторов, влияющих на процесс социальной адаптации; факторы, оказывающие непосредственное влияние на процесс социальной адаптации; факторы опосредованно влияющие на процесс социальной адаптации.

Человек становится личностью только в процессе общения, взаимодействия с другими людьми. Вне человеческого общества духовное, социальное, психическое развитие происходить не может (А.В.Запорожец, М.И.Лисина).

Реальная действительность, в условиях которой происходит развитие ребёнка раннего возраста, называется средой (Б. Н. Алмазов, Ю.Н. Галагузова, А.В. Иванов, А.В. Мудрик, Р.В. Овчарова) [34, 60, 86, 108, 109, 116, 117, 119].

Огромное влияние на адаптацию ребёнка первых трех лет жизни оказывает домашняя среда. В *семье* обычно проходят первые, решающие для становления, развития и формирования годы жизни человека. Ребёнок обычно довольно точное отражение той семьи, в которой растёт и развивается. Семья во многом определяет круг его интересов и потребностей, взглядов и ценностных ориентаций. Семья же предоставляет и условия, в том числе материальные, для развития природных задатков. Нравственные и социальные качества личности закладываются в семье [69, 70, 122, 151].

Определяющая роль семьи обусловлена её глубоким влиянием на весь комплекс физической и духовной жизни растущего в ней человека. Семья для ребёнка является одновременно и средой обитания, и воспитательной средой. Влияние семьи особенно в начальный период жизни ребёнка намного превышает другие воспитательные воздействия. Внутрисемейные процессы являются основным фактором, влияющим на индивидуальное развитие младенца уже в первые месяцы жизни [30, 93, 164, 165].

Семья в дошкольной педагогике рассматривается как одна из сфер жизненного пространства ребенка, обеспечивающая эффективность процесса социальной адаптации ребенка раннего возраста. Исследования Е.П. Арнаутовой, А.В. Добрович, В.К. Котырло подтверждают, что на развитие ребенка раннего возраста семья оказывает самое сильное влияние. Эта уникальность связана с понятием «социокультурное окружение» – характеристика бытового, предмет-

ного мира семьи, ее социально-эстетическая характеристика, типология, характеристика обычаев, традиций [15, 57, 79].

При правильной организации жизни и воспитания, соответствующем режиме, разнообразии впечатлений, достаточных контактах со взрослым у ребёнка раннего возраста начинают формироваться новые потребности, которые благоприятствуют его психическому развитию (потребность в общении со взрослыми, в получении информации из окружающего, в активном освоении его и т.п.). У ребёнка начинает формироваться ориентировочная активность.

В ранний период жизни ребёнок, не владея знаниями сущности вещей и отношений, чутко реагирует на отношение взрослого ко всему окружающему. Эмоциональные реакции взрослого очень рано становятся средством индикации (обнаружения), понимания ситуации, происходящего в окружающем. Не зная многого, маленький ребёнок определяет по выражению лица взрослого происходящее, поступки окружающих, отношение родителей к его поведению. В этом возрасте ребёнок способен реагировать не только на слова взрослого «нельзя», «можно», но и на слово «нужно». Выражение лица взрослого является для него фактором, определяющим его отношение к происходящему, выбор действий. В ситуации новизны у детей возникает определённое ориентировочное действие – «взор на лицо взрослого»: в неясной ситуации младенец сразу поворачивается ко взрослому и вглядывается в его лицо. Дети выбирают наиболее знакомого, близкого человека, так как его эмоциональные реакции наиболее понятны, легко «считываются» [18, 27, 71, 92].

С первых дней жизни дети отличаются друг от друга не только внешним обликом, но и особенностями поведения, физического и психического развития. Индивидуальные особенности развития ребёнка зависят главным образом от условий его жизни и воспитания. Ребёнок, например, не рождается добрым или жадным, самостоятельным или неумелым. Эти особенности складываются постоянно, под влиянием условий жизни и воспитания.

Учитывать индивидуально-типологические особенности ребёнка – это значит не только приспособлять к ним воспитательные воздействия, но и активно поддерживать положительные качества и перестраивать нежелательные [51, 95, 96, 105, 117, 132, 135, 160].

Определяющая роль семьи обусловлена ее глубоким влиянием на весь комплекс физической и духовной жизни растущего в ней человека. Семья для ребенка является одновременно и средой обитания, и воспитательной средой. Влияние семьи, особенно в начальный период жизни ребенка, намного превышает другие воспитательные воздействия. Семьи и ребенок – зеркальное отражение друг друга. Сотрудничество воспитателей и родителей создает опти-

мальные условия формирования социального опыта ребенка, его саморазвития, самовыражения и творчества.

Социальная адаптация ребёнка раннего возраста детерминирована совместным воздействием четырех генеральных факторов: *наследственности, среды, воспитания, деятельности самого ребенка*.

Деятельность ребенка разворачивается в социальном пространстве воспитательно-педагогического процесса.

Воспитательный процесс как социально-педагогический феномен конструируется, располагается и развивается во вполне определенном социуме, имеющем свои пространственные рамки [22, 84, 85, 87].

Социальное пространство – это протяженность социальных отношений, ежедневно разворачивающихся перед ребёнком, либо в образе слов, действий, поступков людей, либо в определённом образе вещей, интерьера, архитектурного ансамбля, транспорта, аппаратов и прочего [95, 116, 117, 142].

По нашему мнению, организация адаптационного процесса в условиях ДОУ невозможна без учета педагогической деятельности, которая отвечает принципам социального воспитания, которая направлена на раскрытие способностей, творческих дарований каждого ребенка, как субъекта формирования личности, находящейся в тесной связи или являющейся частью социума [62, с. 42].

Организация адаптационного процесса ребенка раннего возраста в условиях дошкольного образовательного учреждения – это процесс и результат педагогической деятельности, характеризующийся адаптированностью ребенка в социуме, а также эффективностью предоставления образовательных услуг в ДОУ.

Организация процесса социально-педагогической адаптации детей раннего возраста в ДОУ – это взаимосвязанная деятельность всех субъектов целостного педагогического процесса (родители-специалисты-педагоги) и ребенка, которая способствует овладению социокультурными знаниями и нормами накопления позитивного социального опыта, содействуя успешному социально-личностному развитию ребенка в микро-, мезо- и макросреде [115, 116, 117].

Человек на протяжении своей жизни входит не в одну относительно стабильную и референтную для него общность и ситуации успешной или неуспешной адаптации, индивидуализации и интеграции в социальной среде многократно воспроизводятся, а соответствующие неоформации закрепляются, у него складывается достаточно устойчивая структура личности, в которой индивидные характеристики как результат внутригруппового взаимодействия обуславливают ее метаиндивидные и интраиндивидные проявления (Л.И.Божович, А.В.Петровский).

Таким образом, проанализировав различные подходы к пониманию сущности процесса социальной адаптации детей раннего возраста можно заключить следующее, что в каждом из подходов есть своя специфика, свои проблемы, но в целом эти проблемы опираются на психолого-педагогический анализ социальной адаптации как феномена и рассматриваются нами в свете медико-морфологического, социально-педагогического и психологического подходов.

2.5. Стадии и уровни процесса социальной адаптации детей раннего возраста в дошкольной образовательной организации

Эффективность процесса социальной адаптации детей раннего возраста зависит: от протекания стадий социальной адаптации ребенка в ДОО, от профессионализма воспитателей и специалистов, работающих в ДОО, от взаимодействия образовательного учреждения и семьи.

Проанализировав исследования по проблеме социальной адаптации (П.К. Анохин, Ю.А. Макаренко, Н.Ю. Ватутина, Р.В. Тонкова-Ямпольская, А.А. Солнцев, А.В. Петровский, А.Г. Хрипкина, М.В. Антропова и др.), мы выделили следующие стадии процесса социальной адаптации, и дали их характеристику с учетом времени и особенностей психического развития детей.

В нашем учебном пособии мы применили понятие «игра», так как, опираясь на исследования Л.С. Выготского, М.А. Лисиной, Ж. Пиаже, М.В. Осориной, Д.Б. Эльконина мы соглашаемся с их мнением, что «игра – это своеобразное отношение к действительности, которое характеризуется созданием мнимых ситуаций или переносом свойств одних предметов на другие» [33, 41, 45, 176, 181].

Анализируя понятие социальной адаптации детей раннего возраста, изучив их особенности развития и определив механизмы социальной адаптации и исходя из наблюдений за детьми раннего возраста, можно заключить, что ребенок при поступлении в дошкольное образовательное учреждение проходит три стадии процесса социальной адаптации (начальная адаптация, частичная и благоприятная).

I стадия – начальная социальная адаптация (8 недель), характеризуется тем что ведущим механизмом является рефлексивно-регулятивный, так как смена среды воспитания из семейной в дошкольную среду отражается прежде всего на функциональных структурах детского организма, что влечет за собой неустойчивость эмоциональных состояний ребенка (плач, агрессию, страх), что может привести к срыву социальной адаптации. В соответствии с чем деятельность всех субъектов воспитательного процесса направлена на сохранение и укрепление здоровья детей раннего возраста, создание благоприятной эмоцио-

нальной атмосферы в ДОО, организацию совместной деятельности воспитателей, администрации, социального педагога, психолога и родителей по вопросам социальной адаптации и развития детей раннего возраста [69, с. 165].

В конце этой стадии при успешном ее протекании в процессе социальной адаптации детей раннего возраста участвуют психологический механизм (идентификации) и педагогический (межличностной).

II стадия – частичной адаптации (8 – 18 недель) характеризуется тем, что основным механизмом социальной адаптации является подражание. Для этой стадии характерно, что ребенок активно осваивает пространство группы, интересуется сверстниками, знакомится с предметами при ведущей роли взрослого. Основными задачами воспитателей на этой стадии социальной адаптации являются: создание развивающей среды соответствующей предметной деятельности детей, организация совместной деятельности воспитателя с детьми.

III стадия – полной адаптации (18 – 36 недель). Основными механизмами социальной адаптации на этой стадии являются традиционный и стилизованный механизмы, которые проявляются в усвоении норм поведения ребенком раннего возраста, которые характерны для его семьи и ближайшего окружения. Формируются психологические черты присущие этому периоду развития, познавательная и речевая активность ребенка раннего возраста. Перед педагогами стоят следующие задачи: создание условий для развития у детей речи. Работа педагога с детьми направлена на развитие у детей понимания речи, развитие активной речи, формирование фонематического слуха, развитие речи как средства управления своим поведением [50, 71].

Обзор подходов, посвященный сущности процесса социальной адаптации детей раннего возраста позволил заключить позиции, заключающихся в обосновании нашего исследования.

Социальная адаптация детей раннего возраста, согласно проведенному теоретическому анализу работ (П.К. Анохин, Н.М. Аксарина, Р.К. Айсина, М.В. Антропов, О.И. Давыдова, В.В. Деткова, Б.В. Куприянов, Ю.А. Макаренко, Л.В. Мардахаев, Р. Мертон, А.В. Мудрик, Т. Парсонс, А.В. Петровский, Е.А. Селина, А.А. Солнцев, Р.В. Танкова-Ямпольская, А.Г. Хрипкова и др.) – **нами понимается, как процесс приспособления ребенка раннего возраста в условиях среды дошкольного образовательного учреждения, ограниченный временными и пространственными рамками, результатом которого является адаптированность ребенка к социуму.**

Процесс социальной адаптации ребенка является динамичным и предполагает три стадии: начальная (3 – 8 недель), частичная (8 – 18 недель), полная (18–32 недели). Все эти стадии ограничены временем воспитательным пространством дошкольного образовательного учреждения. Так как этот процесс

динамичен, мы в рамках нашего исследования можем сократить прохождения этих стадий с точки зрения времени, и обеспечить эффективность педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении, разработав интегративную форму социально-педагогического проектирования процесса социальной адаптации детей раннего возраста в ДОО.

Придерживаясь позиции А.В. Петровского, относительно социального развития личности, мы в каждой стадии выделяются уровни процесса социальной адаптации:

низкий уровень – ребенок не умеет управлять своим телом, то есть он не может достигать собственных целей без помощи взрослых. Характеризуется неустойчивостью нервной системы, что приводит к срыву адаптации, возникновению заболевания, например, ОРВИ, энтеровирусная инфекция, ангина и т.д. Ориентируется в двух величинах предметов: «большой», «маленький», резко отличающиеся по размерам (например, пирамиды с разницей в 5 см), отображает в игре отдельные, часто наблюдаемые действия, отношение к сверстнику как к объекту действий. Ребенку свойственно проявление отрицательных эмоций, например, гнева, ярости, обиды. В общении со взрослыми употребляет трехсловные предложения, включая прилагательные и местоимения;

уровень ниже среднего – ребенок пытается управлять своим телом, перешагивает через препятствие приставным шагом. Характеризуется неустойчивостью адаптивного поведения, что может привести к возникновению заболевания, протекающего в легкой форме. Ребенок играет в непосредственной близости с другим ребенком, берет те же игрушки, подражает ему, взаимодействия еще не возникает. Понимает короткий рассказ взрослого (без показа) о событиях, бывших в опыте ребенка. Ориентируется в 3 – 4 формах предметов (например, шар, куб, призма, кирпичик). Обозначает свои действия словами, двухсловными предложениями;

средний уровень – ребенок управляет своим телом. Может пройти по ограниченной поверхности (шириной 15 – 20 см), приподнятой над полом (15–20 см). Отмечаются легкие ОРВИ, эмоциональные реакции (гнев, ярость, обида) снижаются до отрицательных значений. Отображается в игре отдельные, часто наблюдаемые действия, подбирает по образцу и слову взрослого предметы двух цветов (желтый и красный). Избегает общения с незнакомыми взрослыми. Раздевается с небольшой помощью взрослого, снимает часть своей одежды, колготки, ботинки, шапку. Освоение правил поведения со взрослыми и сверстниками;

уровень выше среднего. Сформированность всех функциональных систем организма. Освоение правил поведения ребенка в ДОО, в семье. Ребенок в какой-то степени взаимодействует со сверстниками, делится игрушками, но у

каждого из них свой сюжет игры, своя цель, ребенок не координирует свои действия. Воспроизводит ряд последовательных действий (начало сюжетной игры). Подбирает по образцу и слову взрослого предметы трех-четырех цветов. В процессе знакомства со свойствами предметов ребенок накапливает запас представления об этих свойствах. Возникает способность слушать речь окружающих его людей, ориентируется в социокультурном пространстве. В общении со взрослыми употребляет трехсловные и местоимения. Может надеть часть своей одежды: ботинки, шапку, носки;

высокий уровень – сформированность всех функциональных систем организма, включая приспособительные реакции, достигнутый возрастной уровень морфологического развития и функционирования организма. Готовность ребенка поступить вопреки непосредственному эмоциональному возбуждению (первые признаки самообладания). Умение ребенка представлять, как добиться желаемого результата, развитие словесно-логической памяти. Сформированность предметной деятельности, формирование поведенческой реакции и присвоение правил поведения со сверстниками, взрослыми. Ребенок начинает задавать окружающим его людям вопросы. Происходит переход от потребности в сотрудничестве к потребности уважения. Проявляется потребность ребенка воздействовать на мир, происходит осознание собственной роли в многообразии социальных сюжетов. Игра носит совместный характер. В предложениях, сказанных ребенком, появляется согласование между отдельными частями.

Таким образом, проанализировав процесс социальной адаптации можно сделать следующий вывод, что в науке выделяют следующие механизмы социальной адаптации: психологические – идентификация, подражание, компенсация (Т. Парсонс, Э. Дюркгейм, А. Валлон, З. Фрейд, А. Фрейд, В.С. Мухина, А.В. Петровский); социально-педагогические – традиционный, институциональный, стилизованный и межличностный механизмы (А.В. Мудрик); медико-биологический – рефлекторный механизм (П.К. Анохин, А.А. Солнцев и др.). Определив механизмы социальной адаптации возможно обозначить, что социально-педагогическое проектирование процесса социальной адаптации детей раннего возраста является одним из механизмов социальной адаптации детей, так как моделируя, программируя и прогнозируя процесс социальной адаптации детей педагоги дошкольного образовательного учреждения создают среду и условия для успешной социальной адаптации личности ребенка раннего возраста.

Вопросы и задания

1. Что понимается под адаптацией?

2. Каковы научные подходы к понятию социальной адаптации?
3. В чем особенности социальной адаптации детей раннего возраста?
4. Дайте характеристику социальной адаптации ребенка раннего возраста как процессу, результату, проявлению?
5. Каково влияние факторов на процесс социальной адаптации ребенка раннего возраста?
6. Назовите особенности социальной адаптации ребенка раннего возраста?
7. Назовите и дайте характеристику социальным, психологическим и педагогическим механизмам социальной адаптации ребенка раннего возраста.
8. Раскройте сущность теории А.В. Петровского.
9. Раскройте сущность аспектов социальной адаптации ребенка раннего возраста.
10. Каково влияние факторов на процесс социальной адаптации ребенка раннего возраста?
11. Раскройте понятие «социальное пространство»? Каковы задачи ДОУ по организации социального пространства для успешного прохождения процесса социальной адаптации детьми раннего возраста?
12. Опишите примеры организации социального пространства ДОУ в случаях проблем социальной адаптации детей раннего возраста.
13. Назовите и дайте характеристику стадиям и уровням социальной адаптации детей раннего возраста в ДОУ.
14. Каковы основные факторы среды, обуславливающие социальную адаптацию детей раннего возраста?

ГЛАВА III

МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Основные понятия: педагогическое проектирование, социально-педагогическое проектирование, педагогическое моделирование, педагогическое конструирование, воспитательная среда, моделирование воспитательной среды, педагогические условия, принципы социально-педагогического проектирования, социально-педагогическое проектирование процесса социальной адаптации ребенка раннего возраста в ДОО.

3.1. Проектирование и подходы к проектированию воспитывающей образовательной среды

Процесс проектирования образовательной среды ДОО невозможен без ее объективного и абстрактного описания, однако он учитывает и психологические, экологические, физиологические и другие закономерности, характеризующие субъективное и конкретное ее восприятие.

На современном этапе развития психолого-педагогической науки остаются актуальными вопросы методологии педагогического проектирования образовательной среды, попытки разработки и внедрения инновационных подходов, авторских предложений к использованию образовательных ресурсов среды на разных уровнях образования. Несмотря на дифференциацию исследовательских подходов: эколого-личностный (В.А. Ясвин), коммуникативно-ориентированный (В.В. Рубцов), психодидактический (В.П. Лебедева, В.А. Орлов и др.), экопсихологический (В.И. Панов), экоантропоцентристский (Т.М. Дридзе), средовой (Ю.С. Мануйлов) [52, 102, 182], в практической деятельности руководителей дошкольных образовательных организаций, педагогов, работников социально-педагогической сферы встречаются трудности в осмыслении содержания и этапов проектирования образовательной среды, обеспечивающей благоприятное прохождение процессов социализации и социальной адаптации детей раннего и дошкольного возраста в ДОО.

В основе педагогического проектирования и, в частности, проектирования образовательной среды лежат идеи, заложенные педагогами исследователями (В.В. Гура, В.А. Ясвин, В.А. Орлов, В. Килпатрик, Ю.С. Майнулов, В.П. Сергеева, Л.Е. Никитина, А.М. Моисеев):

- опережения, перспективы;
- «разности потенциалов» между реальным состоянием предмета проектирования и желаемым;
- пошаговости, постепенного приближения к результату;
- совместимости, кооперации, объединения ресурсов и усилий проектировщиков;
- «разветвляющейся активности» участников (В. Килпатрика).

Смыслом и целью педагогического проектирования является усовершенствование того, что определяется особенностями человеческой природы и человеческих отношений. В настоящее время активно развиваются три основных вида проектирования, различающиеся по предмету проектирования, целевой направленности и результату. Это социально-педагогическое проектирование, психолого-педагогическое проектирование и образовательное проектирование.

Социально-педагогическое проектирование направлено на изменение социальной среды и решение социальных проблем педагогическими средствами. Результат данного вида проектирования нередко становится основой для организации более эффективного функционирования образовательных систем, тем самым появляются условия для изменения педагогических процессов.

В основу психолого-педагогического проектирования положено преобразование человека и межличностных отношений в рамках образовательных процессов.

Оно предполагает построение моделей педагогических процессов с возможностью трансформации и корректировки условий обучения и воспитания, разработки и модернизации педагогических технологий, форм взаимодействия обучающихся с обучающим, способов само-проектирования личности.

В рамках образовательного проектирования создаются проекты развития образования в государстве в целом и в отдельных регионах. Реализуются проекты создания образовательных учреждений, реформирования органов управления образованием, формируются образовательные стандарты и содержание образования всех уровней [21].

Таким образом, объектом проектирования является в общем случае педагогическая система как единство системы целей образования и всех факторов педагогического процесса, способствующих достижению этих целей. Причем педагогические системы можно рассматривать на разных уровнях: педагогическая система образовательного учреждения, педагогическая система каждого конкретного учителя, преподавателя, педагогическая система отдельного учебного курса, предмета, темы, конкретного занятия и т. д.

По мнению ученых и исследователей, образовательная среда может быть спроектирована на различных уровнях. Так, И.А. Колесникова выделяет четыре

уровня: концептуальный, содержательный, технологический и процессуальный, понимая под уровнем степень обобщенности (универсальности) проектных процедур и результата.

Концептуальный уровень проектирования ориентирован на создание концепции объекта или на его прогностическое модельное представление (модель образовательного стандарта, концепция программы, проект учебного плана). Продукт, полученный на этом уровне, носит универсальный характер и может служить методологической основой для создания аналогичных продуктов следующего уровня.

Содержательный уровень проектирования предполагает непосредственное получение продукта со свойствами, соответствующими диапазону его возможного использования и функционального назначения (стандарт начального образования,

программа развития гимназии, учебный план гуманитарного факультета института экономики и финансов).

Технологический уровень проектирования позволяет дать алгоритмическое описание способа действий в заданном контексте.

Процессуальный уровень выводит проектную деятельность в реальный процесс, где необходим продукт, готовый к практическому применению.

На каждом из обозначенных уровней проектная деятельность может распространяться либо на объект целиком, либо на его отдельные структурные компоненты (связи между ними). По мере перехода с уровня на уровень изменяется масштаб объектов проектирования и проектных задач, увеличивается степень конкретности требований к их решению, форме представления продукта.

А.М. Новиков проектную деятельность представляет в трех фазах: фаза проектирования, технологическая фаза и рефлексивная фаза. Автор в своих работах определяет, «что все три фазы могут быть описаны в понятиях и структуре любой практической профессиональной деятельности, в том числе и педагогической, причем результат проектной деятельности будет определяться творчеством и самобытностью конкретного педагога, личность которого уникальна, а также конкретным комплексом условий, который также уникален, неповторим».

При проектировании образовательной среды образовательной организации учитываются следующие принципы, которые объективно обусловлены природой проектирования и нормируют деятельность проектировщика, то есть руководителя, педагога ДОО:

Принцип прогностичности обусловлен самой природой проектирования, ориентированного на будущее состояние объекта.

Особенно ярко он проявляется при использовании проектирования для создания инновационных образцов. В этом смысле проект может быть определен как пошаговое осуществление будущего.

Принцип пошаговости. Природа проектной деятельности предполагает постепенный переход от проектного замысла к формированию образа цели и образа действий. От него – к программе деятельности и ее реализации. Причем каждое последующее действие основывается на результатах предыдущего.

Принцип нормирования требует обязательности прохождения всех этапов создания проекта в рамках регламентированных процедур, и в первую очередь связанных с различными формами организации мыслительной деятельности.

Принцип обратной связи напоминает о необходимости после осуществления каждой проектной процедуры получать информацию о ее результативности и соответствующим образом корректировать действия.

Принцип продуктивности подчеркивает прагматичность проектной деятельности, обязательность ее ориентации на получение результата, имеющего прикладную значимость[52].

Таким образом, образовательная среда составляет диалектическое единство структурных компонентов, тесно связанных между собой и взаимообусловленных, условий, принципов. В образовательной среде субъект образовательного процесса осуществляет свою деятельность, используя различные элементы этой среды в контексте сложившихся социальных отношений.

Выдающаяся роль среды в образовании человека со времен Платона осознается и осмысливается педагогической мыслью. Обучение и воспитание через особое устройство и организацию окружения тех, кто, взаимодействуя с этим окружением, получает образование, рассматривается Б.М. Бим-Бадом в качестве одного из наиболее эффективных принципов педагогики. «Обучающая и воспитывающая среда (ОВС), – пишет он, – естественная стихия учения и воспитания. Она заимствована из процессов непреднамеренной социализации и состоит в надлежащем воздействии не на детей, а на окружающую их обстановку, среду их жизнедеятельности. Обучающая и воспитывающая среда (ВОС) – это постоянно расширяющаяся сфера деятельности подрастающего человека. Она включает в себя все большее богатство его связей с природой и культурными объектами - вещами, созданными человеком для человека, социальной средой»[32, с. 49] Б.М. Бим-Бадом.

В.М. Степанов определяет образовательное развивающее пространство как специально смоделированное место и условия, обеспечивающие разнообразные варианты выбора оптимальной траектории развития и взросления личности. Образовательное пространство позволяет детям самоопределяться в разнообразных видах деятельности и во взаимодействии с разными сообществами, пе-

дагогам - создавать условия для социализации детей в широком социальном и культурном контексте [159].

Создание педагогической среды является важнейшей задачей руководителей образовательных учреждений, учителей, воспитателей. Педагог, утверждает Н.Б. Крылова, «должен самоопределился не просто как транслятор некой (часто уходящей) культуры, а как активный участник той культурной среды, в которой живет и творит ребенок. Создавая вместе с ребенком культурно значимую ситуацию образования и самообразования, учитель вступает в особое образовательное пространство - пространство проекта»⁶.

Процесс создания воспитывающей и обучающей среды есть процесс педагогического проектирования, которое в последние годы внимательно изучается наукой об образовании.

В 50-60-е годы прошлого столетия проектная деятельность вышла за рамки технического проектирования, стала массовой, охватила различные сферы жизни людей; заметно возросла сложность проектируемых объектов; возникло социальное проектирование. Метод проектирования все более широко применяется для совершенствования социальной практики. «Чтобы правильно оценить современное значение этого метода, - писал В.В. Давыдов, - нужно иметь в виду, что в последние столетия была абсолютизирована роль научного исследования в изучении действительности и оттеснено в этой функции проектирование (а также близкие к нему конструирование, программирование, планирование). Характерной особенностью проектирования является не изучение того, что уже существует, а создание новых продуктов и одновременно познание того, что может возникнуть»

Проективная проблематика и ранее сопрягалась с вопросами организации образования подрастающих поколений. Так, А.С. Макаренко в своих работах писал о проектировке личности как продукте воспитания. Систематически проблема проектирования применительно к решению проблем теории и практики образования в отечественной педагогике стала разрабатываться лишь на рубеже 80-90-х годов XX в. Другой советский ученый – педагог В.В. Беспалько отмечал, что «термин проектирование к педагогическим феноменам практически не применяется. Вместо него педагоги предпочитают говорить о «создании», «разработке», «планировании» и т.п

Н.Г. Алексеев под проектированием (деятельностью или процессом проектирования понимал «промысливание того, что должно быть». Приводя это определение, он подчеркивал «идеальный характер действия и его нацеленность на появление (образование) чего-либо в будущем», отмечая, что «именно эти две характеристики отличают проектирование как таковое от других широких (в некотором смысле предельных) типов деятельности, например от иссле-

дования». Под образовательными системами Н.Г. Алексеев понимал «особое представление объекта действия как системы, достигаемое в каждом конкретном случае через фиксацию критерия (критериев) его выделения из некоторого более широкого целого и обоснования полноты выделенного посредством структурных характеристик». [8, с.34].

Е.С. Заир-Бек определил в своих исследованиях педагогическое проектирование как деятельность по совершенствованию и реконструкции образовательных систем. Под «педагогическим проектом» (или «проектом в образовании») она понимает комплекс оформленных педагогических идей, обращенных к преобразованию образовательных систем, педагогических процессов и технологий, а также программы их практической реализации. Исходя из наличия у педагогики наряду с научно-теоретической конструктивно-технической функции, Е.С. Заир-Бек определяет «педагогическое проектирование» как одно из направлений исследовательской педагогической деятельности, которое обеспечивает решение проблем, имеющих в практике образования в конкретных условиях. Проектирование предполагает построение комплекса педагогических идей и разработку на основе системного подхода желаемых преобразований и программ их реализации в конкретные образовательные системы [56].

В исследованиях В.Е. Родионова просматривается идея «нетрадиционного» педагогического проектирования под которым он понимает: «Нетрадиционное педагогическое проектирование, - писал он, - не сводится к однозначным ответам на однозначно сформулированный внешний заказ, а прежде всего разрабатывает критерии отбора выступающих альтернатив, означает поля возможных решений и желательных изменений... Результаты нетрадиционного педагогического проектирования могут быть частично рационально описаны, а частично - диалогически поняты» [142, с. 65].

В.Е. Родионов, О.Г. Прикот сформулировал следующие ценностно-методологические основания педагогического проектирования:

- ценностное самоопределение субъекта педагогического проектирования в полипарадигмальном пространстве педагогической реальности;
- безусловное установление обобщенного конвенционального ценностного поля всех субъектов педагогического проектирования;
- выявление уникальных черт развития проектируемого феномена через его системное качество и внутренний потенциал саморазвития при безусловном сохранении его целостности;
- понимание целей проектирования как производных от системы ценностей, лежащей в основе самоопределения всех субъектов проектировочной деятельности, т.е. вторичных неосновных, содержащих в себе лишь концентрированное выражение результатов проектирования. Позиция О.Г. Прикота сводит-

ся к тому, что в педагогическом проектировании главное - это проживание индивидуальных и конвенциональных ценностей, чему не должен мешать процесс достижения целей, которые должны быть скорректированы или принципиально изменены. [31, 83, 175].

Рассматривая проблемы проектирования системы внутришкольного управления, которая относится к классу образовательных систем, А.М. Моисеев пишет о проекте как результате проектировочно» деятельности и как форме организации Совместной деятельности людей. Определяя проектирование как работу с будущим, А.М. Моисеев соотносит проектирование с другими видами работы с будущим:

- планирование по сравнению с проектированием есть нечто более ясное и не требующее существенных открытий и изменений, создания чего-либо нового; планирование может рассматривать и как понятие более общее по отношению к проектированию, и как этап проектирования;»' прогнозирование строит предположение о том, что может быть, в отличие от проектирования, которое призвано ответить на вопрос, что должно быть, включая при этом в себя элементы и этапы прогнозирования;

- программирование (создание программы) - описание наряду с проектом плана его освоения, переходом от прежнего состояния системы к новому состоянию;

- моделирование является синонимом проектирования в узком смысле - как разработка идеальной модели новой образовательной системы; при рассмотрении проектирования как специально организованной человеческой деятельности моделирование предстает частью проектирования;

- конструирование есть создание на основе проекта реальных систем управления; в этом контексте конструирование есть этап Проектной деятельности, связанный с практической реализацией идеально разработанной модели;

- воплощение есть реальная образовательная система в действии, которая создается в результате конструирования, направленного на практическую реализацию проекта;

- технология – проектирование, доведенное до уровня последовательного вычленения шагов и этапов, приводящих к получению запланированного результата [110].

Педагогическое проектирование многообразно. Это и проектирование федеральных, региональных, муниципальных систем образования, образовательных учреждений, учебных курсов, конкретных воспитывающих и обучающих ситуаций. Но проектированию непосредственной педагогической среды среди указанных проблем принадлежит особое место, так как именно воспитывающая

и обучающая среда является непосредственным инструментом развития личности [52].

В.А. Ясвин в своих исследованиях предлагает алгоритм проектирования образовательной среды:

1. Определение образовательной идеологии (модальности образовательной среды) и стратегии ее реализации.

2. Определение конкретно-содержательных целей и задач предполагаемого образовательного процесса в данной среде, в контексте предметно-деятельностного приспособления обучающихся, обеспечения их функциональной грамотности и личностного роста.

3. Разработка проекта соответствующего содержания образовательного процесса с учетом иерархического комплекса потребностей всех его субъектов.

4. Разработка проекта соответствующей технологической организации образовательной среды на основе организации деятельности, организации стимулов, взаимодействий.

5. Разработка проекта пространственно-предметной организации образовательной среды, который соответствует принципам организации комплексной и гетерогенной образовательной среды; ориентации на актуализирующий потенциал образовательной среды; организации персонально адекватной образовательной среды; развитию мыслеобразов; развитию партнерских взаимодействий; развитию коактивности (содействия).

6. Разработка проекта социальной организации образовательной среды, который удовлетворяет требованиям взаимопонимания и удовлетворенности всех субъектов; преобладания у них позитивного настроения; авторитетности педагогов; участия всех субъектов в управлении образовательным процессом; их сплоченности и сознательности; продуктивности взаимодействия.

7. Проведение экспертизы разработанного проекта образовательной среды. Экспертиза в отличие от диагностики ориентируется не на применение жестких методик, позволяющих получить предельно объективированные результаты, а на субъективное мнение экспертов, обусловленное их профессиональной интуицией. Экспертиза учебы воспитательного учреждения предполагает традиционный анализ формальных результатов образования и динамики развития учащихся, а также инновационный анализ психолого-педагогической организации образовательной среды, который и разрабатывается автором.

8. А. Ясвин выделяет следующие параметры экспертизы образовательной среды:

- модальность как качественно-содержательную характеристику среды, даваемую с разработанной им типологической точки зрения;

- широту как структурно-содержательную характеристику среды, показывающую, какие субъекты, объекты, процессы и явления включены в данную образовательную среду;
- интенсивность как структурно-динамическую характеристику, показывающую степень насыщения образовательной среды условиями, влияниями и возможностями, а также концентрированность их проявления;
- осознаваемость как показатель сознательной включенности в образовательную среду всех субъектов педагогического процесса;
- обобщенность как показатель степени координации всех субъектов данной образовательной среды;
- эмоциональность как показатель соотношения эмоционального и рационального компонента в образовательной среде;
- доминантность как показатель значимости данной локальной среды в системе ценностей субъектов образовательного процесса;
- когерентность (согласованность) как показатель степени согласованности влияния на личность данной локальной среды с влияниями других факторов среды обитания;
- социальную активность как показатель социально ориентированного созидательного потенциала в экспансии данной образовательной среды в среду обитания;
- мобильность как показатель способности образовательной среды к органичным эволюционным изменениям, в контексте взаимоотношений со средой обитания;
- устойчивость как показатель стабильности образовательной среды во времени.

Экспертная оценка образовательной среды должна осуществляться в единстве всех выделенных параметров с учетом специфики конкретной экспертируемой среды [182].

Разработанный В.А. Ясвиным подход к моделированию и проектированию образовательной среды опирается на обширный историко-педагогический материал, современные достижения теории и практики образования, культурно-исторической и гуманистической психологии, на теорию развивающего обучения и опыт проективной деятельности в образовании.

3.Средовой подход в воспитание (трактовка Ю.С. Мануйлова)

Подход в воспитании является способом познания и развития личности ребенка, системой действий со средой, превращающих ее в средство диагностики, проектирования и продуцирования воспитательного результата.

Ю.С. Мануйнов обращает внимание на то обстоятельство, что понятие среды должно, во-первых, быть емким, многомерным, включающим в себя ду-

ховные, социальные, физические составляющие внешнего мира. Во-вторых, оно должно давать возможность видеть бытие ребенка «среди хаоса и порядка», выполняющих различные функции в его жизнедеятельности. В-третьих, понятие среды должно отражать как субъективные, так и объективные позиции ребенка в процессе воспитания. И, наконец в-четвертых, оно должно быть технологичным, чтобы с его помощью можно было не только описывать и объяснять окружающий ребенка мир, но и создавать его.

С субстанциальной точки зрения, по мнению Ю.С. Мануйлова, среда представляет собой совокупность ниш и стихий, среди которых и во взаимодействии с которыми протекает жизнь детей. Ниша (природная, социальная, культурная) - это определенное пространство возможностей, позволяющее детям удовлетворять свои потребности. Будучи материальным, социальным или духовным образованием, ниша обеспечивает выражение ребенком своих субъективных свойств. Стихия - это неорганизованная, ничем не сдерживаемая сила, действующая в природной и) общественной среде в виде социального движения, информационного потока, волны интереса к чему-либо, колебаний настроений и т.п. Стихия обладает принуждающей властью над детьми и детерминирует выбор ими возможностей саморазвития. С функциональной точки зрения среда понимается как-то, среди чего пребывает субъект, посредством чего (с помощью чего) формируется его образ жизни, что опосредует (преломляет) его развитие и осредняет (типизирует) личность.

Трактуя образ жизни как способ бытия («событие бытия») в: значении слов, несущих префикс «со-» (сотрудничество, состязание, соперничество, созидание), Ю.С Мануйлов видит в образе жизни способ достижения целей воспитания, которые предстают в значении предполагаемого результата. Содержательный аспект цели средового подхода раскрывается сквозь призму желания детей «иметь и иметь», обладать и владеть чем-либо [52, 102].

Ю.С. Мануйлов разделяет их на диагностические, проектирующие и продуцирующие воспитательный результат. Продуцирующие действия, в свою очередь, делятся им на стратегические (направленные на восстановление, воспроизводство, востребование, воссоздание и т.д. тех или иных ценностей), тактические (предстают как порождающие, сдерживающие, поддерживающие и разрушающие) и операциональные (входят в содержание вышеназванных действий, выражаются глагольным рядом слов с приставкой «о-» - оформлять, ознакомлять, оценивать).

Ю.С. Мануйлов в своих исследованиях формулирует следующие концептуальные положения средового подхода к воспитанию:

1. Среда осредняет личность (богатая – обогащает, бедная – обедняет, свободная – освобождает, здоровая – оздоравливает, ограниченная – ограничивает

и т.п.). Чем продолжительнее пребывание личности в среде, тем значительнее ее осреднение.

2. Позволяя ребенку «быть» (т.е. состояться), среда опосредует ребенка событийными возможностями, позволяющими созерцать, соревноваться, общаться (возможности «первого порядка»), и возможностями, позволяющими что-либо уметь и иметь (возможности «второго порядка»).

3. Среда игрой своих стихий способствует образу жизни детей, вынуждая их следовать коридорами возможностей, которые «прокладываются» способами бытия. Одни возможности выявляются созерцанием, вторые – созиданием, третьи – сопротивлением, четвертые – соперничеством и т.д.

4. Надлежащее значение ниш среды превращает ее в средство воспитания. Дефиниции терминологического ряда «о» являются единицами значений ниш как обогащающего, объединяющего, ограждающего средства.

5. Средообразовательные действия субъектов управления формируют среды с надлежащими значениями ниш. Любые действия производимые субъектами управления ведут к появлению определенных стихий и ниш. При этом содержание действий (оформление, оборудование, обеспечение и т.п.) преимущественно «работает» на ниши, а способы осуществления действия (соучастие, сотрудничество, соперничество и т.п.) – на стихии.

Подчинить влияния среды воспитательным целям и таким образом превратить ее в воспитательное средство возможно только с помощью средообразовательных действий, порождающих, упреждающих, поддерживающих или разрушающих те или иные ниши и стихии, продуцирующих надлежащие значения жизненной среды.

Ю.С. Мануйлов сформулировал следующие 10 правил комбинирования частей средового подхода для реализации заложенного в нем потенциала:

– способы должны соотноситься с целями и соответствовать друг другу (например, эмоциональный аспект цели должен соотноситься с такими способами, как сочувствие, сострадание, интеллектуальный аспект - с такими способами, как сопоставление, сомнение, волевой аспект - с такими способами, как созидание, сопротивление и т.п.);

– цели должны соотноситься со средствами и соответствовать друг другу (соотнесенность типа личности с «вскормившей» его средой обуславливает необходимость соответствия цели разрешающим возможностям «среды-средства» и наоборот); способы и средства достижения целей должны соотноситься между собой и соответствовать друг другу («питание» зависит не только от ингредиентов среды, но и от способов потребления и меняется вместе с последними; так, сопротивление ведет к одному «типу питания», согласие - к другому, сомнение - к третьему и т.д.);

– способы должны соотноситься со стихиями, соответствовать им (стихии посредствуют способам бытия, например, помогают созерцанию, побуждают к согласию, поощряют состязание, подавляют сопротивление, поддерживают сотрудничество, порождают соперничество и т.п.); стихии и ниши как параметры среды должны соотноситься между собой и соответствовать друг другу (ниши – это параметр возможностей среды, стихии – параметры вероятности того, что возможности будут актуализированы и реализованы; стихии возникают в лоне тех или иных ниш, ниши возникают благодаря стихиям и ими поддерживаются);

– значение ниш должно соответствовать их возможностям, и наоборот (несоответствие между возможностями и значениями среды ведет к тому, что положительный потенциал, таящийся в каждой нише, остается нераскрытым, а отрицательный – реализованным; при соответствии положительных значений позитивным возможностям, отрицательных – негативным продуцируется воспитательный результат);

– стихии должны соответствовать значениям среды (способность стихий придавать различные значения нишам в среде позволяет использовать стихии в качестве инструментов);

– управления влияниями среды, превращает их в важное условие превращения среды в воспитательное средство);

– средообразовательные действия должны соответствовать положению дел в среде (в зависимости от конкретной ситуации);

– необходимо либо восстанавливать значение ниш, либо востребовать их должное значение, либо восполнять недостаток в нишах, либо препятствовать их распространению и т.д.);

– частные действия должны соотноситься с общими средообразовательными действиями и соответствовать им (субъекту управления для того, чтобы породить, упредить, поддержать или разрушить ту или иную стихию и нишу, следует пользоваться необходимой группой частных действий);

– действия субъекта управления должны соответствовать потребностям и ожиданиям лиц (учителей, учащихся, родителей и т.п.), мыслимых в качестве проводников-исполнителей средообразовательного процесса.

Определяя средовой подход как технологию опосредованного (через среду) управления процессом формирования и развития ребенка, Ю.С. Мануйлов включает в него диагностику среды, ее проектирование и продуцирование воспитательного результата [52, 102].

Средовая диагностика, разработанная Ю.С. Мануйловым, представляет собой набор действий, позволяющих судить по целому (среде) о ее части (лично-

сти). Она рассматривается как вероятностная и применимая исключительно к оценке личностного типа, а не к индивидуальности ребенка.

Предложенная автором методика позволяет, во-первых, определять тип личности, образа жизни и среды функционирования воспитательной системы, которая является критерием оценивания полученного результата; во-вторых, обследовать реальную среду и оценить ее возможности; в-третьих, определить бытующие у детей значения среды, господствующие системы и доминирующие переменные образа жизни; в-четвертых, выявить элементы среды, служащие «питанием» для ее обитателей; и наконец, в-пятых, определить тип личности ребенка на основе сравнения данных диагностики с эталоном типа личности (если это нормативная диагностика) или с прежними результатами (релятивная диагностика) [52, 102].

Средовое проектирование понимается Ю.С. Мануйловым как проектирование среды и средообразовательного процесса, необходимых для определения целей, способов, средств их достижения и получения желаемых результатов. Средовое проектирование предполагает прогнозирование разрешающих возможностей среды; конструирование надлежащих значений среды; моделирование средообразовательной стратегии, необходимой для придания среде нужных значений; планирование мер, направленных на реализацию намеченной стратегии [102].

Понимая под средообразовательной стратегией основанный на результатах диагностики общий план действий субъекта управления со средой, включающий набор различных элементов, с помощью которых предполагается получение среды с надлежащими значениями, Ю.С. Мануйлов выделяет следующие логические пути их получения:

- восстановление значений ранее существовавших ниш, исторически утраченных по тем или иным причинам свою значимость и ценность (возрождение гимназий, лицеев, кадетских корпусов);
- восполнение исчерпавших свои резервные возможности ниш необходимыми свойствами, качествами, значениями (превращение школ в комплексы, спецшколы и т.п.);
- восхождение к полноте значений существующих ниш (использование всего воспитательного потенциала существующих ниш);
- востребование должных значений ниш, утративших актуальность или силу (например, в ряде случаев значение школы как культурного центра микрорайона);
- воспроизводство ниш со значениями заданными моделью (строительство спортивного комплекса, организация клуба филателистов и т.п.);

- воспрепятствование разрушению адекватных и появлению неадекватных значений различных ниш (преодоление негативных тенденций в развитии среды);
- воздержание от действий (при удовлетворенности положением дел в среде или в ситуации полной беспомощности) [102].

Таким образом, положения средового подхода как технологии формирования и развития типа личности через среду, превращаемую действиями субъекта управления в средство воспитания,- выражает, по мнению Ю.С. Мануйлова, средовое продуцирование воспитательного результата. Продуцирование воспитательного результата автор связывает с действиями, обеспечивающими, во-первых, определение приоритетных средообразовательных стратегий воспитания данного типа личности в соответствии с доминантами развития, во-вторых, поиск наиболее эффективных методов воздействия на среду с целью успешного развития личности.

Исходя из этого, мы хотим отметить, что образовательная среда в дошкольной образовательной организации должна быть направлена на реализацию содержания образования в рамках стандарта, требований образовательных и развивающих программ, обеспечение условий для успешной социальной адаптации ребенка раннего возраста в ДОО; создание предметно-развивающей среды, организацию общения ребенка с детьми и взрослыми, а также на формирование опыта творческой, социальной деятельности и эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру и предоставление качественного образования в ДОО и интегративную форму, которая предполагает объединение усилий всех субъектов педагогического процесса, направленное на социально-педагогическое проектирование процесса социальной адаптации детей раннего возраста в ДОО.

Процесс социальной адаптации ребенка раннего и дошкольноговозраста к условиям среды предопределяется набором тех ценностей, которые являются доминирующими в данном возрасте. Усвоение этих ценностей осуществляется в соответствии с различными механизмами, имеющими свои особенности, связанные с возрастными характеристиками развития ребенка, раннего возраста. Деятельность всех субъектов педагогического процесса осуществляется с учетом особенностей, механизмов, стадий и уровней процесса социальной адаптации детей раннего и дошкольного возраста.

3.2. Основные научно-теоретические подходы к социально-педагогическому проектированию

В педагогической науке существует множество подходов к пониманию термина «проектирование»: В.С. Безрукова разработала теоретические аспекты

проектирования, А.М. Моисеев рассматривал проектирование с точки зрения системного подхода («Проектирование в системе внутришкольного управления»), в работах В.И. Загвязинского, Т.С. Поляковой, В.А. Сластенина акцент делается на педагогической деятельности, и выделяются компоненты отражающие проектирование. Методологическими основаниями проектирования педагогического процесса социальной адаптации ребенка в период раннего детства в условиях ДОУ являются: средовый, системный, целостный и социально-деятельностный и проектный подходы.

Средовый подход (М.А. Галагузова, А.В. Иванов, Ю.С. Майнулов, М.М. Мамардашвили, В.А. Петровский и др.). Согласно этого подхода, среда является важнейшим фактором социального развития личности ребенка. Многообразие структурных элементов среды как целостной воспитательной системы (предметы, пространство, установки и др.) актуализирует проблему их тщательного отбора, изучения их влияния на социальную адаптацию ребенка раннего возраста [62,64,92, 102, 128, 177].

С точки зрения уровней проектирования *целостный подход* позволяет рассматривать проектирование целевого, технологического, результативного. Целевой уровень в рамках нашего исследования определяет цель проектирования воспитательной среды ДОУ. Технологический – включает в себя содержание деятельности всех субъектов воспитательного процесса и операционно-технологическую сторону (практические мероприятия по реализации проекта). Результативный уровень оценки модели проектирования процесса социальной адаптации детей раннего возраста в ДОО [21,92,104].

Системный подход (В.С. Безрукова, И.А. Липский, А.М. Моисеев, И.П. Подласый) рассматривает феномен проектирования с точки зрения системы, которая включает в себя три этапа: моделирование, проектирование и конструирование. При этом моделирование предполагает алгоритм деятельности субъектов воспитательной среды по благоприятному прохождению процесса социальной адаптации детей раннего возраста в ДОУ.

Социально-деятельностный подход (И.А. Зимняя, А.В. Петровский, В.А. Петровский, В.И. Слободчиков и др.), раскрывает проектирование через социально-значимую деятельность социальных педагогов (воспитателей, администрации), которая направлена на организацию предметно-развивающей среды в ДОУ, обеспечивающей эффективноехождение социальной адаптации детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении.

Проектный подход (В.С. Безрукова, В.П. Беспалько, Н.Г. Алексеев, Л.Е. Никитина, В.В. Караковский, В.В. Краевский, В.П. Сергеева) позволяет рассматривать проектирование как процесс разработки теоретических моделей, целей, задач и методик их использования для создания воспитательных систем.

При этом структурное построение воспитательной среды ДООУ включает в себя два этапа: исходное состояние воспитательной среды и проектируемое состояние воспитательной среды ДООУ.

Проанализировав различные точки зрения на проблему социально-педагогического проектирования можно заключить следующее: 1) в науке социально-педагогическое проектирование рассматривается как система-процесс-деятельность; 2) социально-педагогическое проектирование включает в себя три уровня – целевой, технологический, результативный; 3) при проектировании системы, процесса, ситуации нужно учитывать временной фактор реализации проекта; 4) проект системы процесса-ситуации должен учитывать воспитательное пространство; 5) виды проектов могут быть динамическими, структурными и эвристическими.

В науке педагогическое проектирование рассматривается в двух аспектах: первый аспект, как этап любой отдельной педагогической деятельности при решении конкретной воспитательной задачи или выделяется в особый вид педагогической деятельности и является «непременным условием осуществления регулятивной функции педагогики» [84, 85] (В.В. Краевский); второй аспект предполагает проектирование педагогических процессов и ситуаций как результата функционирования этих систем (В.П. Беспалько, В.С. Безрукова, В.А. Слостенко, С.Д. Смирнов) [20, 21, 28, 29, 142, 143, 144].

Наиболее эффективным условием, обеспечивающим целенаправленность и реализацию задач процесса социальной адаптации детей раннего возраста в ДООУ, является социально-педагогическое проектирование данного процесса в дошкольном образовательном учреждении.

Социально-педагогическое проектирование является одновременно и наукой, и искусством. Как процесс оно имеет одновременно и нормативный, и творческий характер. Нормативный – потому, что регламентирован и имеет свои этапы, формы, принципы и приемы осуществления. Оно совершается педагогом целенаправленно и сознательно. Но если при проектировании опираться только на логику, теорию, то системы, процессы и ситуации, спроектированные педагогом, делаются сухими, оторванными от жизни. Как говорят сами конструкторы, идя по этому направлению, можно осуществлять только «грубое» проектирование [115, с. 126–127].

Педагогическое проектирование – это искусство, и значит понять его более широко, вовлечь в этот процесс не только сознание, но и деятельность, чувства, волю, способности – все, чем богаты мы от природы. Если проектирование – искусство, то оно непременно должно обладать художественными качествами. Выходящий из рук педагога проект должен быть красивым, гармоничным, способным производить впечатление на каждого участника его реализации. Педагог

должен красиво переходить от одного метода к другому, находить оригинальную связь материала занятия с жизнью, гармонизировать со станком при обтачивании образца – все это и есть эстетические качества проекта [20, 90, 97].

Таким образом, социально-педагогическое проектирование для педагога – это искусство, но оно требует от него большого напряжения сил, чувств, сложнейшей работы души. Оно всегда индивидуально и опирается на артистичность, изобретательность, вдохновение, оригинальность педагога. Использование умений петь и рисовать, играть на музыкальном инструменте, понимать музыку, живопись, архитектуру, красиво говорить, ходить, одеваться, способно обогатить любой педагогический процесс, вдохнуть в него жизнь, духовность. Такой педагогический процесс не может не нравиться детям, не привлекать их. Об этом говорит богатый опыт А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского и современных новаторов – Н.Н. Палтышева, В. Ф. Шаталова и др.

В проектировочной деятельности возникает потребность различия между проектированием и действиями. Понятие «социально-педагогического проектирования» (в узком смысле, подразумевающим именно выработку идеальной модели новой системы управления) может рассматриваться как синоним моделирования, но при рассмотрении проектирования как специально организованной человеческой деятельности становится ясно, что моделирование является только частью проектирования, хотя и крайне важной [20, с. 179].

Результаты проектирования системы дошкольного воспитания могут быть воплощены в практике с той или иной мерой успешности, точности, с большими или меньшими искажениями и отступлениями от проекта. Поэтому есть смысл различать и сравнивать между собой результаты проектирования (проект системы дошкольного воспитания), конструирования (реальная система) и воплощения (реальная система в действии).

В современной науке социально-педагогическое проектирование рассматривается как особая деятельность людей (проектировщиков). Это означает, что для понимания проектирования необходимо учесть и рассмотреть все элементы, присущие проектированию, как и любой социально значимой человеческой деятельности. Как и всякая деятельность, социально-педагогическое проектирование носит процессуальный характер, Подразумевает прохождение определенных этапов, стадий, шагов, осуществление отдельных действий и целых сложных процедур. При этом есть потребность превращения проектировочной деятельности в профессиональную [20, с 36-37].

Как и любая творческая, инновационная деятельность, протекающая в конкретных уникальных ситуациях, социально-педагогическое проектирование процесса социальной адаптации детей раннего возраста в условиях ДООУ может рассматриваться как разновидности практического искусства; навыки проекти-

ровщиков, их профессиональная интуиция, чутье, опыт не могут быть ничем заменены. Однако все это может и должно дополняться научными знаниями, знаниями подходов к пониманию процесса социальной адаптации детей, базовыми знаниями о факторах социальной адаптации, знаниями развития детей раннего возраста, сущности проектирования, принципами проектирования, владением методами проектирования, выработанными как наукой, так и практикой.

Вполне правомерно и разумно понимать проектирование систем дошкольного воспитания как постоянный процесс выбора, принятия решений, процесс решения задач и проблем (познавательных, организационных, ресурсных).

По мнению большинства ученых (В.С. Безруковой, О.А. Моисеева, В.В. Краевского, В.А. Сластенина, В.А. Ясвина) проектирование педагогических систем, процессов или ситуаций – сложная многоступенчатая деятельность. Эта деятельность кем бы она ни осуществлялась и какому объекту ни была бы посвящена, имеет много общего. Совершается она как ряд последовательно следующих друг за другом этапов, приближая разработку предстоящей деятельности от общей идеи к точно описанным конкретным действиям. Выделяют три этапа (ступени) проектирования: I этап – моделирование; II этап – проектирование; III этап – конструирование.

Педагогическое моделирование (создание модели) – это разработка целей (общей идеи) создания педагогических систем, процессов или ситуаций и основных путей их достижения.

Педагогическое проектирование (создание проекта) – дальнейшая разработка созданной модели и доведение ее до уровня практического использования – это проектирование процесса социальной адаптации детей раннего возраста в ДООУ [20, с. 106-107].

Педагогическое конструирование (создание конструкта) – это дальнейшая детализация созданного проекта, приближающая его для использования в конкретных условиях реальными участниками воспитательных отношений.

Объектом педагогического проектирования является педагогический процесс. По мнению Б.Т. Лихачева педагогический процесс – это целенаправленное содержательно-насыщенное и организовано оформленное взаимодействие педагогической деятельности взрослых и самоизменение ребенка в результате активной жизнедеятельности при ведущей, направляющей роли воспитателей [36, 84, 85]. Понятие социально-педагогического проектирования можно раскрыть через прикладную функцию социальной педагогики, которая предполагает поиск путей и способов, выявления условий эффективного совершенствования социально-педагогического влияния на процессы социальной адаптации, социального развития и социализации детей в организационно-педагогическом и психолого-

педагогическом аспектах. В контексте нашего исследования разработка интегративной формы социально-педагогического проектирования процесса социальной адаптации детей раннего возраста в ДОО.

Решение цели по социально-педагогическому проектированию процесса социальной адаптации ребенка раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении неразрывно связано с проектированием воспитательного пространства дошкольного учреждения, что отражает современное развитие системы дошкольного образования.

Проанализировав понятие «проектирование», можно заключить следующее, что социально-педагогическое проектирование включает в себя три элемента. Первый – это моделирование, включающее анализ возможностей для улучшения воспитательной среды, определяющих успешное прохождение процесса социальной адаптации детей раннего возраста, теоретическое обоснование и конструирование среды. Второй – разработка интегративной формы социально-педагогического проектирования процесса социальной адаптации детей раннего возраста в соответствии с целью, необходимой для того, чтобы придать компонентам системы нужные значения. Третий – реализация разработанной интегративной формы социально-педагогического проектирования процесса социальной адаптации детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении.

3.3. Моделирование предметно-воспитательной среды дошкольной образовательной организации

Анализируя работы ученых А.Д. Андреева, В.Г. Афанасьева, О.А. Моисеева, Я.Г. Неймина, И.Б. Новик, В.П. Сергеевой, Л.М. Фридман по раскрытию особенностей моделирования можно заключить следующее, что при построении модели важное значение имеет такая операция, как установление аналогии сходства между модельными представлениями об изученном объекте и самими объектами (оригиналом).

Л.В. Байбородова, Ю.С. Майнулов, Л.И. Новикова определили роль и значение метода моделирования при построении и функционировании воспитательной системы. Понятие «модель» определяется этими авторами как «описание будущей системы, которую намерены создать педагоги, дети и их родители» или как «умозрительное целостное представление строящейся или преобразуемой системы, внутреннее видение ее» (А.В. Иванов) [60, 61, 62, 63, 64].

В настоящее время моделями (образцами) можно назвать систему непрерывного образования (преддошкольного, дошкольного, школьного и высшего)

выступающей в качестве объекта целенаправленного изучения, прогнозирования, управления и развития.

В дошкольном образовательном учреждении сформировано собственное представление о содержании модели воспитательной среды:

- содержанием воспитательной среды является методология образования, определяющая взгляды родителей, педагогов, специалистов о сущности процесса социальной адаптации ребенка раннего возраста в соответствии с педагогическими идеями, целями, задачами педагогического процесса, анализом социальной среды в данном образовательном учреждении;

- воспитательная среда есть среда, в которой происходит процесс социальной адаптации ребенка на основе взаимодействия между педагогами, родителями, детьми и специалистами, результатом чего является успешная интеграция ребенка в социум и его адаптированность в среде.

Целью деятельности дошкольного образовательного учреждения является создание условий для успешной социальной адаптации детей раннего возраста, а основными путями ее достижения являются:

- организация просвещения и активной деятельности родителей в дошкольном учреждении (родительские клубы, участие родителей в творческой и воспитательной деятельности) для развития их педагогической культуры;

- создание условий для благоприятного прохождения процесса социальной адаптации детей раннего возраста в ДОО (здоровье сберегающие технологии, познавательные и культурные мероприятия);

- освоение инновационного содержания педагогической деятельности (обучение, воспитание), для повышения профессионализма педагогов и специалистов, работающих в ДОО.

Воспитательная среда дошкольного образовательного учреждения – это система, существующая в рамках образовательного учреждения, отражающая приоритетную деятельность педагога по созданию условий для повышения качества образовательных услуг путем:

- обеспечения посредством деятельности педагогов и специалистов амплификации среды в ДОО;

- создания атмосферы психологической комфортности;

- создания условий для благоприятной социальной адаптации детей раннего возраста.

Моделирование воспитательной среды дошкольного образовательного учреждения невозможно без формирования ее образа.

А.В. Иванов выделил в своем исследовании основные черты видения (образа) образовательного учреждения:

определение предварительных целей по усовершенствованию воспитательной среды с возможностью их корректировки в процессе реализации;

– выявление уникальности воспитательной среды дошкольного образовательного учреждения;

– определение потребностей и интересов субъектов воспитательной среды (педагоги, родители, дети и специалисты).

Таким образом, в процессе моделирования создается мысленный образ объекта, а затем на этой основе строится его модель (А.В. Иванов) [60, 61].

Формирование образа воспитательной среды, которая бы способствовала благоприятному прохождению процесса социальной адаптации ребенка раннего возраста в ДООУ начинается с определения:

– предполагаемых направлений социально-педагогической деятельности и взаимодействия между педагогами, родителями, специалистами и детьми в условиях дошкольного образовательного учреждения;

– содержания деятельности и решение задач профессиональных, детских, родительских, детско-взрослых сообществ образовательного учреждения, определение группы актива и возможных руководителей.

Предполагаемые направления социально- педагогической деятельности и взаимодействия между педагогами, родителями, специалистами и детьми в условиях дошкольного образовательного учреждения рассматриваются нами как применение интегративной формы в образовательном учреждении;

– определение актуальных задач значимых для всех субъектов образовательного учреждения;

– учет интересов педагогов, родителей, детей при организации занятий в образовательном учреждении.

– определение содержания деятельности и решение задач профессиональных сообществ образовательного учреждения, определение группы актива и возможных руководителей.

Для успешного выполнения формирования образа воспитательной среды дошкольного учреждения важно, чтобы взрослые (родители, специалисты, педагоги) осознали свою роль в успешном прохождении процесса социальной адаптации детьми раннего возраста и могли внести свой вклад в улучшение среды образовательного учреждения.

Таким образом, целостный образ модели создается постепенно: от этапа к этапу он становится более полным, целостным и детализированным.

Алгоритм деятельности субъектов моделирования воспитательной среды по благоприятному прохождению процесса социальной адаптации детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении

Участниками создания и улучшения воспитательной среды в дошкольном образовательном учреждении являются воспитатели, специалисты (заведующая, старший воспитатель, социальный педагог, музыкальный работник, физкультурный работник, медицинский работник), родители и дети.

Для определения их роли в улучшении воспитательной среды дошкольного учреждения необходимо учитывать:

– мотивационный аспект – стимулы активности всех субъектов образовательного учреждения, которые включают в себя характер и уровень неудовлетворенности средой, личностные качества и способности личности, как взрослых, так и детей;

– проектировочный аспект – участие в диагностике и общественной экспертизе воспитательного потенциала среды, планирование и организация педагогического взаимодействия;

– деятельностный аспект – повышение уровня общей, базовой и профессиональной культуры путем обучения и самообучения.

Структурное построение модели воспитательной среды дошкольной образовательной организации для благоприятного прохождения процесса социальной адаптации детей раннего возраста

I. Исходное состояние воспитательной среды включает в себя:

– проблемы и задачи, которые должны быть решены в ходе проектирования;

– образовательный, воспитательный потенциал ДОО и окружающей его среды;

– готовность педагогов, родителей, специалистов к улучшению среды.

II. Проектируемое состояние воспитательно-образовательной среды определяет:

– ключевые понятия, цель, принципы педагогического процесса;

– форму взаимодействия между всеми субъектами образовательного учреждения.

Исходя из вышесказанного можно заключить следующее, что социально-педагогическое проектирование процесса социальной адаптации детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении представляет собой ряд практических действий, которые представляют следующие этапы.

При анализе воспитательной среды ДОО уделяется внимание следующим аспектам: достаточность предполагает анализ имеющихся форм взаимодей-

ствия между педагогами, родителями, специалистами и детьми, обеспеченность определяет экспериментальную подготовленность объекта; реальность дает возможность соотнести предполагаемые функции с возможностями выполнения их субъектами.

Конструирование этапов по улучшению воспитательной среды дошкольной образовательной организации

Этап возникновения и установления. На этом этапе идет формирование образа настоящего и будущего состояния дошкольной образовательной организации, его педагогического процесса, воспитательно-педагогической среды, посредством организации семинаров для педагогов, родителей и специалистов в целях их привлечения к участию в эксперименте по данной проблеме.

Этап активного улучшения среды включает в себя следующие действия:

- разработка плана действий по построению модели воспитательно-образовательной среды дошкольного учреждения;
- создание творческой группы и их деятельность по разработке деталей воспитательно-образовательной среды ДОО;
- проведение научно-методической и управленческой экспертизы;
- утверждение модели и формы взаимодействия по улучшению среды в ДОО на заседаниях педагогического совета, в которых принимают участие представители от родительского комитета.

Этап формализации включает в себя:

- обобщение опыта;
- трансляция опыта;
- появление новых носителей идей (изменение позиций прошлых носителей идей и деятельности);
- возвращение к этапу возникновения и установления (качественно иной уровень ДОО).

Внутриэтапные шаги по улучшению среды включает в себя диагностику качества образовательной среды, диагностику процесса социальной адаптации ребенка раннего возраста, определение запросов родителей, детей, педагогов и специалистов, определение путей и способов организации педагогического взаимодействия в ДОО.

2. *Представленная модель социально-педагогического проектирования процесса социальной адаптации детей раннего возраста в ДОО позволяет перейти к ее программированию*, то есть разработать интегративную форму взаимодействия между всеми участниками по социально-педагогическому проектированию процесса социальной адаптации детей раннего возраста в ДОО, которая включает в себя целевой, содержательный, деятельностный, аналитический и результативный

компоненты, а также рекомендации для специалистов дошкольного образовательного учреждения по организации воспитательной среды ДООУ.

3. Для реализации интегративной формы взаимодействия между всеми субъектами воспитательной среды ДОО должен быть разработан план экспериментальной деятельности.

Содержание социально-педагогической деятельности связано с включением всех субъектов педагогического процесса в освоении интегративной формы социально-педагогического проектирования процесса социальной адаптации детей раннего возраста в ДОО.

Социально-педагогическое проектирование содержания деятельности воспитателя по успешному прохождению процесса социальной адаптации детей раннего возраста в ДОО невозможно без учета социально-педагогических условий. На схеме 1 нами представлена модель социально-педагогического проектирования процесса социальной адаптации детей раннего возраста в ДОО.

3.4. Условия и принципы социально-педагогического проектирования процесса социальной адаптации ребенка раннего возраста в дошкольной образовательной организации

Придерживаясь мнения В.А. Петровского, Д.И. Фельдштейна, А. М. Моисеева, П.И. Подласого, А.С. Белкина педагогические условия можно условно разделить на общие и специфические [22, 26, 82, 100, 110, 167]. К общим педагогическим условиям относятся: кадровые, программно-целевые, программно-методические, материально-технические и санитарно-гигиенические. Специфические условия определяют компонентный состав интегративной формы педагогического процесса в ДОО. Социально-педагогическое проектирование процесса социальной адаптации детей раннего возраста в ДОО мы предлагаем следующие педагогические условия: субъектно-личностное условие, организационно-управленческое условие, социокультурное условие, социально-методическое условие. *Субъектно-личностное условие.* Включает в себя создание благоприятной предметно-развивающей среды, которая предполагает развитие в ребенке раннего возраста необходимые базовые качества будущей деятельности (игровое взаимодействие, процессуальная игра). Позитивно-эмоциональное общение ребенка раннего возраста в процессе деятельности со сверстниками, воспитателями, социальным педагогом, физкультурным работником, музыкальным работником, медицинским работником и родителям и формирует базальное доверие к окружающему миру [175, 179].

Построение предметно-развивающей среды должно отвечать потребностям ребенка раннего возраста в совместных действиях со взрослыми, так как это

период интенсивного накопления сенсорного опыта, овладение простейшими обобщенными приемами и способами действий с предметами, обобщенными представлениями о свойствах предметов (цвете, форме, величине). *Субъектно-личностное условие*. Решает проблему развития и усложнения предметной деятельности детей раннего возраста, что определяет благоприятное прохождение процесса социальной адаптации детей раннего возраста в ДОО, поскольку включенность в предметную деятельность является одним из критериев социальной адаптации детей раннего возраста. *Организационно-управленческое условие*. Предполагает проведение диагностических мероприятий по оценке адаптации детей раннего возраста, оценку участия субъектов воспитательного процесса в ДОО, что связано прохождением трех этапов: ознакомительного, деятельностного и результативного.

Первый этап – начальный (ознакомительный, длительностью 3 недели), этап включает в себя создание творческой группы: воспитатели, социальный педагог, старший воспитатель, заведующая. С ними проводится работа по вопросам организации предметно-развивающей среды для детей раннего возраста, осваиваются методики диагностики процесса социальной адаптации детей раннего возраста, внедрение интегративная формы осуществлялось на основе опоры на возрастные особенности детей раннего возраста.

Второй этап – внедрения (деятельностный, длительностью 3 месяца) включает в себя проведение консультаций с воспитателями, социальным педагогом и администрацией по форме проведения занятий, разработке планов работы с детьми раннего возраста, воспитателями и социальным педагогом проводятся открытые занятия по темам «Традиционные праздники России», «Пасха», «Масленица», на которых присутствуют родители воспитанников, проводятся семинары по организации предметно-развивающей среды. Кроме этого, проводится анализ профессиональной деятельности воспитателей, социального педагога, администрации по следующему критерию – участие всех субъектов в педагогическом процессе, по истечению этого этапа проводится круглый стол, где анализируются промежуточные итоги, по вопросам прохождения процесса социальной адаптации раннего возраста в ДОО, организации занятий с детьми раннего возраста и созданию благоприятной эмоциональной обстановки в группе.

По итогам второго этапа в ДОО, воспитатели, социальный педагог овладели методиками диагностики социальной адаптации детей раннего возраста, в группах пребывания детей раннего возраста были созданы условия и предметно-развивающая среда для успешного прохождения процесса социальной адаптации детей раннего возраста в ДОО.



Рис. 1. Модель социально-педагогического проектирования процесса социальной адаптации детей раннего возраста в ДОО

Третий этап (результативный, длительность 6 месяцев) включает в себя анализ педагогической практики воспитателей, социального педагога, администрации на муниципальном и региональном уровнях, снятие видеофильма о деятельности ДООУ и его показ в новостях (муниципальный уровень).

Данное условие решает проблему профессиональной компетентности воспитательного педагога, физкультурного работника, медицинского работника и родителей в вопросах социальной адаптации детей раннего возраста в ДООУ, так как эффективность процесса социальной адаптации зависит от профессионализма всех субъектов воспитательного процесса, включая родителей воспитанников.

Социокультурное условие. Раскрывается через понятие культурной среды ДООУ. Мы соглашаемся с мнениями А.В. Иванова, О.С. Газмана, Н.Б. Крыловой, что «культурная среда рассматривается как пространство деятельности, создаваемое в учреждении образования, основной ценностью которого является сотворчество, влияющее на характер взаимодействия педагога и ребенка» [33, 43, 113, 155]. Исходя из того, что «культурная среда – это пространство условий необходимых для развития личности, то в науке педагогические условия рассматриваются как результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, способов, организационных и коммуникативных форм воспитания для достижения педагогических целей», можно заключить, что культурная среда дошкольного образовательного учреждения включает в себя инновационные и функционально-образующие компоненты [33, 43, 64, 86].

Инновационный компонент определяет, что субъекты педагогического процесса стремятся к своей деятельности применять инновационные методы и средства (метод коррекции, обратной связи, групповая дискуссия, тренинги для родителей).

В культурной среде дошкольной образовательной организации у ребенка раннего возраста начинают формироваться начальные социальные потребности посредством его взаимодействия с воспитательным сообществом.

Функционально-образующие компоненты реализуются при помощи системообразующего фактора, включающего в себя: информационно-познавательный компонент, предполагающий использование разнообразного методического материала в работе с детьми раннего возраста; аксиологический компонент, характеризуется внедрением новых педагогических технологий систем («Истоки» сотрудников центра «Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца, «Детство» составлена коллективом преподавателей кафедры дошкольной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена г. Санкт-Петербург, под руководством Л.А. Парамоновой и др.) [80, 81, 97, 74], так и на уровне инновационных методик,

например, здоровье сберегающая технология С.И. Веневцова [35, 16 с. 18–22]; коммуникативный – определяет равноправные отношения между субъектами воспитательного процесса, включая детей раннего возраста, основанные на взаимном интересе и уважении; интегративный – предполагает сотрудничество на основе интеграции всех субъектов воспитательного процесса, взаимообусловленность этих компонентов способствует созданию необходимых условий для эффективной социальной адаптации детей раннего возраста в ДОО и решает проблему адаптированности детей раннего возраста в социуме.

Четвертое условие вытекает из трех предыдущих – *организационно-методическое*, данное условие включает в себя оказание помощи родителям воспитанников вопросам социальной адаптации детей раннего возраста, проведению диагностики, в частности умению вести записи наблюдения за своими детьми, на основании которых воспитатель, социальный педагог, администрация осуществляют анализ, насколько успешно протекает процесс социальной адаптации ребенка раннего возраста в ДОО, организацию взаимодействия между ДОО и семьей, формирование педагогической культуры родителей, путем привлечения родителей к участию мероприятий, проходящих в ДОО (праздники, утренники, «веселые старты»).

Таким образом, организационно-методическое условие решает проблему повышения педагогической культуры родителей и тем самым влияет на эффективность процесса социальной адаптации детей раннего возраста в ДОО.

Совокупность выделенных условий социально-педагогического проектирования процесса социальной адаптации детей раннего возраста реализуется через интегративную форму педагогического процесса в ДОО. В связи с чем можно выделить основные компоненты интегративной формы, в которых отражаются направления работы воспитателей, социального педагога и администрации по каждому из условий.

Изучив основные положения научного проектирования, проанализировав этапы построения модели воспитательно-образовательной среды, мы пришли к выводу, что проектирование процесса социальной адаптации детей раннего возраста в ДОО основывается на принципах *социальной ориентированности социально-педагогического проектирования, целеполагания социальной адаптации, непрерывности социальной адаптации в ДОО, целостности и комплексности в междисциплинарном взаимодействии.*

– *социальной ориентированности педагогического проектирования* – выделение в воспитательной среде педагогических условий, для того чтобы в этот вырезанный фрагмент среды внедрить так, чтобы среда в целом сохранила свои свойства, и включенная в нее интегративная форма проектирования процесса социальной адаптации детей раннего возраста в ДООУ;

– *целесолагания социальной адаптации* – данный принцип скрепляет и удерживает все компоненты научного проектирования процесса социальной адаптации детей раннего возраста;

– *целостности и комплексности в междисциплинарном взаимодействии* – стимулирует сознательные действия и деятельность субъектов функционирующих в процессе научного проектирования, а также определяет внутреннее единство составляющих его компонентов, их гармоничное взаимодействие;

– *непрерывности социальной адаптации в ДОО* – означает такую организацию педагогического процесса, когда результат деятельности на каждом предыдущем этапе обеспечивает начало следующего этапа; обеспечивается инвариантностью технологии, а также преемственностью между всеми этапами улучшения воспитательной среды ДОО.

Таким образом, реализация модели социально-педагогического проектирования процессасоциальной адаптации детей раннего возраста в ДОО зависит от:

– инноваций в области дошкольного образования (дидактические и воспитательные технологии и методики, например, технологии А.С. Белкина витатгенного образования, методика работы с семьей, инновационная деятельность в ДООУ Т.А. Данилина и И.А. Урмина);

– качества предоставляемых услуг, развитие системы непрерывного образования, на основе организации воспитательной среды, условий среды системного, средового, целостного и социально-деятельностного подходов;

– материально-технического оснащения воспитательной среды ДОО;

– профессионализма педагогов и специалистов, работающих в ДОО;

– психологического климата в ДОО.

Подводя итог вышесказанному можно заключить следующее, что принципы социально-педагогического проектирования, аспекты моделирования, подходы к моделированию и алгоритм построения модели воспитательной среды дошкольного учреждения определяют благоприятное прохождения процесса социальной адаптации детей раннего возраста; таким образом, под **социально-педагогическим проектированием процесса социальной адаптации детей раннего возраста в ДОО** понимается предварительная разработка интегративной формы объединения усилий всех участников педагогического процесса, создающих благоприятные условия для успешной социальной адаптации детей раннего возраста в ДОО.

Вопросы и задания

1. Дайте определение педагогическому проектированию.

2. Что включает в себя понятие социально-педагогическое проектирование.

3. Назовите современных ученых, занимающихся вопросами методологии, принципами, функциями и условиями педагогического проектирования.

4. Рассмотрите различные подходы к изучению социально-педагогического проектирования.

5. Назовите основные этапы моделирования воспитательной среды ДОО.

6. Назовите и дайте характеристику условия социально-педагогического проектирования процесса социальной адаптации ребенка раннего возраста в ДОО.

7. Раскройте алгоритм моделирования воспитательной среды ДОО.

8. Какие трудности возникают в работе с детьми раннего возраста в ДОО.

9. Заполните таблицу.

Социально-педагогическая проблема	Содержание работы воспитателя	Содержание работы социального педагога	Содержание работы ст. воспитателя	Содержание работы семьи
Адаптация ребенка раннего возраста в ДОО				

10. Назовите и дайте характеристику принципам социально-педагогического проектирования процесса социальной адаптации ребенка раннего возраста в ДОО.

11. Разработайте анкету для родителей и на ее основе выявите проблемы социальной адаптации ребенка раннего возраста в ДОО.

12. Разработайте тематический план консультаций для воспитателей ДОО по организации воспитательно-образовательной работы с проблемными семьями.

ГЛАВА IV

ДИАГНОСТИКА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРЕКТИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Основные понятия: диагностические методики, критерии, индикаторы и показатели социальной адаптации ребенка раннего возраста в ДОО, умственное, психическое и речевое развитие детей раннего возраста, индекс общей заболеваемости, инклюзивное образовательное пространство, качество, оценка качества.

4.1. Оценка качества инклюзивного образовательного пространства в дошкольной образовательной организации

Инклюзивное образование – образование, которое каждому ребенку, несмотря на имеющиеся физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые и другие особенности, предоставляет возможность быть включенным в общий (единый, целостный) процесс обучения и воспитания (развития и социализации), что затем позволяет взрослому человеку стать равноправным членом общества, снижает риски его сегрегации и изоляции [7, 176].

Инклюзия признана более развитой, гуманной и эффективной системой образования не только детей с особыми образовательными потребностями, но и здоровых детей. Инклюзия дает право на образование каждому независимо от соответствия или несоответствия критериям школьной системы.

Таким образом, инклюзивное образование – дает каждому ребенку с ограниченными возможностями здоровья возможность быть включенным в общий (единый, целостный) процесс социализации, путем создания инклюзивного образовательного пространства образовательной организации.

Инклюзивное образование как новый социальный и образовательный феномен становится предметом практических и теоретических исследований и требует содержательного уточнения понятий, а также определения стратегий эффективной реализации идеи инклюзивности образования. Нельзя не согласиться с позицией тех авторов, которые говорят о стратегическом направлении развития современного образования как успешном решении задач социализации, детерминированном условиями организации образовательного пространства [7, с. 132]. При этом нужно отметить, что данные задачи являются первоочередными.

В педагогической теории и практике термин «образовательное пространство» интерпретируется неоднозначно: В.А. Ясвин трактует понятие образовательное пространство, как «структурированную систему педагогических факторов и условий становления личности» [182]; О.А. Леонова связывает образовательное пространство с «существующим в социуме «местом», где субъективно задаются множества отношений и связей и осуществляются специальные виды деятельности разных систем, связанных с развитием индивида и его социализацией [95], а также формируются наиболее важные, социально востребованные ключевые компетенции [7].

По мнению, Л.Л. Редько и Р.М. Чумичевой под образовательным пространством понимают, «целостное единое образование, состоящее из взаимообусловленных и взаимодействующих линий-пространств, ступеней, пластов, «сред» социально-образовательных ситуаций, обеспечивающих проявление активности, инициативности, творчества, потенциальных возможностей в процессе субъект-субъектных и субъект-объектных отношений, где среда в пространстве является входящим элементом» [173]. К основным характеристикам образовательного пространства исследователи (И.Л. Беккер, Е.Ю. Белая, В.Н. Журавчик, Р.Е. Пономарев, В.Я. Ясвин) относят: содержательность (наполнение), организованность, структурированность, то есть взаимосвязь всех структурных элементов (условий, факторов, принципов, методов, форм).

Образовательное пространство дошкольной образовательной организации, включает в себя ряд педагогических условий (социокультурных, субъектно-личностных), которые выступают возможностями для социализации детей дошкольного возраста, в том числе и для детей с ОВЗ. К основным характеристикам образовательного пространства исследователи (И.Л. Беккер, К.Ю. Белая, В.Н. Журавчик, Р.Е. Пономарев, В.Я. Ясвин) относят: содержательность (наполнение), организованность, структурированность, то есть взаимосвязь всех структурных элементов (условий, факторов, принципов, методов, форм). Инклюзивное образовательное пространство выступает частью образовательного пространства и представлено системой структурных компонентов и блоков. [7, 23 32, 36, 175, 181]. Исходя из этого, участники образовательных отношений (дети, родители, педагоги) непосредственно включены в процесс создания инклюзивного образовательного пространства.

Итак, развитие ребенка дошкольного возраста с ОВЗ осуществляется в инклюзивном образовательном пространстве дошкольной образовательной организации и насколько оно эффективно, настолько успешно будут проходить процессы социальной адаптации и социализации рассматриваемой категории детей.

Образовательное пространство дошкольной образовательной организации, имеет ряд специфических признаков, исходящих из специфики дошкольного образования и включает в себя ряд педагогических условий (социокультурных, субъектно-деятельностных), которые выступают основой для построения инклюзивного образовательного пространства.

Итак, инклюзивное образовательное пространство выступает частью образовательного пространства и представлено системой структурных компонентов и блоков. По мнению Симаевой И.Н. и Хитрюк В.В., «инклюзивному образовательному пространству присущи как общие характеристики (организованность, протяженность во времени и в пространстве, содержательность и структурированность), так и специфические: доступность, полисубъектность, вариативность (содержательная, временная, организационная [146]. От качества инклюзивного образовательного пространства дошкольной образовательной организации зависит успешная социальная адаптация и социализация детей с ОВЗ.

В связи с чем возникает проблема, каковы критерии оценки качества инклюзивного образовательного пространства дошкольной образовательной организации?

Изначально педагогическая категория качество трактуется в трудах ученых (А.В. Азгальдова, Г.Г. Гличева, А.И. Субетто, М.М. Поташника, П.И. Третьякова, Т.И. Шамовой и др.), как соответствие предмета как результата труда некоторым заданным стандартам. Понятие «качество» обозначает «систему свойств объектов и процессов», «единство элементов и структуры объектов и процессов», «единство внутреннего и внешнего, потенциального и реального моментов системы свойств объектов и процессов», «диагностическая система свойств или качеств частей объектов или процессов». Существуют и более точные, на наш взгляд, определения, раскрывающие объем этого понятия следующим образом [3, 126, 136, 164, 174]:

– «полезность, ценность объектов и процессов, их пригодность или приспособленность к удовлетворению определенных потребностей, адекватность этим потребностям и нормам»;

– «совокупность характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворять установленные и предполагаемые потребности».

С.Е.Шишов и В.А.Кальнейсчитают, что «качество образования - социальная, психолого-педагогическая категория, определяющая уровень и результат процесса образования в обществе и отдельной личности; его соответствие потребностям и ожиданиям в развитии и формировании личностной и профессиональной компетентности; мера, с помощью которой выявляется соответствие конечного результата стандарту» [70].

В научной литературе выделяются внешние и внутренние компоненты качества образования. Внутренние компоненты – это имманентные характеристики образования (качество результатов, качество процесса и качество условий). Относительно проблематики нашего исследования нас интересуют два внутренних компонента – это качество основных условий образовательного процесса; качество результатов образовательного процесса (качество развития в соответствии с образовательными областями, прописанными в ФГОС ДО: социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое и физическое развитие). Внешние компоненты качества образования – это соответствие образования образовательному запросу воспитанников и членов их семей; соответствие образования федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования.

Педагогическая оценка, этимологически связана с понятием «ценность»; оценить, значит определить ценность образования как для самого обучающегося, так и для педагога, для родителей, общества в целом [164].

Исходя из этого, можно заключить, что оценка качества инклюзивного образовательного пространства включает в себя ценностный аспект. В. А. Сластенин и Г. И. Чижаква в своих работах обобщают, что «ценность» определяется как способность вещей или идей выступать средством удовлетворения потребностей отдельных индивидов и социальных групп; значимость вещей, идей для жизнедеятельности субъекта; специфическая форма выявления отношения между субъектом и объектом с целью удовлетворения потребностей субъекта; специфические образования в структуре индивидуального и общественного сознания, которые являются ориентирами личности и общества [147].

Таким образом, созданное инклюзивное образовательное пространство в дошкольной образовательной организации должно не только способствовать успешной социальной адаптации и социализации детей с ОВЗ, но и формировать его субъектность.

Исходя из вышесказанного, для оценки качества инклюзивного образовательного пространства мы предлагаем три группы критериев качества инклюзивного образовательного пространства: первая группа – интеграция ребенка с ОВЗ в образовательное пространство дошкольной образовательной организации, данный критерий включает оценку социальной адаптации и социализации ребенка с ОВЗ в ДОО; вторая группа критериев оценивает субъектно-деятельностное условие, то есть насколько образовательное пространство ДОО удовлетворяет потребностям ребенка с ОВЗ и каким образом происходит его развитие, путем включения в различные виды деятельности в соответствии с ФГОС ДО; третья группа критериев – направлена на оценку взаимодействия

педагогов с родителями; четвертая группа критериев – оценивает методическое сопровождение педагогов по работе с детьми с ОВЗ в ДОО.

Исходя из вышесказанного и учитывая постулаты квалиметрического, мы предлагаем алгоритм оценки инклюзивного образовательного пространства дошкольной образовательной организации:

1. Определение критериев и показателей, по которым можно проводить оценку инклюзивного образовательного пространства дошкольной образовательной организации:

а) обобщение по каждой группе критериев (составляющие деятельности) по определенному признаку (примерно 5-6 показателей).

2. Определение условий реализации программы ДО:

- организация инклюзивного образовательного пространства;
- содержательность и структурированность инклюзивного образовательного пространства;
- эффективность инклюзивного образовательного пространства.

3. Определить коэффициенты весомости признаков инклюзивного образовательного пространства.

Схематично алгоритм можно представить схемой (рис. 2).

Инклюзивное образование – образование, которое каждому ребенку, несмотря на имеющиеся физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые и другие особенности, дает возможность быть включенным в общий (единый, целостный) процесс обучения и воспитания (развития. Социальной адаптации и социализации). Общепринятым считается, что инклюзивное образование – это процесс развития образования на всех его уровнях, подразумевающий доступность образования для всех, что и обеспечивает доступ к образованию детям с особыми потребностями.

Инклюзия предполагает решение проблемы образования детей ограниченными возможностями за счет адаптации образовательного пространства, среды дошкольной образовательной организации к нуждам каждого ребенка, включая индивидуализацию педагогического процесса,

Таким образом, инклюзия предполагает включение детей со специальными образовательными потребностями в образовательное пространство ДОО.

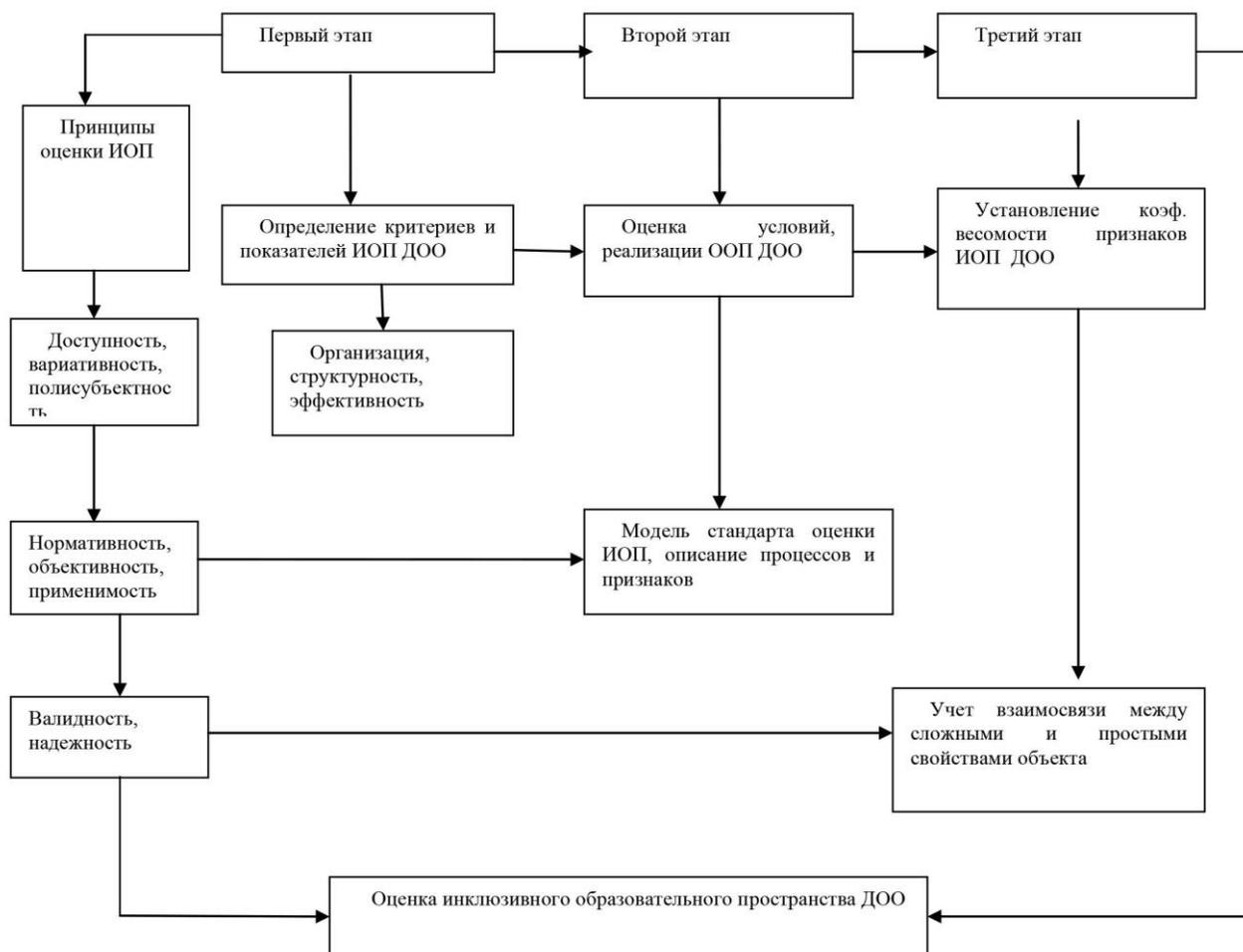


Рис. 2. Алгоритм оценки инклюзивного образовательного пространства ДОО

4.2. Критерии и показатели социально-педагогического проектирования процесса социальной адаптации детей раннего возраста в дошкольной образовательной организации: методики исследования

«Первые три года жизни оставляют неизгладимый след не только в памяти родителей, но и в душе ребенка. За это время он проходит громадный путь в своем развитии. Он научается видеть мир. Понимать значение окружающих предметов и пользоваться ими, общаться с людьми, ходить, говорить. Именно в первые годы жизни закладывается его отношение к людям, к себе, к миру. Первые детские впечатления накладывают неизгладимый отпечаток на дальнейшую жизнь человека. Ведь это начало всех его будущих качеств и способностей», – пишет Е.О. Смирнова [1, 3, 4, 149, 154].

При выборе диагностических методик исследования процесса социальной адаптации детей раннего возраста можно руководствоваться тем, чтобы они были непродолжительными во времени, щадящими в то же время достаточно

информативными. Также диагностические методики должны учитывать социальное развитие ребенка, воспитание, деятельность самого ребенка.

Параметры измеряемого процесса социальной адаптации детей раннего возраста, должны были иметь ту же размерность, что и сравниваемый с ними эталон. Например, деятельность измеряется через эталоны деятельности, относительно возрастного этапа, в нашем случае ранний возраст.

Исследуя работы Н.С. Аксариной, А.И. Баркана, Г.В. Гридневой, М.Ю. Кистяковской, С.И. Поройковой, Б.А. Пыхтеева, Э.Л. Фрухт, А.Г. Хрипковой, Н.М. Щелованова по количественной оценке социальной адаптации, мы пришли к выводу, чтобы повысить диагностическую точности изучаемого процесса, число уровней может быть увеличено с трех уровней до пяти [19, 136, 154, 160, 166].

Критерии оценки социально-педагогического проектирования процесса социальной адаптации детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении, которые представлены двумя группами критериев. Первая группа критериев оценивала социальную адаптацию детей раннего возраста в ДОУ, к ним относятся: поведенческий критерий, включенность в ведущую деятельность, уровень резистентности, эмоциональное состояние, ценностный критерий.

Критерий 1 «Включенность в ведущую деятельность», деятельностный показатель, интеллектуальный показатель.

Критерий 2 «Уровень резистентности», медико-биологический показатель.

Критерий 3 «Эмоциональное состояние ребенка раннего возраста» включает в себя эмоционально-волевой показатель.

Критерий 4 «Поведенческий», коммуникативный показатель.

Критерий 5 «Ценностный», социальный показатель.

Наиболее важными для диагностики процесса социальной адаптации детей раннего возраста является его социально-личностное развитие, моторная и познавательные сферы, речь и социальное поведение (А. Анастаси, Й. Шванцара).

Для диагностики процесса социальной адаптации ребенка раннего возраста используется и система обследования детей от 1 года до 6 лет, предлагаемую М.А. Иваненко, К.Л. Печорой, Г.В. Пантюхиной, И. Келлер, С.Ю. Мещеряковой, Е.А. Стребелевой, Й. Шванцарой, Н.М. Щелованова [45, 69, 161, 173]. На основании чего была разработана таблица 4 для определения уровня социальной адаптации детей раннего возраста, анализ документов, математического анализа, аналогия, тестирование, диагностика («вопросно-ответный метод»), представлены критерии оценок получаемых данных.

Например, умственное развитие рассматривается авторами методик (К.Л. Печорой, Г.В. Пантюхиной, И. Келлер, Й. Шванцарой) как процесс присвое-

ния ребенком определенных форм общественного опыта, материальной и духовной культуры, созданной человеком. Центральным звеном при создании методик стало познавательное ориентировочное действие как основная структурная единица познания. Как показали исследования (А. Анастаси, Г.П. Лаврентьева, Т.М. Титаренко, Е.О. Смирнова, Л.Н. Павлова, Г.А. Урунтаевой, Й. Шванцарой), именно овладение разными видами познавательных ориентировочных действий (в первую очередь перцептивными и мыслительными) лежат в основе умственного развития детей раннего возраста, так как одной из особенностей психического развития ребенка раннего возраста является то, что он сначала осваивает функцию предмета-орудия (для чего он нужен); затем смысл действия предмета (как пользоваться и последнюю очередь операционно-техническая сторона предмета).

Таким образом, разработка диагностического инструментария социально-педагогического проектирования процесса социальной адаптации детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении включает в себя: оценку адаптированности детей раннего возраста в ДООУ на основе разработанных критериев и показателей (балловая шкала); также использовались методики: оценка психического развития, оценка индивидуальных особенностей личности ребенка раннего возраста (Е.О. Смирнова); изменение уровня «цены адаптации» и т.д. (Р.М. Баевский); оценка «индекса острой заболеваемости детей раннего возраста» (Т.Я. Черток); определение уровня деятельностного предпочтения детей раннего возраста в игровом взаимодействии (Г. Крайг); обследование познавательного развития детей раннего возраста (Е.А. Стреблева); обследование уровня речевого развития ребенка третьего года жизни (Т.В. Николаева).

Согласно системного подхода для более качественной оценки социально-педагогического проектирования процесса социальной адаптации детей раннего возраста нужно учитывать качество предоставляемых образовательных услуг, а так же изменение ценностных ориентаций родителей. Для этого используются критерии оценки содержания и методов воспитания и обучения реализуемых в дошкольном образовательном учреждении [20, с. 26-38].

Приведем пример материалов из «методики психолого-педагогического обследования детей 3-го года жизни» (Е.А. Стреблева, 1994), которую мы использовали в своем исследовании для определения включенности в предметную деятельность ребенка раннего возраста в ДООУ.

1. Лови шарик. Задание направлено на установление контакта и сотрудничества ребенка со взрослым, на понимание ребенком словесной инструкции, слежение за движущимся предметом, развитие ручной моторики.

Оборудование: желобок, шарик.

Проведение обследования: психолог кладет шарик на желобок и просит ребенка: «Лови шарик!» Затем поворачивает желобок и просит прокатить шарик по желобку: «Кати!» Взрослый ловит шарик. Так повторяется 4 раза.

Обучение: если ребенок не ловит шарик, взрослый показывает ему несколько раз (2–3 раза), как это надо делать, т.е. обучение идет по показу.

Оценка действий ребенка: принятие задания, понимание речевой инструкции, желание сотрудничать (играть) со взрослым, отношение к игре, результат, отношение к результату.

2. Спрячь шарик. Задание направлено на выявление практической ориентировки ребенка на величину, а также наличия у ребенка соотносящих действий.

Оборудование: две (три) разные по величине коробочки четырехугольной формы одного цвета с соответствующими крышками; два (три) шарика, разные по величине, но одинаковые по цвету.

Проведение обследования: перед ребенком кладут две (три) коробочки, разные по величине, и крышки к ним, расположенные на некотором расстоянии от коробочек. Взрослый кладет большой шарик в большую коробочку, а маленький шарик – в маленькую коробочку и просит ребенка накрыть коробки крышками, спрягать шарики. При этом ребенку не объясняют, какую крышку надо брать. Задача заключается в том, чтобы ребенок догадался сам, какой крышкой надо закрыть соответствующую коробку. Если ребенок подбирает крышки неверно, взрослый показывает и объясняет: большой крышкой закрывают большую коробку, а маленькой крышкой – маленькую. Далее предлагается выполнить задание самостоятельно.

Оценка действий ребенка: принятие задания, понимание речевой инструкции, способы выполнения – ориентировка на величину, обучаемость, наличие соотносящих действий, отношение к своей деятельности, результат.

3. Разборка и складывание матрешки. Задание направлено на выявление уровня развития практической ориентировки ребенка на величину предмета, а также наличия соотносящих действий, понимания указательного жеста, умения подражать действиям взрослого.

Оборудование: две двухсоставные (трехсоставные) матрешки.

Проведение обследования: взрослый дает ребенку двухсоставную (трехсоставную) матрешку и просит ее раскрыть. Если ребенок не начинает действовать, то взрослый раскрывает матрешку и предлагает собрать ее. В случаях затруднения взрослый берет еще одну двухсоставную матрешку, раскрывает ее, обращая внимание ребенка на матрешку-вкладыш, просит его сделать то же со своей матрешкой (раскрыть ее). Далее взрослый, используя указательный жест, просит ребенка спрятать маленькую матрешку в большую. Далее предлагается ребенку выполнить задание самостоятельно.

Оценка действий ребенка: принятие задания, способы выполнения, обучаемость, отношение к результату, понимание указательного жеста, наличие соотносящихся действий, результат.

4.Разборка и складывание пирамидки. Задание направлено на выявление уровня развития у ребенка практической ориентировки на величину, соотносящихся действий, ведущей руки, согласованности действий обеих рук, целенаправленности действий.

Оборудование: пирамидка из трех (четырёх) колец.

Проведение обследования: взрослый предлагает ребенку разобрать пирамидку. Если ребенок не действует, взрослый разбирает пирамидку сам и предлагает ему собрать ее. Если ребенок не начинает действовать, взрослый начинает подавать ему кольца по одному, каждый раз указывая жестом, что кольца нужно надеть на стержень, затем предлагает выполнить задание самостоятельно.

Оценка действий ребенка: принятие задания, учет величины колец, обучаемость, отношение к деятельности, результат.

5.Парные картинки. Задание направлено на выявление уровня развития у ребенка зрительного восприятия предметных картинок, понимания жестовой инструкции.

Оборудование: две (четыре) пары предметных картинок.

Проведение обследования: перед ребенком кладут две предметные картинки. Точно такая же пара картинок находится в руках взрослого. Взрослый указательным жестом соотносит их между собой, показывая при этом, что у него и у ребенка картинки одинаковые. Затем взрослый закрывает свои картинки, достает одну из них и, показывая ее ребенку, просит показать такую же. В случае затруднения ребенку показывают, как надо соотносить парные картинки: «Такая у меня, такая же у тебя», при этом используется указательный жест.

Оценка действий: принятие задания, осуществление выбора, понимание жестовой инструкции, обучаемость, результат, отношение к своей деятельности... [160, с. 124-126]

Так же для оценки речевого развития используется *методика обследования уровня речевого развития ребенка третьего года жизни (методика Т.В. Николаевой, 2002).*

Обследование речи включает изучение понимания ребенком обращенной к нему устной речи и определение состояния его активной речи. В этих целях, прежде всего, ведется наблюдение за детьми в процессе всего обследования.

В ходе специального индивидуального обследования выясняется уровень развития предметного и глагольного словаря ребенка раннего возраста, уровень сформированности фонематического восприятия, умение выполнять словесные

инструкции различной сложности, понимание ребенком единственного и множественного числа глаголов и прилагательных, умение отвечать на вопросы по картинке.

Ребенку предлагают следующие задания:

1. «Покажи картинку».

Цель: изучение уровня развития предметного и глагольного словаря.

Оборудование: картинки с изображением хорошо знакомых ребенку предметов из разных, тематических групп: кукла, мяч, мишка, юла, тарелка, чайник, чашка, ложка, суп, молоко, хлеб, каша, сапоги, туфли, штаны, рубашка, шапка, стол, стул, шкаф, кровать, корова, собака, кошка, петух; машина, поезд, автобус, самолет; яблоко, апельсин, слива; помидор, огурец, морковь; голова, шея, нос, рот, уши, щеки, глаза, лоб, руки, ноги. Картинки с изображением действий, часто встречающихся в жизни детей: девочка одевается, мальчик ест, тетя улыбается, девочка гладит, мальчик катается на коньках, мама купает малыша, дети строят гараж, дети играют в мяч, девочка пьет, доктор дает лекарство мальчику.

Проведение обследования: перед ребенком раскладывают 3–4 картинки и предлагают показать одну из них: «Покажи, где шапка (туфли, сапоги)». Если ребенок правильно выбирает картинку, педагог просит назвать, что изображено на ней. Если малыш не может правильно выбрать картинку, взрослый сам показывает изображенный предмет, называет его и просит малыша повторить.

Фиксируется умение называть предметы (действия) звуком, слогом, звукоподражанием, словом или показывать жестом.

2. «Дай картинку».

Цель: проверка уровня сформированности фонематического восприятия, умения ребенка дифференцировать слова, близкие по звучанию.

Оборудование: предметные картинки.

Проведение обследования: перед ребенком раскладывают парные картинки и просят показать, где стол и стул; нос и нож; уточка и удочка; суп и чуб.

Фиксируется умение выбрать картинку, соответствующую инструкции.

3. «Выполни инструкции».

Цель: проверка умения ребенка выполнять словесные инструкции различной сложности, а также понимания простых предлогов (на, в, под, за).

Оборудование: коробка; игрушки — матрешка, собачка, машинка, кукла, красный и желтый кубики, мяч.

Проведение обследования: ребенку предлагают выполнить следующие действия:

- хлопни и ладоши;
- подними руку;
- поставь матрешку на коробку;

- спрячь собаку за стул;
- положи мяч под стол;
- возьми машину и поставь в шкаф;
- возьми себе куклу, а мне дай красный кубик.

Если ребенок не выполняет инструкцию; взрослому следует повторить ее. Количество повторов не должно превышать трех раз.

Фиксируется выполнение (невыполнение) действий в соответствии со Словесной инструкцией.

В таблице 1 представлены диагностические критерии и показатели социальной адаптации детей раннего возраста в ДООУ.

4. «Найди картинку»

Цель: выяснение уровня понимания ребенком единственного и множественного числа глаголов и прилагательных.

Оборудование: картинки с изображением одного и нескольких действий (девочка танцует – девочки танцуют; мальчик рисует – мальчики рисуют; мальчик ест – мальчики едят); картинки с изображением одного и нескольких одинаковых предметов (красный флажок – красные флажки; большой стул – большие стулья; зеленый лист – зеленые листья).

Проведение обследования: перед ребенком раскладывают попарно картинки и предлагают их найти: «Покажи, где девочка танцует, а где девочки танцуют?»; «Покажи, где мальчики рисуют, а где мальчик рисует?»; «Покажи, где мальчик ест, а где мальчики едят?»; «Покажи, где красный флажок, а где красные флажки?»; Покажи, где большие стулья, а где большой стул?»; «Покажи, где зеленый лист, а где зеленые листья?».

Фиксируется умение показать картинки в соответствии с инструкцией [160, с. 127-129].

Диагностические критерии и показатели социальной адаптации детей раннего возраста в ДОО

Показатели	Индикаторы	Показатель	Баллы	Содержание показателя
1	2	3	4	5
Критерий 1. Включенность в ведущую деятельность	Деятельностный индикатор	Сопоставление по величинам 4-х и более предметов	1 2 3 4 5	Ориентируется в двух величинах предметов «большой», «маленький», резко отличающиеся по размерам. Ориентируется в 3 – 4 формах предметов. Ориентируется в трех величинах предметов: «большой», «поменьше – побольше», «маленький». Подбирает по образцу и слову взрослого предметы и формы. Самостоятельно раскладывает 4 предмета по величинам и по форме.
		Знание 5 основных цветов	1 2 3 4 5	Может выбрать предметы двух основных цветов (желтый, красный). Знает три основных цвета, может их определить. Ориентируется в 5 основных цветах и может показать предметы с этим цветами. Подбирает по слову взрослого предметы 3 цветов. Выбирает предметы 5 основных цветов, называет их, и безошибочно их определяет.

1	2	3	4	5
Критерий 1. Включенность в ведущую деятельность	Деятельностный индикатор	Изложение содержания в процессе деятельности	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p>	<p>Сопровождает свои действия лепетом, употребляет облегченные слова (чаще в моменты двигательной активности, удивления, радости).</p> <p>Словами облегченными (например, «би-би») и произнесенными правильно (например, «машина»), называет предметы и действия (чаще в момент сильной заинтересованности).</p> <p>Обозначает свои действия словами, двухсловными предложениями.</p> <p>В общение со взрослыми употребляет трехсловные предложения, включая прилагательные и местоимения.</p> <p>Может описывать предметы, действия, в предложениях, сказанных ребенком, появляется согласование между отдельными частями в простом предложении</p>
		Занятие ребенка интересной для него деятельностью в течение 8 минут и более	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p>	<p>Может сконцентрировать свою деятельность с предметом в течение 3 минут.</p> <p>Способен построить пирамидку из трех равных по величине предметов в течение 8 минут.</p> <p>По заданию взрослого способен построить пирамидку из 3 предметов разных по величине и форме в течение 10 минут.</p> <p>Самостоятельно способен построить пирамидку из 3 предметов разных по величине, форме и цвету в течение 10 минут.</p> <p>Способен без помощи взрослого построить домик из 4 предметов разных по величине, форме, цвету в течение 10 минут и более.</p>

1	2	3	4	5
Критерий 1. Включенность в ведущую деятельность	Деятельностный индикатор	Слушает рассказ взрослых об окружающих его людях, предметах	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p>	<p>Понимает названия многих часто называемых лиц, предметов, действий, отвлекается при слушании рассказа.</p> <p>Рассматривает картинки при слушании рассказа</p> <p>Понимает несложный рассказ по сюжетной картинке, отвечает на вопросы взрослого, связанные с этим рассказом.</p> <p>понимает короткий рассказ взрослого с показом и напоминанием о событиях, бывших в опыте ребенка.</p> <p>Овладевает способностью понимать короткий рассказ взрослого (без показа) о событиях, бывших в опыте ребенка.</p>
		Умеет выполнять предметно-действенные операции	<p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p> <p>5</p>	<p>Осваивает функцию предмета – орудия (для чего он нужен).</p> <p>Осваивает смысл действия (как пользоваться предметом).</p> <p>Усвоил функцию предмета-орудия и смысл его действия.</p> <p>Применяет функцию предмета-орудия на практике.</p> <p>Применяет способы употребления предметов и орудий на практике, действия с предметами становятся уверенными, точными, целенаправленными, совершенствуется исполнительская, контрольная части действия.</p>

1	2	3	4	5
Критерий 1. Включенность в ведущую деятельность	Деятельностный индикатор	Выделение разновидности герметических фигур	1 2 3 4 5	Подбирает предметы одинаковой формы. Подбирает предметы одинаковой формы и величины. Может выделить предметы одинаковой формы и величины. Подбирает предметы одинаковой формы, величины, цвета. Может заменить один предмет на другой, который подходит по цвету и величине.
		Характер штриховки, предпочтение цвета и заполнение пространства	1 2 3 4 5	Предпочитает спектрально-контрастные тона (черный – красный) в сочетании с резкими, угловатыми или «мохнатыми» штрихами. Раскрашивая рисунок, выходит за границы его контура и предпочитает черные или темно-синие цвета. Рисует плавными, округлыми линиями и предпочитает красно-коричневые, розовые цвета. Ребенок не выходит за границы контура рисунка. Ребенок предпочитает теплые тона (желтый, оранжевый, красный), ребенок заполняет часть рисунка, не выходя за его контуры. Ребенок предпочитает холодные тона (голубой, синий, фиолетовый). Ребенок заполняет весь рисунок не выходя за его контуры.

1	2	3	4	5
Критерий 2. Уровень резистентности	Медико-биологический индикатор	Заболеваемость ребенка	1	Периодичность возникновения ОРВИ каждые 10 дней ведущее к возникновению хронических заболеваний при поступлении ребенка в ДООУ – индекс здоровья 57%.
			2	Периодичность возникновения ОРВИ 1 раз в месяц – 65%.
			3	Периодичность возникновения ОРВИ 1 раз в квартал – 75 %.
			4	Периодичность возникновения ОРВИ 1 раз в 6 месяцев – 81%.
			5	Периодичность заболевания ОРВИ в легкой форме 1 раз в год – индекс здоровья 90 %.
		Функциональное состояние организма детей раннего возраста	1	Невротические реакции, большая потеря массы тела. Задержка психомоторного развития ребенка
			2	Физиологические механизмы в состоянии значительного напряжения, «стоимость» реакции выше ее эффекта, а границы регулирования становятся далекими от гомеостатических.
			3	Изменение функциональных характеризуется напряжением регуляторных систем и механизмов вегетативного жизнеобеспечения.
			4	Нет потери массы тела, задержки психического развития, небольшое снижение эмоционального тонуса.
			5	Устойчивость организма и возрастает надежность его функциональной системы адаптации при воздействии эмоционально-стрессовых факторов. Отсутствие невротических расстройств у ребенка раннего возраста.

1	2	3	4	5
Критерий 3. Эмоциональное состояние ребенка раннего возраста	Эмоционально-волевой индикатор	Использование эмоционально- мимических средств в общении со взрослыми	1 2 3 4 5	Привлекает внимание взрослого при помощи жеста. При взаимодействии со взрослым использует жесты и движения. Ребенок активно реагирует на оценку взрослого. Ребенок радуется поощрению со стороны взрослого. Ребенок стремится к выполнению поощряемых действий, проявляет огорчение при неудовлетворительной оценке взрослого его действий.
		Ребенок проявляет отрицательные эмоции (гнев, ярость, обиды)	1 2 3 4 5	Ребенок отказывается выполнять просьбы взрослых, проявляя при этом гнев. Ребенок при взаимодействии с другими детьми ориентируется на собственные интересы (отбирает игрушки, бранится). Ребенок при выходе из состояния гнева, переключается на интересный вид деятельности (при помощи взрослого). Эмоциональные вспышки у ребенка происходят 1 раз в день. Ребенок не умеет сдерживать свои эмоциональные состояния (любви, радости, гнева) в отношении к окружающим его людям.

1	2	3	4	5
Критерий 4. Поведенческий	Коммуникативный индикатор	Общение пытается установить не только эмоциональный контакт со взрослыми, но и сотрудничать с ними	1 2 3 4 5	<p>Во время взаимодействия со взрослыми ребенок не прислушивается к комментариям взрослого по поводу выполняемого действия взрослыми.</p> <p>Во время взаимодействия со взрослыми ребенок хорошо понимает, что ему надо делать, но еще не всегда может понять, что значит «не делать чего-либо».</p> <p>Во время взаимодействия ребенок внимательно прислушивается к комментариям взрослого и старается следовать им.</p> <p>Взаимоотношения с родителями носят эмоционально положительный характер.</p> <p>Проявляет интерес к другому человеку, испытывает доверие к нему, стремится к общению и взаимодействию со взрослыми и сверстниками.</p>
		Появление интереса ребенка к другому ребенку	1 2 3 4 5	<p>Ребенок проявляет интерес не к сверстнику, а к его привлекательной игрушке.</p> <p>Ребенок проявляет интерес к другому ребенку, наблюдает за его действиями.</p> <p>Ребенок стремится привлечь внимание сверстника к себе.</p> <p>Ребенок начинает подражать сверстнику, тем самым привлекать к себе внимание.</p> <p>Ребенок привлекает к себе внимание сверстника и завоевывает его расположение, не ограничивая себя нормами.</p>
		В игровом взаимодействии воспроизводит действия других людей (при ведущей роли взрослого)	1 2 3 4 5	<p>Делает первые попытки изобразить в игре, что-то понарошку.</p> <p>Имитирует действия взрослых (папы, мамы, воспитателя и т.д.).</p> <p>Включает в игровое взаимодействие элементы фантазии.</p> <p>Возникает способность включаться в процессуальную игру.</p> <p>Ребенок понимает, что притворяется в процессуальной игре.</p>

		Знание своего имени и фамилии, о своих родственниках	<p>1 Знает свое имя, имена родителей.</p> <p>2 Знает свое имя, фамилию и называет имена и фамилии родителей.</p> <p>3 Знает и называет имена родителей, бабушек и дедушек.</p> <p>4 Называет имена родителей, бабушек, дедушке, братьев и сестер (при помощи взрослых), а также их фамилии.</p> <p>5 Не путает имена и фамилии ближайших родственников и составляет простое предложение о них.</p>
		Взаимодействие ребенка со сверстниками в предметной игре	<p>1 Ребенок в игре не взаимодействует со своими сверстниками. Ребенок наблюдает за игрой сверстника, дети не вступают во взаимодействие.</p> <p>2 Ребенок играет в непосредственной близости рядом с другим ребенком, подражает ему (например, берет те же игрушки), но взаимодействия еще не возникает.</p> <p>3 Во время игрового взаимодействия ребенок делится своими игрушками, дети в какой-то мере взаимодействуют друг с другом, но у каждого из них свой сюжет, своя цель, в процессе игры они еще не координируют свои действия.</p> <p>4 Ребенок во время игры взаимодействует со сверстниками, дети совместно строят сооружение из пирамидок и кубиков</p>

1	2	3	4	5
Критерий 5. Ценностный	Социальный индикатор	Может самостоятельно есть пищу и одеваться, раздеваться	1	Самостоятельно ест густую пищу, может снять верхнюю одежду.
			2	Самостоятельно ест жидкую пищу, может снять верхнюю одежду, надеть на себя шапку.
			3	Самостоятельно ест, раздевается с небольшой помощью взрослого, снимает часть своей одежды, колготки, ботинки, шапку, может с помощью взрослого надевать рубашку и колготки. Может надеть часть своей одежды: ботинки, шапку, носки.
			4	Раздевается и одевается самостоятельно, с небольшой помощью взрослого застегивает пуговицы и зашнуровывает ботинки.
			5	
		Понимает условия игрового взаимодействия	1	Понимает инструкцию игры.
2	Понимает правила игры.			
3	Умеет прогнозировать последствия игры.			
4	Умеет прогнозировать последствия выполнения или невыполнения условий игры.			
5	Следует правилам игры, в игре появляется элемент соревновательности.			
Ориентация в помещении и на участке детского сада	1	Знает местонахождение своей группы.		
	2	Может показать свою кровать, шкафчик, полотенце.		
	3	Свободно ориентируется в пространстве детского сада.		
	4	Свободно ориентируется на участке детского сада, знает предметы своего участка, группы.		
	5	Свободно ориентируется внутри детского сада, может выбрать предметы своей группы на участке детского сада.		

Кроме выделенных нами критериев и показателей для диагностики процесса социальной адаптации детей раннего возраста в дошкольной образовательной организации используются следующие методики:

- оценка коэффициента психического развития, соответствующий шести показателям: речь, общение, культурно-гигиенические навыки, рисование, действия с предметами, определяющий процесс успешной социальной адаптации детей раннего возраста особенно в формировании деятельности (игрового взаимодействия) и общения (Е.О. Смирнова);

- уровень «цены адаптации», включающий в себя эмоциональный стресс компенсаторного влечения дублирующих механизмов, переутомления и различные нарушения, которые сопровождаются снижением здоровья и могут привести к срыву адаптации (Р.М. Бабанский);

- оценка индивидуальных особенностей личности детей раннего возраста, связанная с определением положительных и отрицательных качеств личности ребенка, его взаимодействием с сверстниками и взрослыми, вовлеченность их в предметно-игровую деятельность, развитие интеллектуальных особенностей, а также способность регуляции поведения (Е.О. Смирнова);

- определение уровня деятельностного предпочтения детей раннего возраста в игровом взаимодействии, определяющей ролью процесса игры в социальной адаптации ребенка, особенностей формирования мотивационной структуры детей, осуществлением воспитательного процесса в ДОО (Г. Крайг);

- изучение продуктов деятельности детей раннего возраста, в частности изобразительная деятельность детей, дает широкие возможности экспериментирования с материалом. В группе должны быть карандаши, краски, разноцветные мелки, кисти разных размеров, мольберты. Бумага, альбомы, пластиковые материалы. Материал, предоставляемый детям, должен обеспечивать свободу и разнообразие действий, быть доступным и удобным для использования. Так, самым маленьким удобнее рисовать толстой кисточкой в короткой ручной, которой можно делать крупные мазки; детям постарше, у которых более совершенна мелкая моторика, можно предлагать тонкие кисточки (Л.Н. Галигузова) [45, с. 214].

4.3. Критерии и показатели эффективности социально-педагогического проектирования процесса социальной адаптации ребенка раннего возраста в дошкольной образовательной организации

Для оценки эффективности социально-педагогического проектирования процесса социальной адаптации детей раннего возраста в условиях ДОО ис-

пользуются следующие критерии: 1) критерий «адаптированность ребенка раннего возраста»; 2) критерий «участие субъектов в педагогическом процессе в ДОО», который включает в себя следующие индикаторы:

1. *Индикатор оценка деятельности ДОО родителями воспитанников* (Приложение 4).

2. *Индикатор организация деятельности ДОО, руководство и управление.* Оценивает аттестационная комиссия, в которую входят: заведующая ДОО, старший воспитатель, представитель от отдела образования, старший воспитатель другого ДОО, медицинский работник. Оцениваются следующие параметры:

1. Руководство ДОО осуществляется в соответствии с Уставом дошкольного учреждения и законодательством Российской Федерации.

2. Заведующий ДОО выполняет свои функции в соответствии с должностной инструкцией.

3. В ДОО соблюдается исполнительская и финансовая дисциплина.

3.1. Имеется номенклатура дел.

3.2. Регистрируется входящая и исходящая документация.

3.3. Осуществляется работа по изучению и реализации нормативных документов (приказов, инструкций).

3.4. Распределены обязанности между руководителями.

3.5. Обеспечивается целевое расходование средств, предусмотренных сметой.

3.6. Имеются данные о последней инвентаризации материальных ценностей.

4. В ДОО имеется нормативно-правовая документация, регулирующая деятельность образовательного процесса.

4.1. Устав ДОО.

4.2. Договор с учредителем.

4.3. Договоры между родителями (законными представителями) и ДОО.

5. В ДОО соблюдаются правила по охране труда и обеспечивается безопасность жизнедеятельности воспитанников и сотрудников.

6. В ДОО соблюдаются правила пожарной безопасности.

7. Общее санитарно-гигиеническое состояние ДОО (питьевой, световой, тепловой и воздушный режимы) соответствует требованиям Госсанэпиднадзора.

8. В ДОО соблюдаются социальные гарантии участников образовательного процесса.

8.1. Созданы условия для организации питания и медицинского обслуживания.

8.2. Реализуется возможность участия в управлении образовательным учреждением всех участников образовательного процесса.

8.3. Своевременно выплачивается заработная плата.

9. В ДОО используются современные формы финансирования.

9.1. ДОО функционирует на основе финансовой самостоятельности.

9.2. Привлекаются дополнительные источники финансирования (добровольные пожертвования, другие целевые спонсорские взносы и внебюджетные средства, пр.).

9.3. Используются различные формы экономического стимулирования труда сотрудников.

10. В ДОО разрабатывается стратегия и тактика функционирования и развития ДОО.

10.1. Имеется концепция ДОО.

10.2. Имеется программа развития ДОО.

10.3. Осуществляется перспективное планирование.

10.4. Осуществляется оперативное планирование.

10.5. Воспитатели имеют тематические планы по обучению и воспитанию детей.

10.6. Освобожденные специалисты имеют тематические планы по обучению и воспитанию детей.

10.7. Тематические планы воспитателей и освобожденных специалистов скоординированы по содержанию.

10.8. Работа педагогов (воспитателей, освобожденных специалистов) с определенными группами (подгруппами, отдельными детьми) осуществляется на основе координации их деятельности (совместно проводятся занятия, педагогические консилиумы и другие формы сотрудничества).

11. В ДОО используются современные формы организации образовательного процесса.

11.1. Проводятся различные формы занятий (индивидуальные, групповые, по подгруппам).

11.2. Основные занятия сочетаются с кружковой и секционной работой.

11.3. Созданы условия для взаимодействия детей разного возраста (организуются совместные праздники, концерты, клубы, спектакли, прогулки, занятия и пр.).

11.4. Реализуется принцип взаимопроникновения различных видов деятельности на основе взаимодействия специалистов (педагоги и освобожденные специалисты координируют содержание проводимых занятий, осуществляют совместное планирование, проводят обсуждение достижений и проблем отдельных детей и группы в целом, пр.).

11.5.Используется гибкий график работы сотрудников (чередование «длинных» и «коротких» смен, пр.).

12. В ДОО созданы организационные условия реализации индивидуального подхода к ребенку.

12.1.Ведется специальная оздоровительная работа с часто и длительно болеющими детьми

12.2.Организуются занятия по подгруппам для детей с разными темпами психического развития.

12.3 Организуются занятия по подгруппам в зависимости от интересов и склонностей детей.

12.4.Формируются подгруппы для занятий физической культурой с учетом состояния здоровья детей.

12.5.Организовано психологическое обеспечение образовательного процесса.

13. В ДОО обеспечивается баланс между занятиями, регламентированной деятельностью и свободным временем ребенка.

13.1. Организован гибкий режим пребывания детей в ДОО (с учетом потребностей родителей, для детей в адаптационном периоде и пр.).

13.2. Соблюдается режим дня (в соответствии с функциональными возможностями ребенка, на основе учета его возраста и состояния здоровья).

13.3. Соблюдается баланс между разными видами активности детей (умственной, физической и др.), виды активности целесообразно чередуются.

13.4. Проводятся гигиенические мероприятия по профилактике утомления отдельных детей.

14. ДОО осуществляет координацию в воспитании и обучении детей с их родителями (другими членами семьи).

14.1.Родители участвуют в работе совета педагогов, органов самоуправления.

14.2. Имеется родительский комитет (другие формы объединения родителей).

14.3.Родители имеют возможность присутствовать в ДОО (на занятиях и др.), помогать в организации и проведении мероприятий, режимных моментов.

14.4.Педагоги организуют работу с коллективом родителей (проводят общие и групповые собрания, беседы, тематические выставки, семинары и пр.).

14.5.Педагоги оказывают индивидуальную педагогическую помощь родителям (проводят консультации, посещения семьи на дому и др.).

14.6.Организуются совместные мероприятия с участием воспитанников, педагогов и родителей (тематические вечера, семейные праздники и др.).

14.7. Используются новые формы обучения родителей педагогическим знаниям («школа молодой семьи», «школа отцов», деловые игры, семинары, клубы, пр.).

14.8. Используются различные средства информации для родителей (выпускается печатный орган для родителей, проводятся тематические выставки, оформляются специальные стенды, демонстрируются видеофильмы и пр.).

15. ДОО осуществляет сотрудничество с другими социальными институтами детства.

15.1. Музеем.

15.2. Стадионом (используется бассейн стадиона, др.).

15.3. Детской поликлиникой (оздоровительным центром).

15.4. Театром.

15.5. Общеобразовательной школой.

15.6. Музыкальной школой.

15.7. Педагогическим вузом (училищем).

15.8. Привлекаются к образовательной деятельности специалисты педагогических училищ и вузов, учреждений дополнительного образования, культуры, спорта и др.

15.9. Другое.

16. В ДОО организованы разнообразные формы работы с «домашними детьми».

16.1. Организовано кратковременное пребывание детей в ДОО (посещение секций, кружков, прогулочных групп, пр.).

16.2. Проводятся консультирование и методическая помощь по вопросам воспитания «домашних» детей.

16.3. Другое.

17. В ДОО используются информационные технологии управления.

3. Индикатор оценка кадрового обеспечения образовательного процесса в ДОО. Подбор и расстановка кадров, повышение квалификации сотрудников.

Также оценивает аттестационная комиссия:

1. ДОО укомплектовано кадрами.

1.1. Полностью.

1.2. Частично (имеются вакансии).

1.3. В штатное расписание включены дополнительные специалисты.

2. В штатное расписание ДОО включены руководители, специалисты, учебно-вспомогательный персонал.

2.1. Заведующий (директор учреждения).

2.2. Заместитель заведующего (директора).

2.3. Руководитель структурного подразделения.

- 2.4. Главные специалисты (главный бухгалтер, другие).
- 2.5. Воспитатели (включая старшего).
- 2.6. Учителя-дефектологи (учителя-логопеды, логопеды и др.).
- 2.7. Музыкальный руководитель (руководители).
- 2.8. Инструктор по физической культуре.
- 2.9. Педагог-психолог.
- 2.10. Социальный педагог.
- 2.11. Психоневролог.
- 2.12. Учитель (учителя) начальных классов.
- 2.13. Педагоги дополнительного образования.
- 2.14. Тренер (по плаванию, художественной гимнастике, фигурному катанию и др.).
- 2.15. Воспитатель компьютерного класса.
- 2.16. Организаторы студийно-кружковой работы (по фольклору, краеведению, словесности, ритмике и хореографии, изобразительному искусству, иностранному языку, другие).
- 2.17. Медицинские сестры (массажистка, по обслуживанию бассейна, сауны, фито бара, др.).
- 2.18. Младшие воспитатели (помощники воспитателя).
- 2.19. Уборщицы.
- 2.20. Работники пищеблока.
- 2.21. Работники прачечной.
- 2.22. Сторож.
- 2.23. Другие.
3. В ДОО работают педагоги с высоким образовательным цензом.
- 3.1. Имеющие высшее профессиональное (педагогическое) образование.
- 3.2. Имеющие среднее профессиональное (педагогическое) образование.
- 3.3. Имеющие незаконченное профессиональное (педагогическое) образование.
- 3.4. Имеющие высшее образование по другим специальностям (музыкант, художник и др.).
- 3.5. В ДОО привлекаются к работе (на договорной, контрактной и др. основе) специалисты других учреждений, организаций (общего среднего образования, дополнительного образования; педагогических и других вузов, средних профессиональных учебных заведениях; научно-исследовательских институтов, центров, ассоциаций; учреждений и организаций здравоохранения, культуры и спорта, другое).

4. Индикатор аттестованности специалистов, работающих в ДОО высших категорий.

1. Имеются специалисты высшей категории.

2. Имеются специалисты 1-ой категории.

3. Имеются специалисты 2-ой категории.

5. *Индикатор профессионализм сотрудников ДОО.*

1. Реализуют современные образовательные технологии (ТРИЗ, активные методы обучения, др.).

2. Реализуют образовательные программы нового поколения («Радуга», «Развитие», «Одаренный ребенок», «Золотой ключик», «Гармония», другое).

3. Осваивают новые образовательные технологии и программы (в том числе федеральные, региональные, зарубежные).

4. Обобщают отечественный и зарубежный опыт работы с детьми, самостоятельно формируя пакеты материалов.

5. Разрабатывают авторские методики, технологии, программы (в том числе сотрудничая с научными коллективами вузов, институтов повышения квалификации и пр., являются членами авторских коллективов, др.).

6. Составляют индивидуальные программы развития детей.

7. Воспитатели ДОО сочетают основную работу в группах с кружково-секционной работой по определенному направлению с детьми своей и других групп (познавательному развитию, изобразительной деятельности, художественному труду, экологическому образованию, другое).

6. *Индикатор определяет профессиональную подготовку, переподготовку и повышение квалификации специалистов.*

1. Организованы различные формы обучения для всех категорий работников (проводятся тренинги, деловые игры, семинары, практические занятия и другое).

2. Имеются специалисты, прошедшие курсовую переподготовку за последний год.

3. За последние три года.

4. За последние пять лет.

5. Имеются специалисты с более давним сроком переподготовки.

6. Педагоги повышают квалификацию на различных курсах.

7. РИПКРО.

8. Областных (краевых, республиканских).

9. Районных.

10. В Центрах развития образования, ассоциациях, авторских и др.

7. *Индикатор оценка содержания и методов воспитания и обучения, реализуемых в ДОО.* Программы и педагогические технологии, характер взаимодействия между воспитателями и детьми (17 показателей).

Этот индикатор включает в себя педагогическую деятельность с детьми раннего возраста в ДОО, которая включает в себя характеристики:

- проявляют собственную инициативу в установлении эмоциональных контактов с детьми (ласково обращаются к ним, называют по имени, поддерживают ребенка при переживании им дискомфорта).

- поддерживают и поощряют инициативу ребенка в эмоциональном общении (всегда откликаются на стремление малыша получить доброжелательное внимание, поддержку, ласку).

- организуют эмоциональные и подвижные игры, способствующие совместным положительным переживаниям («ладушки», «сорока-ворона», «едем-поедем», «прятки» и пр.).

Субъекты педагогического процесса помогают детям наладить положительные контакты со сверстниками:

- знакомят детей друг с другом, стимулируют их обращения к ровесникам.

- организуют эмоциональные контакты, сближающие детей между собой, стимулируют проявление доброжелательного отношения к сверстникам.

- устраивают совместные эмоциональные и подвижные игры («прятки», «догонялки» и пр.).

- организуют несложные совместные игры с предметами (совместные постройки из кубиков, игры с куклами и пр.).

Субъекты педагогического процесса создают условия для развития предметного взаимодействия с детьми (сотрудничества), предлагая им различные образцы действий с предметами:

- помогают детям учиться пользоваться предметами бытового назначения (ложкой, чашкой, расческой и пр.).

- помогают освоить действия с игрушками-орудиями, такими, как лопатка, ведерко, палочка, формочки и пр.

- поощряют стремление детей подражать действиям взрослых, участвовать в повседневных бытовых занятиях (уборке помещения, уходе за растениями, домашними животными).

- взрослые поощряют стремление детей к самообслуживанию (дают им возможность самим одеться, умыться, застегнуть молнию и пр.).

- знакомят с назначением различных предметов, которые их окружают, с их основными свойствами, такими, как форма, цвет, величина.

- не ограничивают любознательность детей, позволяя им исследовать интересные для них предметы и помогая освоить действия с ними.

– знакомят детей с элементарными способами конструирования с использованием различных материалов (конструкторов, кубиков, бросового материала).

– обучающие занятия строятся в форме игры (знакомство с различными цветами, формами, соотношениями предметов и т.п. может производиться в рамках сюжетно-ролевой или дидактической игры).

Субъекты педагогического процесса создают условия для развития у детей раннего возраста процессуальной игры:

– знакомят их с различными сюжетами и организуют соответствующую им игровую среду.

– помогают детям освоить соответствующие их возможностям игровые действия (поднести ложку или чашку ко рту куклы, помешать в кастрюльке еду, ровно поставить один кубик на другой, сделать больному укол и пр.).

– вводят в игру предметы-заместители, показывая способы использования неоформленного материала.

– помогают детям разнообразить сюжеты игры, включать в них элементы новизны.

– по мере овладения детьми игровыми действиями взрослые помогают детям брать на себя различные роли и наделять ими персонажей игры.

– организуют несложные сюжетные игры с несколькими детьми.

Субъекты педагогического процесса поощряют и стимулируют интерес детей к чтению книжек (читают им стихи, сказки, знакомят с иллюстрациями к ним, с названиями изображенных предметов, персонажей, обсуждают содержание книги, делятся своими переживаниями по поводу прочитанного).

Субъекты педагогического процесса создают условия для формирования у детей представления о себе:

– учат детей раннего возраста узнавать свое отражение в зеркале, знакомя с названиями частей тела и лица, просят показать то же самое у взрослого, у куклы, у другого ребенка.

– знакомят с игрушками и действиями с ними, характерными для игр девочек и мальчиков, формируя половую идентификацию (играя с куклой, девочка берет на себя роль мамы или бабушки, а мальчик – папы или брата; в то же время кукла может быть дочкой или сыном, в соответствии с этим они могут быть по-разному одеты и т.д.).

– отводят время, чтобы поговорить с детьми о том, что они видят, делают, что им нравится, об их семье.

– называют имена детей в играх, песнях.

– устраивают выставки с фотографиями детей, просят ребенка найти на фотографии себя, других малышей, показать, где мальчик, где девочка.

– предоставляют детям возможность выбора между игрушками, действиями, занятиями.

Субъекты педагогического процесса создают условия для развития речи детей раннего возраста:

– поддерживают речевую инициативу детей.

– знакомят их с названиями различных предметов.

– демонстрируют новые привлекательные игрушки, называя их и иницируя ребенка к повторению их названия, после чего дают игрушку малышу.

– играют с детьми в речевые игры, дают прослушать детские песенки, поддерживают звукоподражания.

– читают детям книжки, показывают и называют картинки, рассказывают сказки и истории, вместе повторяют стишки и песенки.

– поощряют словотворчество детей.

– стимулируют запоминание детьми сказок, стихов, песенок.

– поощряют узнавание детьми знакомых предметов, рисунков и пр.

– разговаривают о том, что видят и что делают дети, объясняют, что им предстоит сделать, готовя к переходу к следующему виду деятельности.

– комментируют ответы и рассказы детей, расширяя их познания.

– обсуждают события дня.

– задают вопросы, требующие развернутого ответа.

Субъекты педагогического процесса организуют продуктивные и творческие виды деятельности детей (Приложение 2):

– стимулируют возникновение у детей интереса к рисованию (предлагают им рисовать карандашами, мелками, кистью, пальцами, на листах различных форматов и цветов, помогают освоить основные приемы работы с этими материалами).

– пробуждают интерес детей к лепке из пластилина, глины, помогают им создавать и видоизменять простые формы из этих материалов.

– знакомят детей с элементарными способами изготовления аппликаций из нескольких элементов.

– организуют музыкальные занятия (пение, прослушивание пластинок, игра на музыкальных инструментах, танцы), стимулируя и поддерживая стремление ребенка к выражению чувств через мимику, жесты, движения, голос.

– устраивают инсценировки знакомых сказок, стишков, привлекая детей к активному участию в них и обсуждению того, что они увидели.

– используют любую возможность для того, чтобы обыграть какой-либо предмет или событие, придумать вместе с ребенком интересную историю, пробуждая его фантазию, творческое воображение.

– показывая детям образцы любого вида деятельности, взрослые дают им возможность действовать самостоятельно и не навязывают всей группе и каждому ребенку тот или иной сюжет, дают детям право выбора материала, с которым они хотят работать.

Субъекты педагогического процесса создают условия для овладения детьми сложными локомоциями, тонкой моторикой рук:

– организуют свободное пространство таким образом, чтобы дети могли передвигаться по всей групповой комнате и имели доступ к спортивным снарядам и игрушкам.

– проводят физкультурные занятия.

– организуют подвижные игры с ходьбой, ритмическими движениями, прыжками и бегом как в групповом помещении, так и во время прогулки.

– проводят музыкальные занятия для овладения простыми танцевальными движениями.

Взаимодействие субъектов педагогического процесса с детьми раннего возраста:

– сотрудники проявляют уважение к личности каждого ребенка, доброжелательное внимание к нему.

– обращаются с детьми ласково, с улыбкой, поглаживают, обнимают, часто берут на руки.

– тепло обращаются с детьми во время проведения режимных процедур, в том числе утром при встрече с ребенком, во время еды, подготовки ко сну, переодевания и пр.

– стремятся установить с детьми доверительные отношения, проявляют внимание к их настроению, желаниям, достижениям и неудачам.

– поощряют самостоятельность детей в выполнении режимных процедур, учитывая их индивидуальные особенности (привычки, темперамент, предпочтение той или иной пищи).

– сотрудники чутко реагируют на инициативу детей в общении, на их потребность в поддержке взрослых.

– слушают детей с вниманием и уважением.

– вежливо и доброжелательно отвечают на вопросы и просьбы детей, обсуждают их проблемы.

– успокаивают и подбадривают расстроенных детей, стремятся помочь в устранении дискомфорта.

– разговаривая с детьми, выбирают позицию «на уровне глаз»(общаясь с ребенком, взрослый присаживается рядом или берет его на руки).

– в течение дня сотрудники общаются не только с группой в целом, но и с каждым ребенком индивидуально.

Субъекты педагогического процесса создают условия для формирования у детей положительных взаимоотношений со сверстниками:

– собственным поведением демонстрируют уважительное отношение ко всем детям.

– знакомя детей друг с другом, называют их имена, ласково поглаживают рукой ребенка руку сверстника, стимулируют взгляды в глаза, проявление положительных эмоций, в то же время не навязывая детям контакты, если они уклоняются от них.

– привлекают внимание детей к эмоциональным состояниям друг друга, собственным примером и предложениями побуждая детей к проявлениям сочувствия, жалости, «сострадания».

– при организации совместных эмоциональных, подвижных, предметных игр помогают детям координировать свои действия, учитывать желания друг друга, выступают в качестве доброжелательных участников игр.

– стремятся разрешать конфликты между детьми в мягкой форме, без насилия и окриков, путем перевода их в позитивные формы взаимодействия или переключения внимания детей на другие виды деятельности или предметы.

– помогают детям овладевать речевыми способами общения (называть друг друга по имени, формулировать свои желания, просьбы, договариваться об очередности действий, благодарить за помощь и пр.).

Субъекты педагогического процесса не ограничивают естественный шум в группе (оживленную деятельность, игру, смех, свободный разговор). Голос взрослого не доминирует над голосами детей.

В ходе обучающих занятий сотрудники учитывают возрастные возможности и интересы детей:

– строят занятия в форме совместной игры с детьми.

– совместная игра организуется преимущественно с одним ребенком или небольшой группой детей таким образом, чтобы в ней участвовал каждый ребенок.

– обучение проводится в мягкой форме, без насилия (обучая ребенка пользоваться ложкой, расческой или заводить машинку, взрослый мягко направляет его движение своей рукой, а затем дает ему возможность выполнить действие самостоятельно, при необходимости помогая ему, но не принимая всю инициативу на себя, и т.д.).

– взрослый откликается на любую просьбу ребенка о совместной деятельности и помощи, а в случае невозможности их осуществления спокойно объясняет причину и просит подождать.

– в ходе совместной игры или занятий взрослый находит время и возможность обратиться к каждому ребенку по имени, проявить заинтересованность к тому, что он делает, подбодрить, помочь справиться с трудным действием.

– организуя совместные игры или занятия, взрослые не заставляют участвовать в них всех детей (если ребенок отказывается слушать сказку или смотреть спектакль, воспитатель разрешает ему заняться чем-либо другим, не мешая остальным детям, и пр.).

Субъекты педагогического процесса организуют процессуальные игры детей раннего возраста:

– стремятся заинтересовать ребенка сюжетом игры, вызвать у него желание играть.

– стараются пробудить инициативу ребенка, вовлекая его в свою игру, предлагают и обсуждают с ним разные варианты развития сюжета с учетом желания ребенка.

– помогают ребенку наделить персонажей игры именами, характерами, разговаривают от их имени, стимулируют развертывание диалога.

– увлекают ребенка поисками предметов-заместителей, открывая для него новые возможные игры.

Субъекты педагогического процесса поддерживают положительное самоощущение детей, способствуют формированию у них знаний о себе:

– предоставляют детям самостоятельность в выборе игрушек, занятий, партнеров по игре.

– время от времени ребенка подводят к зеркалу для рассматривания частей тела (обычно не видных — ушки, прическа и пр.), соотносят отражение в зеркале с соответствующими деталями одежды ребенка (рассматривают рисунок на карманчике).

– обращаются к ребенку по имени, подчеркивают его достоинства.

– поощряют детей высказывать свои чувства и мысли, рассказывать о событиях, участниками которых они были.

– чаще пользуются поощрением, поддержкой детей, чем порицанием и запрещением. порицание относится только к отдельным действиям ребенка, но не адресуется к его личности. неудачи обыгрываются в шуточной форме, чтобы не формировать у малыша неуверенности в своих силах.

Субъекты педагогического процесса не прибегают к физическому наказанию или другим негативным дисциплинарным методам, которые обижают, пу-

гают или унижают детей (в случае, когда ребенок отказывается есть или идти в туалет, взрослый старается мягко уговорить его перевести нежелательные действия в игровую форму, а в случае неудачи дать ребенку возможность побыть одному. В случае, когда ребенок высказывает явное неповиновение, идет на открытый конфликт, мешает другим детям или обижает их, взрослый спокойно объясняет ему причину нежелательного поведения, сажает на стульчик отдельно от других детей или уводит в соседнюю комнату, не оставляя при этом ребенка без внимания. После разрешения конфликта взрослый ласково обнимает ребенка, говорит о своей любви к нему и выражает уверенность в том, что плохой поступок больше не повторится)[18,168].

8. Индикатор оценка материально-технических и медико-социальных условий пребывания детей в ДОО.

В ДОО созданы условия для развития детей раннего возраста (от 1 года до 3 лет):

– в группах имеется игровой материал для познавательного развития детей (мозаики, матрешки, пирамидки, панели с отверстиями разных геометрических форм и соответствующие вкладыши, коробки разных размеров, банки с крышками, разноцветные кубики, мячи, машинки и пр.; книжки с цветными картинками).

– имеется игровой материал для сюжетных игр детей (куклы и животные разных размеров, одежда для кукол, игрушечная мебель, строительные материалы различных форм и цветов, игрушечные телефоны, декорации для кукольного театра, неоформленный материал: кубики, палочки, лоскутки ткани и др.).

– имеется игровой материал и оборудование, для музыкального развития детей (игрушечные музыкальные инструменты; аудиовизуальные средства: проигрыватель с набором пластинок или магнитофон, пр.).

– имеются материалы и оборудование для продуктивной и творческой деятельности детей (листы бумаги и альбомы, кисти, краски, карандаши, фломастеры, разноцветные мелки, пластилин, глина, столы для работы с различными материалами, доски для рисования мелками, подставки для работы с пластилином, баночки для воды, пр.).

– все материалы пригодны для работы: карандаши отточены, фломастеры свежие, кисти исправные и чистые.

– имеются игрушки для игр во время прогулок (ведерки, лопатки, формочки, совочки и пр.).

– имеются игры и оборудование для развития ходьбы и других движений детей (игрушки, которые можно катать, бросать; горки, тренажеры, скамейки).

– игрушки в помещении расположены по тематическому принципу с тем, чтобы каждый ребенок мог выбрать себе занятие и не мешал бы сверстникам.

– в помещении есть место для совместных игр детей (столики, открытое пространство для подвешенных игрушек, др.).

– все игрушки и материалы для работы доступны детям.

– помещение украшено яркими картинками на стенах, цветами.

– в группах имеется оригинальный дидактический материал, изготовленный сотрудниками (для развития сенсорной сферы, тонкой моторики рук, сюжетных игр и пр.).

Таким образом, анализ имеющихся методик по оценке уровня адаптированности позволил нам определить критерии и показатели процесса социальной адаптации детей раннего возраста в условиях дошкольного образовательного учреждения, которые включают в себя: включенность в ведущую деятельность, отражается в следующих показателях: сопоставление по величинам 4-х и более предметов, знание 5 основных цветов, изложение содержания в процессе деятельности, занятие ребенка интересной для него деятельностью в течение 8 минут и более, слушает рассказ взрослых об окружающих его людях, предметах, умеет выполнять предметно-действенные операции, выделение разновидности герметических фигур, характер штриховки, предпочтение цвета и заполнение пространства; уровень резистентности раскрывается в следующих показателях: заболеваемость ребенка, функциональное состояние организма детей раннего возраста; эмоциональное состояние ребенка раннего возраста включает в себя следующие показатели: безошибочно выполняет задания взрослого раскрашивание цветовой дорожки позитивных и негативных объектов, ребенок проявляет отрицательные эмоции (гнев, ярость, обиды); поведенческий отображается в следующих показателях: общение пытается установить не только эмоциональный контакт со взрослыми, но и сотрудничать с ними, появление интереса ребенка к другому ребенку, в игровом взаимодействии воспроизводит действия других людей (при ведущей роли взрослого); ценностный реализуется в следующих показателях: может самостоятельно есть пищу и одеваться, раздеваться, понимает условия игрового взаимодействия, понимает условия игрового взаимодействия, ориентация в помещении и на участке детского сада, знание своего имени и фамилии, о своих родственниках, взаимодействие ребенка со сверстниками в предметной игре. Уровни процесса социальной адаптации детей раннего возраста (низкий, ниже среднего, средний, выше среднего, высокий). Качество применения модели социально-педагогического проектирования процесса социальной адаптации детей раннего возраста оценивалось при помощи следующих критериев: оценка деятельности ДОО родителями воспитанников; критерии организации деятельности ДОО; критерии оценки кадрового обеспечения образовательного процесса в ДОО; критерии оценки содержания и методов воспитания и обучения; реализуемых в ДОО; критерии оценки материально-технических и медико-социальных

условий пребывания детей в ДОО. Семья принимает активное участие в жизни дошкольного образовательного учреждения, что подтвердил опрос родителей.

Вопросы и задания

1. Назовите критерии социальной адаптации ребенка раннего возраста в ДОО.

2. Дайте характеристику показателей социальной адаптации ребенка раннего возраста в ДОУ.

3. Назовите современных ученых, занимающихся вопросами диагностики социальной адаптации детей раннего возраста.

4. В чем суть «методики психолого-педагогического обследования детей 3-го года жизни», Е.А. Стребелевой?

5. В чем суть методики Л.Н. Галигузовой?

6. Дайте характеристику индикатору – оценка содержания и методов воспитания и обучения ребенка раннего возраста в ДОО.

7. Разработайте тематику круглых столов для специалистов ДОО по вопросам социальной адаптации детей раннего возраста.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология : учебное пособие для студ. вузов. – 3-е изд., испр. – Москва : Академия, 1998. – 672 с.
2. Авдеева, Н.Н. Понятие идентификации и его применение к проблеме понимания человека человеком / Н.Н. Авдеева // Теоретические и прикладные проблемы познания людьми друг друга. – Краснодар, 1975. – С. 6–15.
3. Азгальдов, Г.Г. Определение ситуации оценивания / Г.Г. Азгальдов // Стандарты и качество. – 1995. – № 9. – С. 14–16.
4. Аксарина, Н.М. Воспитание детей раннего возраста. – Москва, 1993. – 290 с.
5. Асеев, В.Г. Единство содержательной и динамической сторон личности в воспитательном процессе / В.Г. Асеев // Психология формирования и развития личности : сб. науч. тр. — Москва, 1981. — С. 199–200.
6. Агеев, А.К. Онтогенетические особенности адаптации детей. — Москва, 1985. — С. 75–80.
7. Акимова, О.И. Инклюзивное образование как современная модель образования / О.И. Акимова // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. – Москва : Московский городской психолого-педагогический университет, 2011. – С.10–11.
8. Алексеев, Н.Г. Методологические принципы проектирования образовательных систем / Н.Г. Алексеев // Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения. – Москва : [б. и.], 1994. – С. 18–19.
9. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания. – 3-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 288 с.
10. Амонашвили, Ш.А. Здравствуйте, дети. – Москва : Педагогика, 1983. – 208 с.
11. Анциферова, Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование и психологическая защита / Л.И. Анциферова // Психологический журнал. – 1994. – № 1. – С. 3–18.
12. Ананьев, Б.Г. О преемственности в обучении / Б.Г. Ананьев // Советская педагогика. – 1953. – № 2. – С. 23–25.
13. Ананьев, Б.Г. Психологическая структура личности и ее становление в процессе индивидуального развития человека / Б.Г. Ананьев // Психология личности. Т.2: Хрестоматия. – Изд. 2-е, доп. – Самара : Баракс-М, 2000. – 544 с.
14. Ананьев, Б.Г. Проблемы социализации индивида / Б.Г. Ананьев // Человек и общество. – Ленинград, 1971. – Вып. 9. – 144 с.
15. Анохин, П.К. Очерки по физиологии функциональных систем. – Москва : Медицина, 1980. – 447 с.

16. Арнаутова, Е.П. Педагог и семья / Е.П. Арнаутова, Н.А. Разгонова. – Москва : Карапуз, 2002. – 264 с.
17. Артамонова, Е.И. Аксиологические детерминанты воспитания и профессионального образования. Пути повышения качества воспитательной работы в образовательных учреждениях : материалы Международной научно-практической конференции, 19-20 сентября 2008 года / отв. ред. Л.К. Гребенкина, Е.М. Аджиева ; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань, 2009. – 464 с.
18. Аттестация и государственная аккредитация дошкольных образовательных учреждений. – 3-е изд., испр., доп. – Москва : Издательство АСТ, 2020. – 427 с.
19. Баркан, А.И. Его величество ребенок. – Москва : [б. и.], 1996. – 210 с.
20. Баркан, А.И. Особенности адаптации и состояния здоровья детей раннего возраста в дошкольных коллективах : автореф. дис. ... канд. мед. наук. – Москва, 1979. – 22 с.
21. Безрукова, В.С. Педагогика: проектирование педагогики. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 344 с.
22. Безрукова, В.С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизмы реализации / В. С. Безрукова // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике : сб. науч. тр. – Свердловск, 1990. – 152 с.
23. Белая, К.Ю. Дошкольное образовательное учреждение: управление по результатам / К.Ю. Белая, П.И. Третьяков. – Москва, 2007. – 304 с.
24. Белинская, Е.П. Социальная психология личности : учеб. пособие для вузов / Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая. – Москва : Аспект Пресс, 2001. – 301 с.
25. Белкин, А.С. Педагогика детства. – Екатеринбург : Сократ, 1995. – 151 с.
26. Белкин, А.С. Основы возрастной педагогики : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – Москва, 2000. – 151 с.
27. Блюм, Г. Психоаналитические теории личности / пер. с англ. и вступ. ст. А.Б. Хавина. – Москва : КСП, 1996. – 247 с.
28. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание : пер. с англ. / общ. ред. и вст. статья В.Я. Пилиповского. – Москва : Прогресс, 1986. – 422 с.
29. Беспалько, В.П. Основы теории педагогических систем / В.П. Беспалько. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. – 92 с.
30. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – Москва : Политиздат, 1990. – 98 с.
31. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судь-

бы : пер. с англ. / общ. ред. М.С. Мацковского. – Санкт-Петербург, 1992. – 448 с.

32. Бим-Бад, Б. М. Педагогическая антропология : учебник и практикум для вузов / Б. М. Бим-Бад. — Москва : Юрайт, 2021. — 223 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-01587-4. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/468939> (дата обращения: 11.09.2023).

33. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — Москва, 1968. — 464 с.

34. Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. — 2007. — № 8. — С. 44–53.

35. Буева, Л.П. Социальная среда и создание личности. — Москва : МГУ, 1968. — 268 с.

36. Будникова, Е.С. Реализация инклюзивного образования в образовательной организации : учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е.С. Будникова, Е.В. Резникова. — Челябинск : Цицеро, 2017. — 110 с.

37. Виненко, В.Г. Общие основы педагогики : учеб. пособие. — Москва : Дашков и К, 2008. — 300 с.

38. Внешняя среда и психическое развитие ребенка / под ред. Р.В. Тонковой-Ямпольской и др. — Москва : Медицина, 1984. — 207 с.

39. Воронина, О.В. Математическое образование в период раннего детства. Организация работы с родителями дошкольников в образовательном учреждении : сб. ст. по мат. итоговой конф. по программе ДПО «Орг. образоват. процесса в ДОУ» на тему «Орг. работы с родителями дошкол. в образовательном учреждении» 11 апр. 2008 г. / Урал. гос. пед. ун-т ; сост. А.В. Жукова. — Екатеринбург, 2008. — Ч. 2. — 338 с. — С. 201–212.

40. Вульф, Б.З. Дети и взрослые: диалектика дистанции / Б.З. Вульф // Государство и дети: реальности России. — Москва, 1995. — 62 с.

41. Вульф, Б.З. Основы педагогики в лицах, ситуациях, первоисточниках : учеб. пособие / Б.З. Вульф, В.Д. Иванов. — Москва, 1997. — С. 23–41.

42. Выготский, Л.С. Собрание сочинений. Т 4. Детская психология / под ред. Д.Б. Эльконина. — Москва : Педагогика, 1984. — 476 с.

43. Выготский, Л.С. Психология. — Москва : ЭКСМО-Пресс, 2000. — 1008 с. — (Серия «Мир психологии»).

44. Газман, О.С. Потери и обретения. Воспитание в школе после десяти лет перестройки / О.С. Газман // Первое сентября. — 1995. — № 119. — С. 3–6.

45. Галигузова, Л.Н. Педагогика детей раннего возраста : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям «Дошкольная педагогика и психология», «Педагогика и методика дошкол. образования» / Л.Н. Галигу-

зова, С.Ю. Мещерякова. – Москва : Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2007. – 301 с.

46. Герт, В.А. Моделирование образовательного пространства образовательного учреждения // Педагогическое образование в России / В.А. Герт, С.В. Королева. – Екатеринбург, 2013. – № 2. – С. 139–146.

47. Гершунский, Б.С. Россия: образование и будущее / МО РФ, Челяб. фил. ИПО. – Челябинск, 1993. – 240 с.

48. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П.В. Алексеев ; С.И. Гессен. – Москва : Школа-Пресс, 1995. – 447 с.

49. Голованова, Н.Ф. Подход к воспитанию в современной отечественной педагогике / Н.Ф. Голованова // Педагогика. – 2007. – № 10. – С. 38–47.

50. Григорьева, Г.Г. Педагогика раннего возраста : учеб. пособие. – Москва, 1998. – 336 с.

51. Громько, Ю.В. Проектирование и программирование развития образования. – Москва : МАРО, 1996. – 545 с.

52. Гура, В.В. Теоретические основы педагогического проектирования личностно-ориентированных электронных образовательных ресурсов и сред. – Ростов-на-Дону : Изд-во ЮФУ, 2007. – 320 с.

53. Дик, Н.Ф. Педагогический совет в дошкольном образовательном учреждении / Н.Ф. Дик. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2005. – 288 с.

54. Дикая, Л.В. Отношение человека к неблагоприятным жизненным событиям и факторы его формирования / Л.В. Дикая, А.С. Махнач // Психологический журнал. – 1996. – № 3. – С. 137–148.

55. Дмитриев, Г.Д. Многокультурное образование. – Москва, 1999. – 145 с.

56. Заир-Бек, Е.С. Основы педагогического проектирования. – Санкт-Петербург, 1995. – 250 с.

57. Залевская, Т.С. Влияние социальных и биологических факторов на нервно-психическое развитие детей 2-го и 3-го года жизни, воспитывающихся в дошкольных учреждениях : автореф. дис. ... канд. биол. наук. – Москва, 1986.

58. Зауш-Гордон, Ш. Социальное развитие ребенка / Ш. Зауш-Гордон. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 71 с.

59. Запорожец, А.В. Роль ориентировочной деятельности и образ формирования и осуществления произвольных движений/ А.В. Запорожец // Ориентировочный рефлекс в ориентировочной исследовательской деятельности. – Москва, 1958. – С. 12–26.

60. Зверева, О.Л. Семейная педагогика и дошкольное воспитание : учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / О.Л. Зверева, А.Н. Ганичева. – Москва, 1999. – 158 с.
61. Голованова, Н.Ф. Подход к воспитанию в современной отечественной педагогике / Н.Ф. Голованова // Педагогика. – 2007. – № 10. – С. 38–47.
62. Иваненко, М.А. Педагогическое сопровождение социально-личностного развития ребенка в период детства : дис. – Екатеринбург, 2002. – 202 с.
63. Иванов, А.В. Детско-взрослое сообщество культурной среды общеобразовательной школы : монография. – Москва, 2005. – 210 с.
64. Иванов, А.В. Культурная среда образовательного учреждения : учебное пособие. – Москва, 2006. – 325 с.
65. Иванов, А.В. Развитие идей социальной педагогики в условиях информационной культурной парадигмы образования. Социально-педагогическая поддержка ребенка : материалы Международной научно-практической конференции / под общ. ред. А.В. Иванова. – Москва : АПКиППРО, 2009. – С. 41–47.
66. Иванов, А.В. Социальная педагогика: традиции и инновации : материалы Всероссийского конгресса социальных педагогов с международным участием, 18–21 марта 2009 г., Екатеринбург / Урал. гос. пед. ун-т ; под ред. М.А. Галагузовой. – В 4-х ч. – Ч 1. – С. 70.
67. Иванов, А.В. Социальная педагогика : учеб. пособие / А.В. Иванов и др. ; под общ. ред. проф. А.В. Иванова. – Москва : Дашков и Ко, 2010. – 424 с.
68. Каган, М.С. Философская теория ценности / М.С. Каган. – Санкт-Петербург : ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 437 с.
69. Казначеев, В.П. Некоторые медико-биологические вопросы адаптации человека / В.П. Казначеев, В.П. Лозовой // Медико-биологические проблемы адаптации населения в условиях Крайнего Севера. – Новосибирск, 1974. – С. 4.
70. Кальней, В.А. Технология мониторинга качества обучения в системе «учитель – ученик» / В.А. Кальней, С.Е. Шишов. – Москва : Пед. о-во России, 1999. – 77 с.
71. Кинелев, С.В. Адаптация личности как социальное явление : автореф. дис. ... канд. филос. наук. — Ленинград, 23 с.
72. Клюева, Н.В. Психолог и семья: диагностика, консультации, тренинг.— Ярославль : Академия развития, 2001. – 160 с.
73. Ковалева, Л.Е. Микроклимат семьи / Л.Е. Ковалева // Знание. – 1979. – № 6. – С. 28–33.
74. Козлова, С.А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью : учеб. пособие для студентов средн. пед. учеб. завед. / С.А. Козлова. – Москва : Академия, 1998. – 160 с.

75. Козлова, С.А. Я – человек: программа приобщения ребенка к социальному миру / С.А. Козлова. – Москва, 1996. – 57 с.
76. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика : учеб. пособие / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – Москва : [б. и.], 2000. – 416 с.
77. Колесникова, И.А. Педагогическое реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики. – Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2001. – 288 с.
78. Коломийченко, Л.В. Взаимодействие детского сада и семьи в процессе социального развития дошкольников: опыт организации и проведения эксперимента : учебно-методическое пособие / Л.В. Коломийченко, Л.А. Гладких. – Пермь : Пресс-Тайм, 2005. – 99 с.
79. Коломийченко, Л.В. Организация предметной развивающей среды по «Программе социального развития»: методические рекомендации / Л.В. Коломийченко, Е.Ф. Олейниченко, А.А. Метечко. – Пермь : Пресс-Тайм, 2003. – 37 с.
80. Коменский, Я.А. Великая дидактика // Педагогическое наследие / Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. – Москва : Педагогика, 1987. – 183 с.
81. Комиссарова, И.А. Информативность ферментного статуса лейкоцитов крови в оценке организма в норме и при патологии у детей : автореф. дис. ... д-ра мед. наук / И.А. Комиссарова. – Москва, 1983. – 34 с.
82. Кон, И.С. Ребенок и общество : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.С. Кон. – Москва : Академия, 2003. – 376 с.
83. Корнетов, Г.Б. Педагогическая среда: современные подходы и интерпретации / Г.Б. Корнетов // Завуч. – 2005. – № 2. – С. 45–68.
84. Королева, С.В. Социально-педагогическое проектирование процесса социальной адаптации детей раннего возраста в ДОУ / С.В. Королева // Социально-педагогическое проектирование процесса социальной адаптации детей раннего возраста в ДОУ. – Москва, 2014. – 161 с.
85. Королев, Ф.Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях / Ф.Ф. Королев // Советская педагогика. – 1970. – № 9. – С. 27–43.
86. Корюкин, В.И. Концепция уровней в современном научном познании : дис. ... д-ра филос. наук / Корюкин В.И. ; Урал. гос. ун-т. – Екатеринбург, 2005. – 412 с.
87. Краевский, В.В. Общие основы педагогики : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.В. Краевский. – Москва : Академия, 2003. – 279 с.
88. Краевский, А.В. Педагогическая теория. Что это такое? Зачем она нужна? Как она делается? / В.В. Краевский. – Волгоград : Перемена, 1996. – 76 с.

89. Крылова, Н.Б. Культурология образования / Н.В. Крылова. – Москва : [б.и.], 2000. – 197 с.
90. Крысько, В.Г. Психология и педагогика: схемы и комментарии / В.Г. Крысько. – Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 264 с.
91. Кряжева, И.К. Социально-психологические факторы адаптированности личности : автореф. дис. ... канд. псих. наук. — Москва, 1980. – 22 с.
92. Кульневич, С.В. Педагогика личности от концепций до технологий: учеб-практич. пособие для учителей и классных руководителей, студентов, магистрантов и аспирантов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК. — Ростов-на-Дону : Творческий центр «Учитель», 2001. – 160 с.
93. Лебедева, Г.А. Обучение педагогическому проектированию в процессе профессиональной подготовки учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г.А. Лебедева. – Москва : [б.и], 1997. – 23 с.
94. Леви, В.Л. Нестандартный ребенок. – Луганск : Глобус, 2001. – 228 с.
95. Леонова, О.А. Образовательное пространство и образовательная среда: опыт сопоставления // Известия ВГПУ. – 2008. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnoe-prostranstvo-i-obrazovatel'naya-sreda-opyt-sopostavleniya> (дата обращения: 23.11.2022).
96. Либин, А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 3-е изд., испр. – Москва : Смысл : Академия, 2004. – 527 с.
97. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения. – Москва : Педагогика, 1986. – 144 с.
98. Локк, Д. Мысли о воспитании : соч.: в 3 т. Т. 3 / Д. Локк. – Москва, 1998. – 126 с.
99. Лурье, Л.И. Формализовать или одухотворять? / Л.И. Лурье // Альма-Матер. – 2004. – № 11. – С. 7–12.
100. Лурье, Л.И. Моделирование региональных образовательных систем / Л.И. Лурье. – Москва : Гардарики, 2006. – 287 с.
101. Лютова, Е.К. Тренинг общения с ребенком (период раннего детства) / Е.К. Лютова, Г.Б. Моница. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 176 с.
102. Мануйлов, Ю.С. Средовой подход в воспитании. – 2-е изд., перераб. – Москва ; Нижний Новгород : Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. – 157 с.
103. Макарова, З.С. Особенности состояния здоровья детей раннего возраста, часто и редко болеющих острыми респираторными заболеваниями : автореф. дис. ... канд. мед. наук. – Москва, 1984. – 17 с.

104. Максимова, Л.А. Педагогические условия создания эмоционально развивающей среды в группах детей раннего возраста. – Екатеринбург : [б.и.], 2007. – 22 с.
105. Мардахаев, Л.В. Словарь по социальной педагогике : учебное пособие. – Москва : Академия, 2002. – 368 с.
106. Мерлин, В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В.С. Мерлин. – Москва : Педагогика, 1986. – 176 с.
107. Мид, Д. Культура и мир детства / Д. Мид. – Москва, 1998. – 153 с.
108. Милославова, И.А. Понятие и структура социальной адаптации : автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Ленинград, 1974. – 24 с.
109. Михайленко, Н. Проблемы субкультуры дошкольников и сюжетная игра / Н. Михайленко // Универсальное и национальное в дошкольном детстве: материалы международного семинара. – Москва, 1994. – С. 61–64.
110. Моисеев, А.М. Проектирование систем внутришкольного управления / под ред. А.О. Моисеева. – Москва, 2001. – 384 с.
111. Мудрик, А.В. Социальная педагогика : учеб. для студ. пед. вузов / А.В. Мудрик / под ред. В.А. Сластенина. – 3-е изд. испр. и доп. – Москва : Академия, 2002. – 200 с.
112. Мудрик, А.В. Социализация человека : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – Москва : Академия, 2004. – 304 с.
113. Мухина, В.С. Возрастная психология : учебник для студентов вузов / В.С. Мухина. – Москва : Академия, 1997. – 306 с.
114. Налчаджян, А. А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. – Москва : Эксмо, 2009. – 368 с.
115. Никитина, Л. Е. Педагогическое прогнозирование: научно-методическое пособие / Л. Е. Никитина, И.А. Липский, С. Н. Майорова-Щеглова, Г.А. Наместникова ; под ред. Л.Е. Никитиной. – Москва : ГОУ ВПО «Московский психолого-социальный институт», 2009. – 288 с.
116. Новикова, Л.И. Моделирование воспитательных систем: теория – практике : сб. науч. ст. / [под ред. Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой] ; ред. Л.И. Новикова, ред. Н.Л. Селиванова. – Москва : РОУ, 1995. – 139 с.
117. Овчарова, Р.В. Психологическое сопровождение родительства.– Москва : Изд-во института психотерапии, 2003. – 319 с.
118. Овчарова, Р.В. Справочная книга социального педагога.– Москва : Творческий центр «Сфера», 2001. – 480 с.
119. Овчарова, Р.В. Индивидуальная социальная ситуация развития / Р.В. Овчарова, И.А. Николаева // Известия Академии педагогических и социальных наук. Выпуск 6. Ред.-сост. С.К. Бондырева. – Москва ; Воронеж : Московский психолого-социальный институт : Изд-во НПО «МОДЭК», 2002.

120. Овчинникова, Г.С. Организация здоровьесберегающей деятельности в дошкольных образовательных учреждениях : монография. – Санкт-Петербург : КАРО, 2006. – 176 с.
121. Олиференко, Л.Я. Социально-педагогическая поддержка детства. – Москва, 2002. – 90 с.
122. Ольшанский, Д.В. «Я сам!» (Очерки становления и развития детского «Я») / Д.В. Ольшанский // Знание. – 1986. – № 11. – 96 с.
123. Осадчая, Л.Б. Физиологический анализ эмоциональных напряжений и адаптация ребенка к пребыванию в детском коллективе : автореф. дис. ... канд. мед. наук. – Москва, 1979. – 21 с.
124. Панова, О.И. П.Ф. Лесгафт о семейном воспитании / О.И. Панова // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 76–79.
125. Педагогика детей раннего возраста : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям «Дошкольная педагогика и психология», «Педагогика и методика дошкольного образования» / Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова. – Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 301 с.
126. Петровский, А.В. Быть личностью / А.В. Петровский. – Москва : Педагогика, 1990. – 112 с.
127. Петровский, В.А. Личность в психологии. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996.
128. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – Москва : Знание, 1982. – 284 с.
129. Петровский, А.В. Дети и тактика семейного воспитания / А.В. Петровский. – Москва, 1981. – 94 с.
130. Петровский, А.В. Проблема развития личности с позиций социальной психологии / А.В. Петровский // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 15–30.
131. Петровский, А.В. Развитие личности и проблемы ведущей деятельности / А.В. Петровский // Вопросы психологии. – 1987. – № 1. – С. 12–16.
132. Петровский, А.В. Индивид и его потребность быть личностью / А.В. Петровский, В.А. Петровский // Вопросы философии. – 1982. – № 3. – С. 53.
133. Петровский, А.В. «Я» в «других» и «другие» во «мне» / А. В. Петровский, В.А. Петровский // Будущее науки. – 1987. – № 20. – С. 238–255.
134. Печора, К.Л. Развитие и воспитание детей второго года жизни. – Москва : [б. и.], 1975. – 140 с.
135. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды. – Москва : Педагогика, 1969. – 695 с.

136. Пидкасистый, П.И. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. – Москва : Педагогическое общество России, 2000. – 640 с.
137. Поддьяков, Н.Н. Основное противоречие развивающейся психики ребенка / Н.Н. Поддьяков. – Москва : УЦ «Перспектива», 1997. – 56 с.
138. Поройкова, С.И. Системный анализ комплекса поведенческих реакций детей раннего возраста при адаптации к дошкольному учреждению : автореф. дис. ... канд. мед. наук. – Москва, 1986. – 24 с.
139. Поташник, М.М. Управление качеством образования : практико-ориентированная монография и методическое пособие / М.М. Поташник. – Москва : Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.
140. Прикот, О.Г. Методология проектного управления в образовательной организации / О.Г. Прикот // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 6. – С. 25–30.
141. Приступа, Е.Н. Социально-педагогические технологические механизмы сохранения психосоциального здоровья ребенка в сфере неконструктивных детско-родительских отношений / Е.Н. Приступа // Проблемы семьи и становления личности : моногр. / А.В. Бабаян и др. ; под ред. А.В. Бабаян. – Пятигорск : РГУТ и С (Фил. в г. Пятигорске), 2007. – 105 с.
142. Радионов, В. Е. Теоретические основы педагогического проектирования : дис. ... д-ра пед. наук / В. Е. Радионов. – Санкт-Петербург, 1996. – 320 с.
143. Ракитов, А.И. Философские проблемы науки. Системный подход. – Москва : Мысль, 1977. – 320 с.
144. Реан, А.А. К проблеме социальной адаптации личности / А.А. Реан // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. – Сер. 6. – 1995. – Вып. 3, № 20. – С. 74–79.
145. Сергеева, В.П. Проектно-организаторская функция воспитательной деятельности учителя (теория и методика) : моногр. / В.П. Сергеева. – Москва : АПК и ППРО, 2005. – 128 с.
146. Симаева, И.Н. Инклюзивное образовательное пространство: SWOT-анализ / И.Н. Симаева, В.В. Хитрюк // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. – 2014. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnoe-obrazovatelnoe-prostranstvo-swot-analiz> (дата обращения: 16.03.2022).
147. Слостенин, В.А. и др. Педагогика : учеб. пособие. – 2-е издание, стереотип. – Москва : Академия, 2003. – 480 с.
148. Слостенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л.С. Подымова. – Москва, 1997. – 336 с.

149. Смирнова, Е.О. Психология ребенка : учебник для педагогических училищ и вузов. – Москва, 1997. – 450 с.
150. Советская педиатрия: ежегодные публикации об исследованиях советских авторов / под ред. М.Я. Студеникина ; АМН СССР. – Москва : Медицина, 1989. – 288 с.
151. Современный психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2006. – 490 с.
152. Современный словарь по психологии. – Минск : Современное слово. – 1998. – 768 с.
153. Солнцев, А.А. Диагностика, прогнозирование и профилактика отклонений в состоянии здоровья у детей при адаптации к дошкольному учреждению и школе : автореф. дис. ... д-ра мед. наук. – Москва, 1985. – 32 с.
154. Солнцев, А.А. Онтогенетические особенности адаптации детей / А.А. Солнцев.– Москва : [б. и.], 1985. – С. 16–25.
155. Соломенникова, О. Роль семьи в гендерной социализации детей дошкольного возраста/ О. Соломенникова, Н. Баранникова // Детский сад от А до Я. – 2006. – № 1. – С. 122–126.
156. Солнцев, А.А. Диагностика, прогнозирование и профилактика отклонений в состоянии здоровья у детей при адаптации к дошкольному учреждению и школе : автореф. дис. ... д-ра мед. наук. – Москва, 1985. – 32 с.
157. Социальная педагогика: экспресс-учебное пособие / под ред. Р.А. Литвак. – Челябинск : Изд-во Челябинского гос. пед. института, 1994. – 184 с.
158. Спиваковская, А.С. Игра – это серьезно. – Москва : Педагогика, 1981. – 144 с.
159. Степанов, В.М. Организация развивающего образовательного пространства в инновационной школе : дис. ... канд. пед. наук. – Иркутск, 1999. – 190 с.
160. Стребелева, Е.А. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития детей раннего и дошкольного возраста: пособие для учителя-дефектолога : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям «Тифлопедагогика», «Сурдопедагогика», «Олигофренопедагогика», «Логопедия», «Специальная психология», «Специальная дошк. педагогика и психология» / Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина. – Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 143 с.
161. Степанова, Г.Б. Социальное развитие дошкольника и его педагогическая оценка в условиях детского сада / Г. Степанова // Дошкольное воспитание. – 1999. – № 10. – С. 15–20.

162. Степанова, Г.Б. Эмоциональное состояние ребенка дошкольника и их педагогическая оценка в условиях детского сада / Г.Б. Степанова // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 5. – С. 92–95.
163. Столин, В.В. Психологическое строение образа мира и проблемы нового мышления / В.В. Столин, А.П. Наминач // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 34–36.
164. Субетто, А.И. Квалиметрия / А.И. Субетто. – Санкт-Петербург : Астерион, 2002. – 228 с.
165. Теплюк, С.Н. Занятия на прогулке с малышами / С.Н. Теплюк. – Москва : Мозаика-Синтез, 2005.
166. Тонкова-Ямпольская, Р.В. Онтогенетические особенности адаптации детей / Р.В. Тонкова-Ямпольская, Л.Г. Голубева, А.И. Мышкис. – Москва : Медицина, 1985. – С. 81–88.
167. Фельдштейн, Д.И. Психология становления личности. – Москва : Международная педагогическая академия, 1994. – 192 с.
168. Фельдштейн, Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности : избранные труды. – Москва : Московский психолого-социальный институт : Флинта, 1999. – 672 с.
169. Фрейд, А. Психология Я и защитные механизмы / А. Фрейд. – Москва : Педагогика-Пресс, 2003. – 43 с.
170. Фрейд, З. По ту сторону принципа удовольствия // Психология бессознательного : сб. произв. / З. Фрейд ; сост., науч. редактор, автор вступительной статьи М.Г. Ярошевский. – Москва : Просвещение, 1990. – 447 с.
171. Фрейд, З. Очерки по психологии сексуальности / З. Фрейд ; пер. с нем. – Харьков : Фолио, 1999. – 381 с.
172. Худякова, Н.Л. Развитие Человека и воспитывающая функция образования. Ч. 2 / Челяб. гос. ун-т. – Челябинск, 2002. – 146 с.
173. Чумичова, Р. М. Теоретические подходы и проектирование образования в современных условиях / Р.М. Чумичова, Л.Л. Редько. – Ставрополь : ИРО, 1996. – 24 с.
174. Шамова, Т.И. Системный подход к управлению качеством образования в школе / Т.И. Шамова, Н.И. Шарай // Управление качеством образования : сб. материалов научной сессии ФАК и НПРО (МГПУ). – Москва, 2001. – С. 41–52.
175. Щедровицкий, Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ) // Педагогика и логика. – Москва : Касталь, 1993. – 412 с.

176. Шипицына, Л. М. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья / Л.М. Шипицына // Актуальные проблемы специальной педагогики и психологии. – Санкт-Петербург : ИСПиП, 2001. – С. 5–13.

177. Шиянов, Е.Н. Аксиологические основания процесса воспитания / Е.Н. Шиянов // Педагогика. – 2007. – № 10. – С. 33–38.

178. Шуркова, Н.Е. Представление мира, в котором располагается нежность / Н.Е. Шуркова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 14. – С. 217–227.

179. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии / под. ред. Д.И. Фельдштейна / вступ. статья Д.И. Фельдштейна. – Москва : Международная педагогическая академия, 1995. – 224 с.

180. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – 2-е изд. – Москва : Владос, 1999. – 360 с.

181. Эриксон, Э. Детство и общество : пер. с англ. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – Санкт-Петербург : Ленато : АСТ : Фонд «Универсальная книга», 1996. – 592 с.

182. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – Москва : Смысл, 2001. – 356 с.

183. Philips, L. Human adaptation and his failures. – New York ; London : Academic Press, 1968. – URL: <http://www.informikaru/textmagaz/newpaper/messedu/cour0005/1300.html>

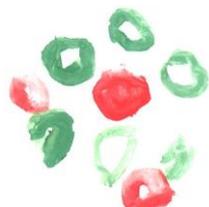
ПРИЛОЖЕНИЯ

Степень освоения творческо-художественной деятельности детей раннего
возраста

Начало года

Конец года

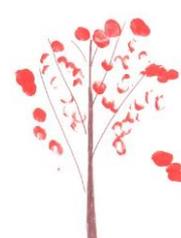
Илья



Таня



Катя



Ксюша

Вопросы и задания к приложению 1

1. Проанализируйте степень освоения творческо-художественной деятельности детей раннего возраста, используя психолого-педагогические методики.

2. Дайте характеристику степени освоения творческо-художественной деятельности детей раннего возраста.

3. Каким образом влияет творческо-художественная деятельность детей раннего возраста на их социальную адаптацию в условиях дошкольного образовательного учреждения?

4. Дайте определение творческо-художественной деятельности и назовите какой из видов данной деятельности преобладает?

5. Назовите художественные функции, выделенные Ю.Б. Боревым. Какая из этих функций преобладает в раннем возрасте и почему?

Анкета для родителей

Каждому родителю предлагается анонимная анкета. Для каждого ответа, предполагающего выбор, обведите в кружок слова «Да», «Нет» или «НЗ» (не знаю).

Как долго Ваш ребенок (дети) посещает наше дошкольное учреждение?

- менее 6 месяцев.
- от 6 мес. до года.
- от 1 года до 2 лет.
- более 2-х лет.

Сколько лет Вашему ребенку (детям)?

1. Вы получаете информацию о:

а) целях и задачах дошкольного учреждения в области обучения и воспитания Вашего ребенка; (Да Нет НЗ)

б) режиме работы, дошкольного учреждения (часах работы, праздниках, нерабочих днях); (Да Нет НЗ)

в) питании (меню). (Да Нет НЗ)

2. В дошкольном учреждении проводится специальная работа по адаптации детей (беседа с родителями, возможность их нахождения в группе в первые дни посещения ребенком дошкольного учреждения и т.д.). (Да Нет НЗ)

3. Воспитатели обсуждают с родителями различные вопросы, касающиеся пребывания ребенка в дошкольном учреждении (дисциплины, питания, гигиенических процедур и т.п.). (Да Нет НЗ)

4. Родители имеют возможность присутствовать в группе, участвовать в экскурсиях с детьми. (Да Нет НЗ)

5. Родители получают информацию о повседневных происшествиях в группе, успехах ребенка в обучении и т.п. (информационный стенд, устные сообщения сотрудников). (Да Нет НЗ)

6. Родителей информируют о травмах, изменениях в состоянии здоровья ребенка, его привычках в еде и т.д. (Да Нет НЗ)

7. Родители имеют возможность обсудить вместе с сотрудниками успехи детей на совместных собраниях (не реже 1 р/год). (Да Нет НЗ)

8. Сотрудники ДОО интересуются, насколько их работа удовлетворяет родителей (беседы, анкетирование). (Да Нет НЗ)

9. Вас лично удовлетворяет уход, воспитание и обучение (оздоровление, развитие способностей и т.д.), которые получает Ваш ребенок в дошкольном учреждении. (Да Нет НЗ)

10. Вы лично чувствуете, что сотрудники дошкольного учреждения доброжелательно относятся к Вам и Вашему ребенку. (Да Нет НЗ)

Полученные данные позволят сотрудникам дошкольного образовательного учреждения выявить сильные и слабые стороны своей деятельности и разработать комплекс мероприятий по ее улучшению с учетом родительских пожеланий.

Круглый стол в ДОУ

«Социальная адаптация детей раннего возраста в ДОУ»

Цель: повышение профессиональной компетенции воспитателей, социального педагога, физкультурного работника, музыкального работника, логопеда и администрации в вопросах процесса социальной адаптации детей раннего возраста в ДОУ.

Каждому участнику «Круглого стола» раздаются заранее темы, сообщения на которые он должен представить на «Круглом столе». Обсуждение тем происходит в форме дискуссии.

Варианты тем для обсуждения на «Круглом столе»:

1.«Особенности детей раннего возраста (психическое, физическое и социальное развитие)».

2.«Предметно-развивающая среда, как средство успешной социальной адаптации детей раннего возраста».

3.«Взаимодействие воспитателя с родителями детей раннего возраста: традиционные и не традиционные формы работы в ДОУ».

Социальному педагогу предлагаются следующие темы для обсуждения:

1.«Признаки социальной адаптации детей раннего возраста в ДОУ».

2.«Методы и методики, применяемые субъектами воспитательного процесса по оценке процесса социальной адаптации детей раннего возраста в ДОУ».

Физкультурному работнику: «Применение здоровьесберегающей технологии в работе с детьми раннего возраста».

Медицинскому работнику: «Методики используемые в ДОУ по определению состояния здоровья детей раннего возраста в ДОУ».

Дефектологу: «Методики используемые в работе с детьми раннего возраста по выявлению отклонений в психическом развитии».

Заведующей и старшему воспитателю предлагается заранее посетить занятие воспитателей, социального педагога, физкультурного работника, медицинского работника, дефектолога, а затем на «Круглом столе» решить следующие задачи:

1.Проанализировать эффективность применения интегративной формы в работе ДОУ.

2.Провести системный анализ педагогической деятельности всех субъектов воспитательного процесса социальной адаптации детей раннего возраста в ДОУ и определить путем совершенствования работы в данном направлении.

Раскрыть сущность моделирования, проектирования и прогнозирования в работе ДОУ.

**«ФЕДЕРАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА ДОШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ»**

ВВЕДЕНИЕ

Содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, формированию и развитию личности ребенка в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями.

Федеральная образовательная программа дошкольного образования – нормативный документ, позволяющий реализовать несколько основополагающих функций дошкольного уровня образования:

1. Воспитание и развитие ребенка дошкольного возраста как Гражданина Российской Федерации, формирование основ его гражданской и культурной идентичности на доступном его возрасту содержании доступными средствами.

2. Создание единого ядра содержания дошкольного образования (далее – ДО), ориентированного на приобщение детей к духовно-нравственным и социокультурным ценностям российского народа, воспитание подрастающего поколения как знающего и уважающего историю и культуру своей семьи, большой и малой Родины.

3. Создание единого федерального образовательного пространства воспитания и обучения детей от рождения до поступления в начальную школу, обеспечивающего ребенку и его родителям (законным представителям), равные, качественные условия ДО, вне зависимости от места и региона проживания.

Федеральная образовательная программа дошкольного образования (далее – Федеральная программа) определяет единые для Российской Федерации (далее – РФ) базовые объем и содержание ДО, осваиваемые обучающимися в организациях, осуществляющих образовательную деятельность (далее – Организации), и планируемые результаты освоения образовательной программы. Федеральная программа разработана в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования¹ (далее – ФГОС ДО).

¹ Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N1155 (ред. от 21.01.2019) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 N30384)

ФГОС ДО и Федеральная программа являются основой для самостоятельной разработки и утверждения Организацией образовательных программ дошкольного образования (далее – Программа), обязательная часть которых должна соответствовать Федеральной программе и оформляется в виде ссылки на нее. Федеральная программа определяет объем обязательной части этих Программ, который в соответствии со ФГОС ДО составляет не менее 60% от

общего объема программы. Часть, формируемая участниками образовательных отношений, составляет не более 40%. Содержание и планируемые результаты разрабатываемых в Организациях Программ должны быть не ниже соответствующих содержания и планируемых результатов Федеральной программы.

Федеральная программа ДО представляет собой учебно-методическую документацию, в составе которой федеральная рабочая программа образования, федеральная рабочая программа воспитания (далее – Программа воспитания), федеральный календарный план воспитательной работы (далее – План).

В соответствии с требованиями ФГОС ДО в Федеральной программе содержится целевой, содержательный и организационный разделы.

В целевом разделе Федеральной программы представлены цели, задачи, принципы и подходы к ее формированию; планируемые результаты освоения

Федеральной программы в младенческом, раннем, дошкольном возрастах, а также на этапе завершения освоения Федеральной программы; характеристики особенностей развития детей младенческого, раннего и дошкольного возрастов, подходы к педагогической диагностике планируемых результатов.

Содержательный раздел Федеральной программы включает:

федеральную рабочую программу образования, которая раскрывает задачи, содержание и планируемые результаты по каждой из образовательных областей для всех возрастных групп обучающихся; обозначает направления и задачи коррекционно-развивающей работы (далее - КРР) с детьми дошкольного возраста с ООП (далее – ООП) различных целевых групп; психолого-педагогические условия реализации программы, а также отдельные средства обучения и воспитания.

федеральную рабочую программу воспитания, которая раскрывает задачи и направления воспитательной работы, предусматривает приобщение детей к российским традиционным духовным ценностям, включая культурные ценности своей этнической группы, правилам и нормам поведения в российском обществе.

Организационный раздел Федеральной программы включает описание психолого-педагогических и кадровых условий реализации Федеральной программы. В разделе представлены *примерный режим и распорядок дня в дошкольных группах, федеральный календарный план воспитательной работы*.

1.1.1 Цель и задачи Федеральной программы

Целью Федеральной программы является разностороннее развитие ребенка в период дошкольного детства с учетом возрастных и индивидуальных особенностей на основе духовно-нравственных ценностей народов РФ, исторических и национально-культурных традиций.

Цель Федеральной программы достигается через решение следующих **задач**:

обеспечение единых для РФ содержания ДО и планируемых результатов освоения образовательной программы ДО;

построение (структурирование) содержания образовательной работы на основе учета возрастных и индивидуальных особенностей развития;

создание условий для равного доступа к образованию для всех детей дошкольного возраста с учетом разнообразия образовательных потребностей и индивидуальных возможностей;

обеспечение развития физических, личностных, нравственных качеств и основ патриотизма, интеллектуальных и художественно-творческих способностей ребенка, его инициативности, самостоятельности и ответственности;

достижение детьми на этапе завершения ДО уровня развития, необходимого и достаточного для успешного освоения ими образовательных программ начального общего образования;

охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия;

обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах образования, охраны и укрепления здоровья детей.

1.1.2. Принципы и подходы к формированию Федеральной программы

Федеральная программа построена на следующих принципах ДО, установленных ФГОС:

1) полноценное проживание ребёнком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного возраста), обогащение (амплификация) детского развития;

2) построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования;

3) содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений;

4) поддержка инициативы детей в различных видах деятельности;

5) сотрудничество Организации с семьей;

6) приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества

и государства;

7) формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности;

8) возрастная адекватность дошкольного образования (соответствие условий, требований, методов возрасту и особенностям развития);

9) учёт этнокультурной ситуации развития детей.

1.2. Планируемые результаты реализации Федеральной программы

В соответствии с ФГОС ДО специфика дошкольного детства и системные особенности ДО делают непропорциональными требования от ребенка дошкольного возраста конкретных образовательных достижений. Поэтому результаты освоения Федеральной программы представлены в виде целевых ориентиров ДО и представляют собой *возрастные характеристики возможных достижений ребенка к завершению ДО*.

Реализация образовательных целей и задач Федеральной программы направлена на достижение целевых ориентиров ДО, которые описаны как основные характеристики развития ребенка.

Основные характеристики развития ребенка представлены в виде перечисления возможных достижений воспитанников на разных возрастных этапах дошкольного детства.

В соответствии с периодизацией психического развития ребенка согласно культурно- исторической психологии, дошкольное детство подразделяется на три возраста: младенческий (первое и второе полугодия жизни), ранний (от 1 года до 3 лет) и дошкольный возраст (от 3 до 7 лет).

Обозначенные в Федеральной программе возрастные ориентиры «к одному году», «к трем, четырем, пяти, шести годам» имеют условный характер, что предполагает широкий возрастной диапазон для достижения ребенком планируемых результатов. Это связано с неустойчивостью, гетерохронностью и индивидуальным темпом психического развития детей в дошкольном детстве, особенно при прохождении критических периодов. По этой причине ребенок может продемонстрировать обозначенные в планируемых результатах возрастные характеристики развития раньше или позже заданных возрастных ориентиров.

Степень выраженности возрастных характеристик возможных достижений может различаться у детей одного возраста по причине высокой индивидуализации их психического развития и разных стартовых условий освоения образовательной программы. Обозначенные различия не должны быть констатированы как трудности ребенка в освоении основной образовательной программы Организации и не подразумевают его включения в соответствующую целевую группу.

Планируемые результаты на этапе завершения освоения Федеральной программы

К концу дошкольного возраста:

у ребенка сформированы основные физические и нравственно-волевые качества;

ребенок владеет основными движениями и элементами спортивных игр, может контролировать свои движение и управлять ими;

ребенок соблюдает элементарные правила здорового образа жизни и личной гигиены;

ребенок результативно выполняет физические упражнения (общеразвивающие, основные движения, спортивные), участвует в туристических пеших прогулках, осваивает простейшие туристические навыки, ориентируется на местности;

проявляет элементы творчества в двигательной деятельности;

проявляет морально-волевые качества, самоконтроль и может осуществлять самооценку своей двигательной деятельности;

имеет начальные представления о правилах безопасного поведения в двигательной деятельности; о том, что такое здоровье, понимает, как поддержать, укрепить и сохранить его;

владеет здоровьесберегающими умениями: навыками личной гигиены, может заботливо относиться к своему здоровью и здоровью окружающих, стремится оказать помощь и поддержку заболевшим людям;

ребенок соблюдает элементарные социальные нормы и правила поведения в различных видах деятельности, взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками;

ребенок способен к осуществлению социальной навигации и соблюдению правил безопасности в реальном и цифровом взаимодействии;

у ребенка выражено стремление заниматься социально значимой деятельностью;

ребенок владеет средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками; способен понимать и учитывать интересы и чувства других; договариваться и дружить со сверстниками; старается разрешать возникающие конфликты конструктивными способами;

ребенок способен понимать свои переживания и причины их возникновения, регулировать свое поведение и осуществлять выбор социально одобряемых действий в конкретных ситуациях, обосновывать свои ценностные ориентации;

ребенок проявляет положительное отношение к миру, разным видам труда, другим людям и самому себе;

ребенок стремится сохранять позитивную самооценку;

ребенок способен откликаться на эмоции близких людей, проявлять эмпатию (сочувствие, сопереживание, содействие);

ребенок проявляет любознательность, активно задает вопросы взрослым и сверстникам; интересуется субъективно новым и неизвестным в окружающем мире; способен самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей; склонен наблюдать, экспериментировать;

ребенок обладает начальными знаниями о природном и социальном мире, в котором он живет: элементарными представлениями из области естествознания, математики, истории, искусства и спорта, информатики и инженерии и т.п.; о себе, собственной принадлежности и принадлежности других людей к определенному полу; составе семьи, родственных отношениях и взаимосвязях, семейных традициях; об обществе, его национально-культурных ценностях; государстве и принадлежности к нему;

ребенок владеет речью как средством коммуникации, ведет диалог со взрослыми и сверстниками, использует формулы речевого этикета в соответствии с ситуацией общения, владеет коммуникативно-речевыми умениями;

ребенок знает и осмысленно воспринимает литературные произведения различных жанров, имеет предпочтения в жанрах литературы, проявляет интерес к книгам познавательного характера, определяет характеры персонажей, мотивы их поведения, оценивает поступки литературных героев;

ребенок способен воспринимать и понимать произведения различных видов искусства, имеет предпочтения в области музыкальной, изобразительной, театрализованной деятельности;

ребенок выражает интерес к культурным традициям народа в процессе знакомства с различными видами и жанрами искусства; обладает начальными знаниями об искусстве;

ребенок владеет умениями, навыками и средствами художественной выразительности в различных видах деятельности и искусства; использует различные технические приемы в свободной художественной деятельности;

ребенок участвует в создании индивидуальных и коллективных творческих работ, тематических композиций к праздничным утренникам и развлечениям, художественных проектах;

ребенок самостоятельно выбирает технику и выразительные средства для наиболее точной передачи образа и своего замысла, способен создавать сложные объекты и композиции, преобразовывать и использовать с учетом игровой ситуации;

ребенок владеет разными формами и видами игры, различает условную и реальную ситуации, предлагает и объясняет замысел игры, комбинирует сюжеты на основе реальных, вымышленных событий, выполняет несколько ролей в одной игре, подбирает разные средства для создания игровых образов, согласо-

вызывает свои интересы с интересами партнеров по игре, управлять персонажами в режиссёрской игре;

ребенок проявляет интерес к игровому экспериментированию с предметами, развивающим и познавательным играм, в играх с готовым содержанием и правилами может объяснить содержание и правила игры другим детям, в совместной игре следит за точным выполнением правил всеми участниками;

ребенок способен решать адекватные возрасту интеллектуальные, творческие и личностные задачи; применять накопленный опыт для осуществления различных видов детской деятельности, принимать собственные решения и проявлять инициативу;

ребенок способен планировать свои действия, направленные на достижение конкретной цели; демонстрирует сформированные предпосылки к учебной деятельности и элементы готовности к школьному обучению.

1.3. Педагогическая диагностика достижения планируемых результатов

Педагогическая диагностика в дошкольной образовательной организации (далее – ДОО) – это особый вид профессиональной деятельности, позволяющий выявлять динамику и особенности развития ребенка, составлять на основе полученных данных индивидуальные образовательные маршруты освоения образовательной программы, своевременно вносить изменения в планирование, содержание и организацию образовательной деятельности.

Таким образом, педагогическая диагностика является основой для целенаправленной деятельности педагога, начальным и завершающим этапом проектирования образовательного процесса в дошкольной группе. Ее функция заключается в обеспечении эффективной обратной связи, позволяющей осуществлять управление образовательным процессом.

Направления и цели педагогической диагностики, а также особенности ее проведения определяются требованиями ФГОС ДО. Во ФГОС ДО указано, что при реализации Программы может проводиться оценка индивидуального развития детей, которая осуществляется педагогическим работником в рамках педагогической диагностики. Данное положение свидетельствует о том, что педагогическая диагностика не является обязательной процедурой, а вопрос о ее проведении для получения информации о динамике возрастного развития ребенка и успешности освоения им Программы, формах организации и методах решается непосредственно Организацией.

Специфика педагогической диагностики достижения планируемых образовательных результатов обусловлена следующими требованиями ФГОС ДО:

планируемые результаты освоения основной образовательной программы дошкольного образования заданы как целевые ориентиры дошкольного образо-

вания и представляют собой социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребенка на разных этапах дошкольного детства;

целевые ориентиры не подлежат непосредственной оценке, в том числе и в виде педагогической диагностики (мониторинга). Они не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей и основой объективной оценки соответствия установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки детей;

освоение Программы не сопровождается проведением промежуточных аттестаций и итоговой аттестации воспитанников.

Данные положения подчеркивают направленность педагогической диагностики на оценку индивидуального развития детей дошкольного возраста, на основе которой определяется эффективность педагогических действий и осуществляется их дальнейшее планирование. Результаты педагогической диагностики (мониторинга) могут использоваться исключительно для решения следующих образовательных задач:

- 1) индивидуализации образования (в том числе поддержки ребенка, построения его образовательной траектории или профессиональной коррекции особенностей его развития);
- 2) оптимизации работы с группой детей.

Периодичность проведения педагогической диагностики определяется Организацией. Оптимальным является ее проведение на начальном этапе освоения ребенком образовательной программы, в зависимости от времени его поступления в дошкольную группу (стартовая диагностика) и на завершающем этапе освоения программы его возрастной группой (заключительная, финальная диагностика). При проведении диагностики на начальном этапе учитывается адаптационный период пребывания ребенка в группе. Сравнение результатов стартовой и финальной диагностики позволяет выявить индивидуальную динамику развития ребенка.

Педагогическая диагностика индивидуального развития детей проводится педагогом в произвольной форме на основе малоформализованных диагностических методов: наблюдения, свободных бесед с детьми, анализа продуктов детской деятельности (рисунков, работ по лепке, аппликации, построек, поделок и др.), специальных диагностических ситуаций. При необходимости педагог может использовать специальные методики диагностики физического, коммуникативного, познавательного, речевого, художественно-эстетического развития.

Ведущим методом педагогической диагностики является наблюдение. Осуществляя педагогическую диагностику, педагог наблюдает за поведением ребенка в естественных условиях, в разных видах деятельности, специфичных

для детей раннего и дошкольного возраста. Ориентирами для наблюдения являются возрастные характеристики развития ребенка. Они выступают как обобщенные показатели возможных достижений детей на разных этапах дошкольного детства в соответствующих образовательных областях. Педагог может установить соответствие общих планируемых результатов с результатами достижений ребенка в каждой образовательной области.

В процессе наблюдения педагог обращает внимание на частоту проявления каждого показателя, самостоятельность и инициативность ребенка в деятельности. Частота проявления указывает на периодичность и степень устойчивости показателя. Самостоятельность выполнения действия позволяет определить зону актуального и ближайшего развития ребенка. Инициативность свидетельствует о проявлении субъектности ребенка в деятельности и взаимодействии.

Результаты наблюдения фиксируются, способ и форму их регистрации педагог выбирает самостоятельно. Оптимальной формой фиксации результатов наблюдения является карта развития ребенка. Педагог может составить ее самостоятельно, отразив показатели возрастного развития ребенка, критерии их оценки. Фиксация данных наблюдения позволят педагогу отследить, выявить и проанализировать динамику в развитии ребенка на определенном возрастном этапе, а также скорректировать образовательную деятельность с учетом индивидуальных особенностей развития ребенка и его потребностей.

Результаты наблюдения могут быть дополнены беседами с детьми в свободной форме, которые позволяют выявить причины поступков, наличие интереса к определенному виду деятельности, уточнить знания о предметах и явлениях окружающей действительности и др.

Анализ продуктов детской деятельности может осуществляться на основе изучения материалов портфолио ребенка (рисунков, работ по аппликации, фотографий работ по лепке, построек, поделок и др.). Полученные в процессе анализа качественные характеристики существенно дополняют результаты наблюдения за продуктивной деятельностью детей (изобразительной, конструктивной, музыкальной и др.).

Педагогическая диагностика завершается анализом полученных данных, на основе которых педагог выстраивает взаимодействие с детьми, организует предметно-развивающую среду, мотивирующую активную творческую деятельность воспитанников, составляет индивидуальные образовательные маршруты освоения образовательной Программы, осознанно и целенаправленно проектирует образовательный процесс.

При необходимости используется психологическая диагностика развития детей (выявление и изучение индивидуально-психологических особенностей детей, причин возникновения трудностей в освоении образовательной про-

граммы), которую проводят квалифицированные специалисты (педагоги-психологи, психологи). Участие ребенка в психологической диагностике допускается только с согласия его родителей (законных представителей). психологической диагностики могут использоваться для решения задач психологического сопровождения и оказания адресной психологической помощи.

2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

2.1. ФЕДЕРАЛЬНАЯ РАБОЧАЯ ПРОГРАММА ОБРАЗОВАНИЯ

2.1.1. Пояснительная записка

Федеральная рабочая программа образования (далее – Программа образования) определяет содержательные линии образовательной деятельности, реализуемые Организацией по основным направлениям развития детей дошкольного возраста (социально-коммуникативного, познавательного, речевого, художественно-эстетического, физического развития).

В каждой образовательной области сформулированы задачи, содержание образовательной деятельности, предусмотренное для освоения в каждой возрастной группе детей в возрасте от двух месяцев до восьми лет, а также результаты, которые могут быть достигнуты детьми при целенаправленной систематической работе с ними.

В Программу образования также входят разделы, описывающие направления и задачи коррекционно-развивающей работы с детьми дошкольного возраста с ООП различных целевых групп, в том числе детей с ОВЗ и детей-инвалидов; особенности организации развивающей предметно-пространственной среды в ДОО; вариативные формы, способы, методы и средства реализации Программы; особенности образовательной деятельности разных видов и культурных практик, а также способы поддержки детской инициативы.

Программа включает примерные перечни художественной литературы, музыкальных произведений, произведений изобразительного искусства для использования в образовательной работе в разных возрастных группах, а также примерный перечень рекомендованных для семейного просмотра произведений анимации и кинематографа.

Организации предоставлено право выбора способов реализации образовательной деятельности в зависимости от конкретных условий, предпочтений педагогического коллектива Организации и других участников образовательных отношений, а также с учетом индивидуальных особенностей воспитанников, специфики их потребностей и интересов, возрастных возможностей.

Реализация Программ, направленных на обучение и воспитание, предполагает их интеграцию в едином образовательном процессе, предусматривает взаимодействие с разными субъектами образовательных отношений, осуществляется с учетом принципов ДО, зафиксированных во ФГОС ДО.

При соблюдении требований к реализации Программ и создании единой образовательной среды создается основа для преемственности уровней дошкольного и начального общего образования.

2.1.2. Принципы и подходы к формированию Федеральной рабочей программы образования

Федеральная рабочая программа образования построена на следующих принципах:

принцип учёта ведущей деятельности: Федеральная программа реализуется в контексте всех перечисленных в ФГОС ДО видов детской деятельности, с акцентом на ведущую деятельность для каждого возрастного периода – от непосредственного эмоционального общения со взрослым до предметной (предметно-манипулятивной) и игровой деятельности;

принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей детей: Федеральная программа учитывает возрастные характеристики развития ребенка на разных этапах дошкольного возраста, предусматривает возможность и механизмы разработки индивидуальных траекторий развития и образования детей с особыми возможностями, способностями, потребностями и интересами;

принцип амплификации детского развития как направленного процесса обогащения и развертывания содержания видов детской деятельности, а также общения детей с взрослыми и сверстниками, соответствующего возрастным задачам дошкольного возраста;

принцип единства обучения и воспитания: как интеграция двух сторон процесса образования, направленная на развитие личности ребенка и обусловленная общим подходом к отбору содержания и организации воспитания и обучения через обогащение содержания и форм детской деятельности;

принцип преемственности образовательной работы на разных возрастных этапах дошкольного детства и при переходе на уровень начального общего образования: Федеральная программа реализует данный принцип при построении содержания обучения и воспитания относительно уровня начального школьного образования, а также при построении единого пространства развития ребенка образовательной организации и семьи;

принцип сотрудничества с семьей: реализация Федеральной программы предусматривает оказание психолого-педагогической, методической помощи и поддержки родителям (законным представителям) детей раннего и дошкольного возраста, построение продуктивного взаимодействия с родителями (законными представителями) с целью создания единого/общего пространства развития ребенка;

принцип здоровьесбережения: при организации образовательной деятельности не допускается использование педагогических технологий, которые мо-

гут нанести вред физическому и (или) психическому здоровью воспитанников, их психоэмоциональному благополучию.

Вариативные формы, способы, методы и средства реализации Программы образования

Формы, способы, методы и средства реализации Программы образования педагог определяет самостоятельно в соответствии с задачами воспитания и обучения, возрастными и индивидуальными особенностями детей, спецификой их образовательных потребностей и интересов. Существенное значение имеют сформировавшиеся у педагога практики воспитания и обучения детей, оценка результативности форм, методов, средств образовательной деятельности применительно к конкретной возрастной группе детей.

Педагог может использовать следующие формы реализации Программы образования в соответствии с видом детской деятельности и возрастными особенностями детей:

В младенческом возрасте (2 месяца – 1 год)

непосредственное эмоциональное общение со взрослым;

двигательная деятельность (пространственно-предметные перемещения, хватание, ползание, ходьба, тактильно-двигательные игры);

предметно-манипулятивная деятельность (орудийные и соотносящие действия с предметами);

речевая (слушание и понимание речи взрослого, гуление, лепет и первые слова);

элементарная музыкальная деятельность (слушание музыки, танцевальные движения на основе подражания, музыкальные игры).

В раннем возрасте (1 год – 3 года)

предметная деятельность (орудийно-предметные действия – ест ложкой, пьет из кружки и др.);

экспериментирование с материалами и веществами (песок, вода, тесто и др.); ситуативно-деловое общение со взрослым и эмоционально-практическое со сверстниками под руководством взрослого;

двигательная деятельность (основные движения, общеразвивающие упражнения, простые подвижные игры);

игровая деятельность (отобразительная, сюжетно-отобразительная, игры с дидактическими игрушками);

речевая (понимание речи взрослого, слушание и понимание стихов, активная речь);

изобразительная деятельность (рисование, лепка) и конструирование из мелкого и крупного строительного материала;

самообслуживание и элементарные трудовые действия (убирает игрушки, подметает веником, поливает цветы из лейки и др.);

музыкальная деятельность (слушание музыки и исполнительство, музыкально-ритмические движения).

В дошкольном возрасте (3 года - 8 лет)

игровая деятельность (сюжетно-ролевая, театрализованная, режиссерская, строительно-конструктивная, дидактическая, подвижная и др.);

общение со взрослым (ситуативно-деловое, внеситуативно-познавательное, внеситуативно-личностное) и сверстниками (ситуативно-деловое, внеситуативно-деловое);

речевая деятельность (слушание речи взрослого и сверстников, активная диалогическая и монологическая речь);

познавательно-исследовательская деятельность и экспериментирование;

изобразительная деятельность (рисование, лепка, аппликация) и конструирование из разных материалов по образцу, условию и замыслу ребенка;

двигательная деятельность (основные виды движений, общеразвивающие и спортивные упражнения, подвижные и элементы спортивных игр и др.);

элементарная трудовая деятельность (самообслуживание, хозяйственно-бытовой труд, труд в природе, ручной труд);

музыкальная деятельность (слушание и понимание музыкальных произведений, пение, музыкально-ритмические движения, игра на детских музыкальных инструментах).

Для достижения задач *воспитания* в ходе реализации Программы образования педагог может использовать следующие *методы*:

организации опыта поведения и деятельности (приучение к положительным формам общественного поведения, упражнение, воспитывающие ситуации, игровые методы);

осознания детьми опыта поведения и деятельности (рассказ на моральные темы, разъяснение норм и правил поведения, чтение художественной литературы, этические беседы, обсуждение поступков и жизненных ситуаций, личный пример);

мотивации опыта поведения и деятельности (поощрение, методы развития эмоций, игры, соревнования, проектные методы);

При организации *обучения* целесообразно дополнять традиционные методы (словесные, наглядные, практические) методами, в основу которых положен характер познавательной деятельности детей:

информационно-рецептивный метод - предъявление информации, организация действий ребёнка с объектом изучения (распознающее наблюдение, рассматривание картин, демонстрация кино- и диафильмов, просмотр компьютер-

ных презентаций, рассказы воспитателя или детей, чтение); репродуктивный метод – создание условий для воспроизведения представлений и способов деятельности, руководство их выполнением (упражнения на основе образца воспитателя, беседа, составление рассказов с опорой на предметную или предметно-схематическую модель);

метод проблемного изложения - постановка проблемы и раскрытие пути её решения в процессе организации опытов, наблюдений;

эвристический метод (частично-поисковый) – проблемная задача делится на части – проблемы, в решении которых принимают участие дети (применение представлений в новых условиях);

исследовательский метод - составление и предъявление проблемных ситуаций, ситуаций для экспериментирования и опытов (творческие задания, опыты, экспериментирование).

При реализации Программы образования педагог может использовать различные *средства*, представленные совокупностью материальных и идеальных объектов:

демонстрационные и раздаточные;

визуальные, аудиальные, аудиовизуальные;

естественные и искусственные;

реальные и виртуальные.

Для развития каждого вида деятельности детей применяются следующие средства:

двигательной (оборудование для ходьбы, бега, ползания, лазанья, прыгания, занятий с мячом и др.);

предметной (образные и дидактические игрушки, реальные предметы и др.);

игровой (игры, игрушки, игровое оборудование и др.);

коммуникативной (дидактический материал, предметы, игрушки, видеофильмы и др.);

познавательно-исследовательской и экспериментирования (натуральные предметы и оборудование для исследования и образно-символический материал, в том числе макеты, плакаты, модели, схемы и др.);

чтения художественной литературы (книги для детского чтения, в том числе аудиокниги, иллюстративный материал);

трудовой (оборудование и инвентарь для всех видов труда);

продуктивной (оборудование и материалы для лепки, аппликации, рисования и конструирования);

музыкальной (детские музыкальные инструменты, дидактический материал и др.).

Организация самостоятельно определяет средства воспитания и обучения, в том числе технические, соответствующие материалы (в том числе расходные), игровое, спортивное, оздоровительное оборудование, инвентарь, необходимые для реализации Программы образования.

Вариативность форм, методов и средств реализации Программы образования зависит не только от учета возрастных особенностей воспитанников, их индивидуальных и особых образовательных потребностей, но и от личных интересов, мотивов, ожиданий, желаний детей. Важное значение имеет признание приоритетной субъективной позиции ребенка в образовательном процессе.

При выборе форм, методов, средств реализации Программы образования педагог учитывает субъектные проявления ребенка в деятельности: интерес к миру и культуре; избирательное отношение к социокультурным объектам и разным видам деятельности; инициативность и желание заниматься той или иной деятельностью; самостоятельность в выборе и осуществлении деятельности; творчество в интерпретации объектов культуры и создании продуктов деятельности.

Выбор педагогом форм, методов, средств реализации Программы образования, адекватных образовательным потребностям и предпочтениям детей, их соотношение и интеграция при решении задач воспитания и обучения обеспечивает их вариативность.

2.1.3.7. Направления и задачи коррекционно-развивающей работы

Коррекционно-развивающая работа и\или инклюзивное образование в Организации направлено на обеспечение коррекции нарушений развития у различных категорий детей (целевые группы), включая детей с ООП, в том числе детей с ОВЗ и детей-инвалидов; оказание им квалифицированной помощи в освоении Программы, их разностороннее развитие с учетом возрастных и индивидуальных особенностей, социальной адаптации.

КРР представляет собой комплекс мер по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся, включающий психолого-педагогическое обследование, проведение индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятий, а также мониторинг динамики их развития. КРР в Организации осуществляют педагоги, педагоги-психологи, дефектологи, логопеды и другие квалифицированные специалисты.

Организация имеет право и возможность разработать *программу коррекционно-развивающей работы* (далее – Программа КРР) в соответствии с ФГОС ДО, которая может включать:

план диагностических и коррекционно-развивающих мероприятий;

рабочие программы КРР с обучающимися различных целевых групп, имеющих различные ООП и стартовые условия освоения Программы.

методический инструментарий для реализации диагностических, коррекционно-развивающих и просветительских задач Программы КРР.

Задачи КРР на уровне дошкольного образования:

определение особых (индивидуальных) образовательных потребностей обучающихся, в том числе с трудностями освоения Федеральной программы и социализации в ДОО;

своевременное выявление обучающихся с трудностями адаптации, обусловленными различными причинами;

осуществление индивидуально ориентированной психолого-педагогической помощи обучающимся с учетом особенностей психического и (или) физического развития, индивидуальных возможностей и потребностей (в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) или психолого-педагогического консилиума образовательной организации (ППК));

оказание родителям (законным представителям) обучающихся консультативной психолого-педагогической помощи по вопросам развития и воспитания детей дошкольного возраста;

содействие поиску и отбору одаренных обучающихся, их творческому развитию;

выявление детей с проблемами развития эмоциональной и интеллектуальной сферы;

реализация комплекса индивидуально ориентированных мер по ослаблению, снижению или устранению отклонений в развитии и проблем поведения.

Коррекционно-развивающая работа организуется: по обоснованному запросу педагогов и родителей (законных представителей); на основании результатов психологической диагностики; на основании рекомендаций ППК.

Коррекционно-развивающая работа в Организации реализуется в форме групповых и/или индивидуальных коррекционно-развивающих занятий. Выбор конкретной программы коррекционно-развивающих мероприятий, их количестве, форме организации, методов и технологий реализации определяется Организацией самостоятельно, исходя из возрастных особенностей и ООП обучающихся.

Содержание коррекционно-развивающей работы для каждого обучающегося определяется с учетом его ООП на основе рекомендаций ППК Организации.

Согласно ФЗ № 273 «Об образовании» и Распоряжения от 28 декабря 2020 г. N P-193 «Система функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях (Методические рекомендации)» определяются нижеследующие категории *целевых групп* обучающихся для оказания им адресной пси-

психологической помощи и включения их в программы психолого-педагогического сопровождения:

1. Нормотипичные дети с нормативным кризисом развития.

2. Обучающиеся с особыми образовательными потребностями:

с ОВЗ и/или инвалидностью, получившие статус в установленном порядке; обучающиеся по индивидуальному учебному плану/учебному расписанию на основании медицинского заключения (ЧБД);

обучающиеся, испытывающие трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии, социальной адаптации;

одаренные обучающиеся.

3. Дети и/или семьи, находящиеся в трудной жизненной ситуации, признанные таковыми в нормативно установленном порядке.

4. Дети и/или семьи, находящиеся в социально опасном положении (безнадзорные, беспризорные, склонные к бродяжничеству), признанные таковыми в нормативно установленном порядке.

5. Обучающиеся «группы риска»:

проявляющие комплекс выраженных факторов риска негативных проявлений (импульсивность, агрессивность, неустойчивая или крайне низкая/завышенная самооценка, завышенный уровень притязаний).

КРР с обучающимися целевых групп в Организации осуществляется в ходе всего образовательного процесса, во всех видах и формах деятельности, как в совместной деятельности детей в условиях дошкольной группы, так и в форме коррекционно-развивающих групповых/индивидуальных занятий.

КРР строится дифференцированно, в зависимости от имеющихся у обучающихся дисфункций и особенностей развития (в познавательной, речевой, эмоциональной, коммуникативной, регулятивной сферах) и должна предусматривать индивидуализацию психолого-педагогического сопровождения.

Содержание коррекционно-развивающей работы на уровне дошкольного образования

Диагностическая работа включает:

своевременное выявление детей, нуждающихся в психолого-педагогическом сопровождении;

раннюю (с первых дней пребывания обучающегося в образовательной организации) диагностику отклонений в развитии и анализ причин трудностей социальной адаптации;

комплексный сбор сведений об обучающемся на основании диагностической информации от специалистов разного профиля;

определение уровня актуального и зоны ближайшего развития обучающегося с ОВЗ; с трудностями в обучении и социализации, выявление его резервных возможностей;

изучение уровня общего развития обучающихся (с учетом особенностей нозологической группы), возможностей вербальной и невербальной коммуникации со сверстниками и взрослыми;

изучение развития эмоционально-волевой сферы и личностных особенностей обучающихся;

изучение индивидуальных образовательных и социально-коммуникативных потребностей обучающихся;

изучение социальной ситуации развития и условий семейного воспитания ребенка;

изучение уровня адаптации и адаптивных возможностей обучающегося;

изучение направленности детской одаренности;

изучение, констатацию в развитии ребенка его интересов и склонностей, одаренности;

мониторинг развития детей и предупреждение возникновения психолого-педагогических проблем в их развитии;

выявление детей-мигрантов, имеющих трудности в обучении и социально-психологической адаптации, дифференциальная диагностика и оценка этнокультурной природы имеющих трудности;

всестороннее психолого-педагогическое изучение личности ребенка;

выявление и изучение неблагоприятных факторов социальной среды и рисков образовательной среды;

системный разносторонний контроль специалистов за уровнем и динамикой развития обучающегося, а также за созданием необходимых условий, соответствующих особым (индивидуальным) образовательным потребностям обучающегося.

Коррекционно-развивающая работа включает:

выбор оптимальных для развития обучающегося коррекционно-развивающих программ/методик психолого-педагогического сопровождения в соответствии с его особыми (индивидуальными) образовательными потребностями;

организацию, разработку и проведение специалистами индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятий, необходимых для преодоления нарушений поведения и развития, трудностей в освоении образовательной программы и социализации;

коррекцию и развитие высших психических функций;

развитие эмоционально-волевой и личностной сферы обучающегося и психологическую коррекцию его поведения;

развитие коммуникативных способностей, социального и эмоционального интеллекта обучающихся, формирование их коммуникативной компетентности;

коррекцию и развитие психомоторной сферы, координации и регуляции движений;

создание условий, обеспечивающих развитие, обучение и воспитание детей с ярко выраженной познавательной направленностью, высоким уровнем умственного развития или иной направленностью одаренности;

создание насыщенной развивающей предметно - пространственной среды для разных видов деятельности;

формирование инклюзивной образовательной среды, в том числе обеспечивающей включение детей иностранных граждан в российское образовательное пространство с сохранением культуры и идентичности, связанных со страной исхода\происхождения;

Федеральная образовательная программа дошкольного образования - оказание поддержки ребенку в случаях неблагоприятных условий жизни, психотравмирующих обстоятельствах при условии информирования соответствующих структур социальной защиты;

преодоление педагогической запущенности в работе с обучающимся, стремление устранить неадекватные методы воспитания в семье во взаимодействии родителей (законных представителей) с детьми;

помощь в устранении психотравмирующих ситуаций в жизни ребенка.

Консультативная работа включает:

разработку рекомендаций по основным направлениям работы с обучающимся с трудностями в обучении и социализации, единых для всех участников образовательных отношений;

консультирование специалистами педагогов по выбору индивидуально ориентированных методов и приемов работы с обучающимся;

консультативную помощь семье в вопросах выбора оптимальной стратегии воспитания и приемов коррекционно-развивающей работы с ребенком.

Информационно-просветительская работа предусматривает:

различные формы просветительской деятельности (лекции, беседы, информационные стенды, печатные материалы, электронные ресурсы), направленные на разъяснение участникам образовательных отношений — обучающимся (в доступной для дошкольного возраста форме), их родителям (законным представителям), педагогическим работникам — вопросов, связанных с особенностями образовательного процесса и психолого-педагогического со-

провожения обучающихся, в том числе с ОВЗ, трудностями в обучении и социализации;

проведение тематических выступлений, онлайн-консультаций для педагогов и родителей по разъяснению индивидуально-типологических особенностей различных категорий обучающихся, в том числе с ОВЗ, трудностями в обучении и социализации.

Реализация КРР с обучающимися с ОВЗ и детьми - инвалидами согласно нозологических групп осуществляется в соответствии с Федеральной адаптированной образовательной программой ДО (далее ФАОП ДО). КРР с обучающимися с ОВЗ и детьми-инвалидами должна предусматривать предупреждение вторичных биологических и социальных отклонений в развитии, затрудняющих образование и социализацию обучающихся, коррекцию нарушений психического и физического развития средствами коррекционной педагогики, специальной психологии и медицины; формирование у обучающихся механизмов компенсации дефицитарных функций, не поддающихся коррекции, в том числе с использованием ассистивных технологий.

КРР с часто болеющими детьми (далее - ЧБД) имеет выраженную специфику. ЧБД характеризуются повышенной заболеваемостью вирусными и вирусно-бактериальными респираторными инфекциями, которые не связаны с врожденными, наследственными или приобретенными патологическими состояниями, приводящие к большому количеству пропусков ребенком. ЧБД свойственны выраженная тревожность, боязливость, неуверенность в себе, быстрая утомляемость. Специфические особенности межличностного взаимодействия и деятельности ЧБД: ограниченность круга общения больного ребенка, объективная зависимость от взрослых (родителей, педагогов), стремление постоянно получать от них помощь. Для ЧБД старшего дошкольного возраста характерны изменения в отношении ведущего вида деятельности – сюжетно-ролевой игры, что оказывает негативное влияние на развитие его личности и эмоциональное благополучие. В итоге у ребенка появляются сложности в освоении программы и социальной адаптации.

Направленность коррекционно-развивающей работы с ЧБД на дошкольном уровне образования:

коррекция/развитие развития коммуникативной, личностной, эмоционально-волевой сфер, познавательных процессов;

снижение тревожности;

помощь в разрешении поведенческих проблем;

создание условий для успешной социализации, оптимизация межличностного взаимодействия со взрослыми и сверстниками.

Включение ЧБД в программу КРР, определение индивидуального маршрута психолого-педагогического сопровождения осуществляется на основании медицинского заключения и рекомендаций ППК по результатам психологической и педагогической диагностики.

Направленность коррекционно-развивающей работы *с одаренными обучающимися* на дошкольном уровне образования:

определение вида одаренности, интеллектуальных и личностных особенностей детей, прогноз возможных проблем и потенциала развития.

вовлечение родителей в образовательный процесс и установление с ними отношений сотрудничества как обязательного условия поддержки и развития одаренного ребенка как в Организации, так и в условиях семейного воспитания;

создание атмосферы доброжелательности, заботы и уважения по отношению к ребенку, обстановки, формирующей у ребенка чувство собственной значимости, поощряющей проявление его индивидуальности;

сохранение и поддержка индивидуальности ребёнка, развитие его индивидуальных способностей и творческого потенциала как субъекта отношений с людьми, миром и самим собой;

формирование коммуникативных навыков и развитие эмоциональной устойчивости;

организация предметно-развивающей, обогащённой образовательной среды в условиях ДОО, благоприятную для развития различных видов способностей и одаренности.

Включение ребенка в программу КРР, определение индивидуального маршрута психолого-педагогического сопровождения осуществляется на основе заключения ППК по результатам психологической и педагогической диагностики.

Направленность КРР *с билингвальными воспитанниками, детьми мигрантов, испытывающими трудности с пониманием государственного языка РФ* на дошкольном уровне образования:

развитие коммуникативных навыков, формирование чувствительности к сверстнику, его эмоциональному состоянию, намерениям и желаниям;

формирование уверенного поведения и социальной успешности;

коррекцию деструктивных эмоциональных состояний, возникающих вследствие попадания в новую языковую и культурную среду (тревога, неуверенность, агрессия);

создание атмосферы доброжелательности, заботы и уважения по отношению к ребенку.

Таким образом, работу по социализации и языковой адаптации детей иностранных граждан, обучающихся в организациях, реализующих программы ДО

в РФ, рекомендуется организовывать с учетом особенностей социальной ситуации каждого ребенка персонально.

Психолого-педагогическое сопровождение детей данной целевой группы может осуществляться в контексте общей программы адаптации ребенка к ДОО. В случаях выраженных проблем социализации, личностного развития и общей дезадаптации ребенка, его включение в программу КРР может быть осуществлено на основе заключения ППК по результатам психологической диагностики или по запросу родителей (законных представителей) ребенка.

К целевой группе *обучающихся «группы риска»* могут быть отнесены дети, имеющие проблемы с психологическим здоровьем; эмоциональные проблемы (повышенная возбудимость, апатия, раздражительность, тревога, появление фобий); поведенческие проблемы (грубость, агрессия, обман); проблемы неврологического характера (потеря аппетита); проблемы общения (стеснительность, замкнутость, излишняя чувствительность, выраженная нереализованная потребность в лидерстве); проблемы регуляторного характера (расстройство сна, быстрая утомляемость, навязчивые движения, двигательная расторможенность, снижение произвольности внимания).

Направленность КРР с воспитанниками, имеющими девиации развития и поведения на дошкольном уровне образования:

коррекция / развитие социально-коммуникативной, личностной, эмоционально-волевой сферы;

помощь в решении поведенческих проблем;

формирование адекватных, социально-приемлемых способов поведения;

развитие рефлексивных способностей;

совершенствование способов саморегуляции.

Включение ребенка из «группы риска» в программу КРР, определение индивидуального маршрута психолого-педагогического сопровождения осуществляется на основе заключения ППК по результатам психологической диагностики или по обоснованному запросу педагога/родителей (законных представителей).

2.1.3.8. Особенности образовательной деятельности разных видов и культурных практик

Образовательная деятельность в ДОО включает:

образовательную деятельность, осуществляемую в процессе организации различных видов детской деятельности (предметной, игровой, коммуникативной, трудовой, познавательно-исследовательской, продуктивной, музыкально-художественной, двигательной);

образовательную деятельность, осуществляемую в ходе режимных процессов;

самостоятельную деятельность детей;

взаимодействие с семьями детей по реализации образовательной программы ДО.

Образовательная деятельность организуется как совместная деятельность детей, педагога и детей, самостоятельная детей. В зависимости от решаемых образовательных задач, желаний детей, их образовательных потребностей, педагог может выбрать один или несколько вариантов совместной деятельности:

совместная деятельность педагога с ребенком, где, взаимодействуя с ребенком, он выполняет функции педагога: обучает ребенка чему-то новому;

совместная деятельность ребенка с педагогом, при которой ребенок и педагог - равноправные партнеры. Основой такого взаимодействия должен стать принцип: «... помоги мне сделать это самому!»;

совместная деятельность группы детей под руководством педагога, который на правах участника деятельности на всех этапах ее выполнения (от планирования до завершения) направляет совместную деятельность группы детей;

совместная деятельность детей со сверстниками без участия педагога, но по его заданию. Педагог в этой ситуации не является участником деятельности, но выступает в роли ее организатора, ставящего задачу группе детей, тем самым, актуализируя лидерские ресурсы самих детей.

Самостоятельная, спонтанно возникающая, совместная деятельность детей без всякого участия педагога. Это могут быть самые разнообразные коллективные детские игры и различные варианты коммуникативных практик.

Организуя различные виды деятельности, педагог учитывает опыт ребенка, его субъектные проявления (самостоятельность, творчество при выборе содержания деятельности и способов его реализации, стремление к сотрудничеству с детьми, инициативность и желание заниматься определенным видом деятельности). Эту информацию педагог может получить в процессе наблюдения за деятельностью детей в ходе проведения педагогической диагностики. На основе полученных результатов организуются разные виды деятельности, соответствующие возрасту детей. В процессе их организации педагог создает условия для свободного выбора детьми деятельности, оборудования, участников совместной деятельности, принятия детьми решений, выражения своих чувств и мыслей, поддерживает детскую инициативу и самостоятельность, устанавливает правила взаимодействия детей. Педагог использует образовательный потенциал каждого вида деятельности для решения задач воспитания, обучения и развития детей.

Все виды деятельности взаимосвязаны между собой, часть из них органично включается в другие виды деятельности (например, коммуникативная, по-

знавательно-исследовательская). Это обеспечивает возможность их интеграции в процессе образовательной деятельности.

Ведущая роль принадлежит игровой деятельности. Она выступает в качестве основы для интеграции всех видов деятельности ребенка дошкольного возраста.

Образовательная деятельность в режимных процессах имеет специфику и предполагает использование особых форм работы в соответствии с реализуемыми задачами воспитания, обучения и развития ребенка. Основная задача педагога в утренний отрезок времени состоит в том, чтобы включить детей в общий ритм жизни детского сада, создать у них бодрое, жизнерадостное настроение.

Образовательная деятельность, осуществляемая в утренний отрезок времени, может включать:

игровые ситуации, индивидуальные игры и игры небольшими подгруппами (сюжетно-ролевые, режиссерские, дидактические, подвижные, музыкальные и др.);

беседы с детьми по их интересам, развивающее общение педагога с детьми (в том числе в форме утреннего и вечернего круга), рассматривание картин, иллюстраций,

практические, проблемные ситуации, упражнения (по освоению культурно-гигиенических навыков и культуры здоровья, правил и норм поведения и др.);

наблюдения за объектами и явлениями природы, трудом взрослых;

трудовые поручения и дежурства (сервировка стола к приему пищи, уход за комнатными растениями и др.);

индивидуальную работу с детьми в соответствии с задачами разных образовательных областей;

продуктивную деятельность детей по интересам детей (рисование, конструирование, лепка и др.);

оздоровительные и закаливающие процедуры, здоровьесберегающие мероприятия, двигательную деятельность (подвижные игры, гимнастика и др.).

Согласно требованиям СанПиН 1.2.3685-21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания», утвержденным постановлением Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28 января 2021 г. № 2, действующим до 1 марта 2027 г. (далее – Гигиенические нормативы) в режиме дня предусмотрено время для проведения занятий.

Занятие рассматривается как дело, занимательное и интересное детям, развивающее их; как деятельность, направленная на освоение детьми одной или

нескольких образовательных областей, или их интеграцию с использованием разнообразных форм и методов работы, выбор которых осуществляется педагогами самостоятельно. В отечественной науке занятие является формой организации обучения, наряду с экскурсиями, дидактическими играми, играми-путешествиями и др. Оно может проводиться в виде образовательных ситуаций, тематических событий, проектной деятельности, дидактических игр, проблемно-обучающих ситуаций, интегрирующих содержание образовательных областей, творческих и исследовательских проектов и др. В рамках отведенного времени педагог может организовывать образовательную деятельность с учетом интересов, желаний детей, их образовательных потребностей, включая детей дошкольного возраста в процесс сотворчества, содействия, сопереживания.

При организации занятий педагог использует опыт, накопленный при проведении непосредственной образовательной деятельности в рамках сформировавшихся подходов. Время проведения занятий, их продолжительность, длительность перерывов, суммарная образовательная нагрузка для детей дошкольного возраста определяются Гигиеническими нормативами.

Введение термина «занятие» не означает возвращение к регламентированному процессу обучения, не побуждает педагогов отказаться от сложившихся в последние годы подходов к организации образовательной деятельности детей. Термин фиксирует форму организации образовательной деятельности. Содержание и форму проведения занятий педагог определяет самостоятельно.

Образовательная деятельность, осуществляемая во время прогулки, включает:

- наблюдения за объектами и явлениями природы, направленные на установление разнообразных связей и зависимостей в природе, воспитание отношения к ней;

- подвижные игры и спортивные упражнения, направленные на оптимизацию режима двигательной активности и укрепление здоровья детей;

- экспериментирование с объектами неживой природы;

- сюжетно-ролевые и конструктивные игры (с песком, со снегом, с природным материалом);

- элементарную трудовую деятельность детей на участке детского сада;

- свободное общение воспитателя с детьми, индивидуальную работу;

- проведение спортивных праздников (при необходимости).

Образовательная деятельность, осуществляемая во вторую половину дня, может включать:

- элементарную трудовую деятельность детей (уборка групповой комнаты; ремонт книг, настольно-печатных игр; стирка кукольного белья; изготовление игрушек-самоделок для игр малышей);

проведение зрелищных мероприятий, развлечений, праздников (кукольный, настольный, теневой театры, игры-драматизации; концерты; спортивные, музыкальные и литературные досуги, слушание аудиокассет и др.);

игровые ситуации, индивидуальные игры и игры небольшими подгруппами (сюжетно-ролевые, режиссерские, дидактические, подвижные, музыкальные и др.);

опыты и эксперименты, практико-ориентированные проекты, коллекционирование и др.;

чтение художественной литературы, прослушивание аудиозаписей лучших образцов чтения, рассматривание иллюстраций, просмотр мультфильмов и др.;

слушание исполнение музыкальных произведений, музыкально-ритмические движения, музыкальные игры и импровизации;

выставки детского творчества, изобразительного искусства, мастерские, просмотр репродукций картин классиков и современных художников и др.;

индивидуальную работу по всем видам деятельности и образовательным областям;

работу с родителями (законными представителями).

Во вторую половину дня педагог может организовывать культурные практики. Они расширяют социальные и практические компоненты содержания образования, способствуют формированию у детей культурных умений при взаимодействии со взрослым и самостоятельной деятельности. Ценность культурных практик состоит в том, что они ориентированы на проявление детьми самостоятельности и творчества, активности и инициативности в разных видах деятельности, обеспечивают их продуктивность.

К культурным практикам относят игровую, продуктивную, познавательно-исследовательскую, коммуникативную практики, чтение художественной литературы.

Культурные практики предоставляют ребенку возможность проявить свою субъектность с разных сторон, что в свою очередь способствует становлению разных видов детских инициатив:

в игровой практике ребенок проявляет себя как творческий субъект (творческая инициатива);

в продуктивной - созидающий и волевой субъект (инициатива целеполагания);

в познавательно-исследовательской практике - как субъект исследования (познавательная инициатива);

коммуникативной практике - как партнера по взаимодействию и собеседника (коммуникативная инициатива);

чтение художественной литературы дополняет развивающие возможности других культурных практик детей дошкольного возраста (игровой, познавательно-исследовательской, продуктивной деятельности).

Тематику культурных практик педагогу помогают определить детские вопросы, проявленный интерес к явлениям окружающей действительности или предметам, значимые события, неожиданные явления, художественная литература и др.

В процессе культурных практик педагог создает атмосферу свободы выбора, творческого обмена и самовыражения, сотрудничества взрослого и детей. Организация культурных практик предполагает подгрупповой способ объединения детей.

2.1.3.9. Способы и направления поддержки детской инициативы

Детская инициатива проявляется в свободной самостоятельной деятельности детей по выбору и интересам. Возможность играть, рисовать, конструировать, сочинять и пр. в соответствии с собственными интересами является важнейшим источником эмоционального благополучия ребенка в ДОО. Самостоятельная деятельность детей протекает преимущественно в утренний отрезок времени и во второй половине дня.

Все виды деятельности ребенка в ДОО могут осуществляться в форме самостоятельной инициативной деятельности:

самостоятельные сюжетно-ролевые, режиссерские и театрализованные игры; развивающие и логические игры;

музыкальные игры и импровизации;

речевые игры, игры с буквами, звуками и слогами;

самостоятельная деятельность в книжном уголке;

самостоятельная изобразительная и конструктивная деятельность по выбору детей; самостоятельные опыты и эксперименты и др.

В развитии детской инициативы и самостоятельности педагогу важно соблюдать ряд общих требований:

развивать активный интерес детей к окружающему миру, стремление к получению новых знаний и умений;

создавать разнообразные условия и ситуации, побуждающие детей к активному применению знаний, умений, способов деятельности в личном опыте;

постоянно расширять область задач, которые дети решают самостоятельно; постепенно выдвигать перед детьми более сложные задачи, требующие сообразительности, творчества, поиска новых подходов, поощрять детскую инициативу;

тренировать волю детей, поддерживать желание преодолевать трудности, доводить начатое дело до конца;

ориентировать детей на получение хорошего результата, своевременно обращать особое внимание на детей, проявляющих небрежность, равнодушие к результату, склонных не завершать работу;

дозировать помощь детям. Если ситуация подобна той, в которой ребенок действовал раньше, но его сдерживает новизна обстановки, достаточно просто намекнуть, посоветовать вспомнить, как он действовал в аналогичном случае;

поддерживать у детей чувство гордости и радости от успешных самостоятельных действий, подчеркивать рост возможностей и достижений каждого ребенка, побуждать к проявлению инициативы и творчества.

2-я младшая группа

В младшем дошкольном возрасте начинает активно проявляться потребность в познавательном общении со взрослыми, о чем свидетельствуют многочисленные вопросы, которые задают дети. Педагог поощряет познавательную активность каждого ребенка, развивает стремление к наблюдению, сравнению, обследованию свойств и качеств предметов. Следует проявлять внимание к вопросам детей, побуждать и поощрять их познавательную активность, создавая ситуации самостоятельного поиска решения возникающих проблем. Пребывание ребенка в ДОО организуется так, чтобы он получил возможность участвовать в разнообразных делах: в играх, двигательных упражнениях, в действиях по обследованию свойств и качеств предметов и их использованию, в рисовании, лепке, речевом общении, в творчестве (имитации, подражание образам животных, танцевальные импровизации и т. п.).

Средняя группа

Ребенок пятого года жизни отличается высокой активностью. Это создает новые возможности для развития самостоятельности во всех сферах его жизни. Развитию самостоятельности в познании способствует освоение детьми системы разнообразных обследовательских действий, приемов простейшего анализа, сравнения, умения наблюдать. Педагог намеренно насыщает жизнь детей проблемными практическими и познавательными ситуациями, в которых детям необходимо самостоятельно применить освоенные приемы. Доброжелательное, заинтересованное отношение педагога к детским вопросам и проблемам, готовность на равных обсуждать их помогает поддержать и направить детскую познавательную активность в нужное русло, а также укрепляет доверие ребенка к взрослому. Во время занятий и в свободной детской деятельности педагог создает различные ситуации, побуждающие детей проявить инициативу, активность, совместно найти правильное решение проблемы. По мере того, как дети учатся решать возникающие перед ними задачи, у них развивается самостоятельность и уверенность в себе. Педагог создает ситуации, в которых дети приобретают опыт дружеского общения, внимания к окружающим. Это ситуации

взаимной поддержки, проявления внимания к старшим, заботы о животных, бережного отношения к вещам и игрушкам. Воспитатель пробуждает эмоциональную отзывчивость детей, направляет ее на сочувствие сверстникам, элементарную взаимопомощь.

Важно, чтобы у ребенка всегда была возможность выбора игры, а для этого набор игр должен быть достаточно разнообразным и постоянно меняющимся (смена части игр - примерно раз в два месяца). Около 15% игр должны быть предназначены для детей старшей возрастной группы, чтобы дать возможность ребятам, опережающим в развитии сверстников, не останавливаться, а продвигаться дальше.

Старшая и подготовительная группы

Опираясь на характерную для детей старшего дошкольного возраста потребность в самоутверждении и признании со стороны взрослых, педагог обеспечивает условия для развития детской самостоятельности, инициативы и творчества. Он создает ситуации, побуждающие детей активно применять свои знания и умения, ставит перед ними все более сложные задачи, развивает волю, поддерживает желание преодолевать трудности, доводить начатое дело до конца, нацеливает на поиск новых, творческих решений возникших затруднений.

Педагог ориентируется в своей деятельности по поддержке детской инициативы на следующие правила:

1. Не нужно при первых же затруднениях спешить на помощь ребенку, полезнее побуждать его к самостоятельному решению; если же без помощи не обойтись, вначале эта помощь должна быть минимальной: лучше дать совет, задать наводящие вопросы, активизировать имеющийся у ребенка прошлый опыт.

2. Всегда необходимо предоставлять детям возможность самостоятельного решения поставленных задач, нацеливать их на поиск нескольких вариантов решения одной задачи, поддерживать детскую инициативу и творчество, показывать детям рост их достижений, вызывать у них чувство радости и гордости от успешных самостоятельных, инициативных действий.

Проявление кризиса семи лет в поведении ребенка должно стать для педагога сигналом к перемене стиля общения с ребенком. Необходимо относиться к нему с большим вниманием, уважением, доверием, активно поддерживать стремление к самостоятельности. Дети седьмого года жизни очень чувствительны к оценкам взрослых. Необходимо поддерживать у них ощущение своего взросления, вселять уверенность в своих силах.

Развитию самостоятельности способствует освоение детьми универсальных умений: поставить цель (или принять ее от педагога), обдумать путь к ее достижению, осуществить свой замысел, оценить полученный результат с по-

зиции цели. Задача развития данных умений ставится педагогом в разных видах деятельности. При этом он использует средства, помогающие детям планомерно и самостоятельно осуществлять свой замысел: опорные схемы, наглядные модели, пооперационные карты.

Развитию самостоятельности у детей способствует создание творческих ситуаций в игровой, театральной, художественно-изобразительной деятельности, в ручном труде, словесном творчестве. В увлекательной творческой деятельности перед ребенком возникает проблема самостоятельного определения замысла, способов и формы его воплощения.

В группе должны появляться предметы, побуждающие детей к проявлению интеллектуальной активности. Это могут быть новые игры и материалы, таинственные письма-схемы, детали каких-то устройств, сломанные игрушки, нуждающиеся в починке, зашифрованные записи, посылки и пр. Разгадывая загадки, заключенные в таких предметах, дети учатся рассуждать, анализировать, отстаивать свою точку зрения, строить предположения, испытывают радость открытия и познания. Особо подчеркивает педагог роль книги как источника новых знаний. Он показывает детям, как из книги можно получить ответы на самые интересные и сложные вопросы.

2.1.3.10. Особенности взаимодействия педагогического коллектива с семьями воспитанников

Основной целью взаимодействия педагогов и родителей (законных представителей) детей дошкольного возраста является «установление доверительного делового контакта» между семьей и ДОО. Для достижения этой цели важно осуществлять дифференцированный подход в работе с семьей, в зависимости от образовательных потребностей родителей (законных представителей) в отношении ребенка и их воспитательных установок и позиции, выстраивание профессионального диалога с родителями.

В первую очередь необходимо организовать систему профессиональной поддержки и психолого-педагогической помощи родителям (законным представителям) в воспитании и обучении детей, охране и укреплении их здоровья. Изучение ребенка и его семьи позволит выявить актуальную или потенциальную проблему, разработать или подобрать методы работы над ее устранением. В этом случае должны сочетаться просветительские, консультативные и обучающие направления работы педагогов ДО. При этом очень важно учитывать меру готовности родителей (законных представителей) к сотрудничеству.

Родителей (законных представителей), которые открыты для построения взаимодействия с педагогами и готовы принимать профессиональную помощь, можно корректно вовлекать непосредственно в образовательную деятельность, поддерживать образовательные инициативы семьи, например, посредством со-

здания совместных с ними образовательных проектов. Через вовлечение родителей (законных представителей) в образовательную деятельность более эффективно решаются просветительские, консультативные и обучающие задачи.

Семьи, которые демонстрируют индифферентную позицию, требуют особого внимания и иных методов работы. Деловое доверительное взаимодействие родителей с педагогами ДО становится особенно актуальным в ситуациях, когда у ребенка наблюдаются трудности в освоении образовательной программы. Важно, чтобы у семьи возникла потребность в оказании содействия педагогам в решении образовательных задач, в создании благоприятных и эмоционально комфортных условий для его развития в ДОО. Приоритетными на начальном этапе в построении взаимодействия с такими родителями (законными представителями) могут быть просветительские и консультативные задачи.

Для вовлечения всех родителей (законных представителей) в образовательную деятельность целесообразно использовать специально разработанные дидактические материалы для занятия с детьми в семье. Эти материалы должны сопровождаться подробными инструкциями по их использованию и рекомендациями построению взаимодействия с ребенком.

Незаменимой формой установления доверительного делового контакта между семьей и детским садом является диалог педагога и родителей (законных представителей). Диалог позволяет совместно анализировать поведение или проблемы ребенка, выяснять причины проблем и искать подходящие возможности и пути их решения. В диалоге проходит консультирование родителей (законных представителей) по поводу оптимальной стратегии и тактики образования конкретного ребенка, а также согласование мер, которые могут быть приняты со стороны ДОО и семьи.

2.1.4. Организационный раздел

2.1.4.1. Особенности организации развивающей предметно-пространственной среды

Развивающая предметно-пространственная среда – часть образовательной среды и фактор, мощно обогащающий развитие детей. РППС Организации выступает основой для разнообразной, разносторонне развивающей, содержательной и привлекательной для каждого ребенка деятельности.

Развивающая предметно-пространственная среда (далее – РППС) представляет собой единство специально организованного пространства как внешнего (территория Организации), так и внутреннего (групповые, специализированные, технологические, административные и иные пространства), материалов, оборудования, электронных образовательных ресурсов и средств обучения и воспитания детей дошкольного возраста, охраны и укрепления их здоровья, материалов для организации самостоятельной творческой деятельности детей.

РППС создает возможности для учета особенностей, возможностей и интересов детей, коррекции недостатков их развития.

ФОО ДО не выдвигает жестких требований к организации РППС и оставляет за Организацией право самостоятельного проектирования РППС. В соответствии со ФГОС ДО возможны разные варианты создания РППС при условии учета целей и принципов Программы, возрастной и гендерной специфики для реализации образовательной программы.

РППС Организации создается как единое пространство, все компоненты которого, как в помещении, так и вне его, согласуются между собой по содержанию, масштабу, художественному решению.

При проектировании РППС Организации нужно учитывать:

- местные этнопсихологические, социокультурные, культурно-исторические и природно-климатические условия, в которых находится Организация;
- возраст, опыт, уровень развития детей и особенностей их деятельности – содержание воспитания и образования;
- задачи образовательной программы для разных возрастных групп;
- возможности и потребности участников образовательной деятельности (детей и их семей, педагогов и других сотрудников Организации, участников сетевого взаимодействия и пр.).

С учетом возможности реализации образовательной программы Организации в различных организационных моделях и формах РППС должна соответствовать:

- требованиям ФГОС ДО;
- образовательной программе Организации;
- материально-техническим и медико-социальным условиям пребывания детей в ДОО;
- возрастным особенностям детей;
- воспитывающему характеру образования детей в Организации;
- требованиям безопасности и надежности.

Определяя наполняемость РППС, следует помнить о целостности образовательного процесса и включать необходимое для реализации содержания каждого из направлений развития и образования детей (согласно ФГОС ДО).

РППС Организации должна обеспечивать возможность реализации разных видов индивидуальной и коллективной деятельности: игровой, коммуникативной, познавательно-исследовательской, двигательной, продуктивной и пр. в соответствии с потребностями каждого возрастного этапа детей, охраны и укрепления их здоровья, возможностями учета особенностей и коррекции недостатков их развития.

В соответствии с ФГОС ДО РППС должна быть 1) содержательно-насыщенной; 2) трансформируемой; 3) полифункциональной; 4) доступной; 5) безопасной.

Предметно-пространственная среда в Организации должна обеспечивать условия для эмоционального благополучия детей и комфортной работы педагогических и учебно-вспомогательных сотрудников.

В Организации должны быть созданы условия для информатизации образовательного процесса. Для этого желательно, чтобы в групповых и прочих помещениях Организации имелось оборудование для использования информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе. При наличии возможности может быть обеспечено подключение всех групповых, а также иных помещений Организации к сети Интернет с учетом регламентов безопасного пользования Интернетом и психолого-педагогической экспертизы компьютерных игр.

В оснащении РППС могут быть использованы элементы цифровой образовательной среды: интерактивные площадки как - пространство сотрудничества и творческой самореализации ребенка и взрослого (STEAM-лаборатории, мультстудии, роботизированные и технические игрушки и др.)

Для детей с ОВЗ в Организации должна иметься специально приспособленная мебель, позволяющая заниматься разными видами деятельности, общаться и играть со сверстниками и, соответственно, в помещениях Организации должно быть достаточно места для специального оборудования.

Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по
общему образованию,
протокол от 29 апреля 2022 г. № 2/22

Концепция экологического образования в системе общего образования Общие положения

Концепция экологического образования (далее – Концепция) представляет собой систему взглядов на совершенствование экологического образования, направленного на формирование основ экологической культуры обучающихся в сфере общего образования Российской Федерации.

Экологическая культура обучающихся является интегральным результатом непрерывного экологического образования, последовательно и преемственно осуществляемого на всех уровнях общего образования от дошкольного до среднего общего образования.

Настоящая Концепция разработана с учетом положений Стратегии национальной безопасности Российской Федерации, утвержденной Указом Президента Российской Федерации от 2 июля 2021 года № 400, Федерального закона от 10 января 2002 года № 7-ФЗ «Об охране окружающей среды», Федерального закона от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и направлена на реализацию полномочий Правительства Российской Федерации по созданию условия для развития системы экологического образования граждан, воспитания экологической культуры, определенных новым пунктом 6б части 1 статьи 114 Конституции Российской Федерации.

Реализация Концепции будет способствовать достижению национальных целей развития Российской Федерации, определенных Указом Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года»: благополучию людей, сохранению их здоровья; созданию комфортной и безопасной среды для жизни.

I. Значение экологического образования в современном мире

В XXI веке в условиях развития науки экологии, представлений о взаимосвязях природных, социальных и экономических процессов в окружающей среде и появлением новых этических норм взаимодействия человека с природой, содержание современного экологического образования в системе общего экологического образования существенно изменяется. Оно выходит за рамки изучения основ био- и геоэкологии, вопросов охраны природы и превращается в

интегрированную естественнонаучно-гуманитарную область фундаментальных и прикладных экологических знаний.

Сформировавшиеся в течение десятилетий традиции отечественного экологического образования не утрачивают своей значимости, но переосмысливаются в условиях новой реальности. Экологическое образование как изучение науки экологии рассматривается как необходимое, но недостаточное условие формирования экологической культуры. Его содержание дополняется источниками из области философии, литературы, искусства, права, этики, народного творчества, исторического и краеведческого материала. Возрастает мировоззренческая функция экологического образования.

Экологическое образование становится платформой образования в интересах устойчивого развития – генеральной гуманитарной стратегии человечества в XXI веке.

Расширяются представления об экологической культуре, необходимом условии перехода нашей страны к экологически безопасному социально-экономическому развитию на основе изменения мировоззрения и поведения людей.

Встает проблема реализации экологическим образованием культуротворческой миссии – формирования у обучающихся основ экологической культуры в интересах устойчивого биосферосовместимого развития цивилизации.

От уровня экологической культуры общества в целом и экологической культуры каждого гражданина сегодня зависит сохранение природы, и само существование человека, успешность реализации стратегических планов устойчивого развития России и выполнение ею роли экологического донора планеты –поддержания экологического равновесия биосферы.

Достижение высокого уровня экологической культуры является показателем развития человеческого капитала страны, качества жизни россиян, национальной безопасности страны, ее конкурентоспособности в мире.

Высокий уровень экологической культуры населения может быть обеспечен только при условии последовательно реализуемой государственной политики по совершенствованию системы экологического образования и просвещения разных слоев населения нашей страны.

II. Проблемы развития современного экологического образования

Серьезным препятствием в реализации задач экологического образования по формированию основ современной экологической культуры обучающихся является проблема обеспечения его целостности, непрерывности и системности.

Сегодня экологическое образование реализуется по многопредметной модели и фрагментарно представлено мало связанными между собой «экологиче-

скими составляющими» содержания различных предметных областей. Отсутствует ценностно-мировоззренческая целостность содержания экологического образования. Не разработаны интегрированные показатели результатов экологического образования обучающихся и его мониторинга в образовательной организации.

Остается низкой и осведомленность большинства педагогических работников о задачах современного экологического образования, его связи со стратегическими задачами социально-экономического и научно-технического развития нашей страны. Сохраняется серьезная проблема с подготовкой кадров для осуществления экологического образования, отвечающего современным вызовам. Все это является причиной низкого уровня экологической грамотности и экологической культуры обучающихся.

Весомый вклад в экологическое образование детей и молодежи вносит внеурочная деятельность, дополнительное образование и программы воспитательной работы. Однако экологическая тематика в них также разрозненна, носит узкоспециальный, а не общекультурный характер, охват ими участников невелик (по результатам обследования РАО – от 4% до 7% в разных субъектах РФ).

Система государственного мониторинга результатов экологического образования отсутствует, что затрудняет анализ динамики результатов и создает проблемы в ежегодной отчетности Росстата в ООН по реализации в России экологического образования в интересах устойчивого развития.

III. Цель и задачи Концепции

Целью Концепции является совершенствование экологического образования для формирования у обучающихся базовых основ современной экологической культуры (экологической культуры в целях устойчивого развития).

На достижение этой цели направлено решение следующих задач.

Обновить экологическое образование в системе общего образования на основе разработки и внедрения:

унифицированного понятийно-терминологического аппарата, отражающего особенности современного экологического образования (метаязык);

базовой модели экологической культуры обучающихся;

механизмов преемственности и непрерывности формирования базовых основ экологической культуры обучающихся на различных уровнях образовательной системы;

критериев, показателей и способов оценивания результатов экологического образования.

Модернизировать систему подготовки и дополнительного профессионального образования педагогических работников и специалистов в области

экологического образования, обеспечивающих обновление системы экологического образования в целях формирования современной экологической культуры обучающихся.

Обеспечить совершенствование системы экологического просвещения участников образовательных отношений во взаимодействии общеобразовательных организаций с организациями просвещения, культуры, средств массовой информации.

IV. Основные направления обновления экологического образования

Разработка и внедрение критериев и показателей результатов современного экологического образования, а также способов их оценки, включая:

экологическую грамотность (знание основных экологических закономерностей; умение выявлять экологические проблемы, рассматривать варианты их решения, делать выбор на основе научных знаний и экологических ценностей; прогнозировать условия практического решения проблемы, в том числе, путем личного посильного участия);

эколого-культурную грамотность (знания и ценностные установки, специфические для экологической культуры, включая особенности и исторические этапы ее развития; экологические традиции народов России как основу культурной самоидентификации личности);

экологически безопасное поведение (умение применять на практике принципы экологосообразного поведения, контролировать свой «экологический след»); экологическое мышление (способность выявлять связи природных, социальных и экономических процессов на локальном, региональном и глобальном уровнях);

экологически ответственное мировоззрение (система взглядов, оценок, суждений о мире, своем месте в нем на основе осознания неотвратимости действия экологического императива и неизбежности биосферосовместимого образа жизни с минимизацией своего «экологического следа» в окружающей среде).

Обновление подходов к проектированию содержания экологического образования на основе:

культурологической теории содержания общего образования (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, И.М. Осмоловская);

отражения в содержании образования экологических компонентов наук, философии, права, литературы, искусства, религий, традиций экологосообразного поведения народов России;

выделения экологической тематики в содержании общего образования на допредметном уровне его конструирования, с последующим «опредмечиванием» основных положений в содержании учебных предметов и внеурочной дея-

тельности и интеграцией полученных результатов в учебно-проектной и учебно-исследовательской деятельности.

Включение в содержание экологического образования ключевых понятий, отражающих особенности экологического образования в интересах устойчивого развития: устойчивое (биосферосовместимое) развитие, экологический императив, экологическая этика, социоприродная экологическая система, экологическое качество окружающей среды, природное и культурное наследие и др.

Совершенствование педагогических механизмов достижения базовых основ экологической культуры как интегрированного результата экологического образования, включая:

сотрудничество педагогических работников с разным функционалом по реализации экологической тематики в общеобразовательной организации о формированию базовых основ экологической культуры обучающихся;

координацию экологического, патриотического, нравственного и гражданского воспитания обучающихся и просвещения родителей;

согласование действий педагогов общего и дополнительного образования по реализации ключевых интегрирующих идей экологического образования на основе базовой модели экологической культуры личности;

расширение сетевых форм взаимодействия организаций образования, науки, культуры и просвещения по распространению ключевых интегрирующих идей экологического образования в интересах устойчивого развития.

Обеспечение преемственности и непрерывности формирования базовых основ экологической культуры по уровням общего образования.

Дошкольное образование закладывает основы первичной эколого-культурной грамотности ребенка, ценностные экологические (экоцентрические) установки. Реализуются задачи нравственно-экологического воспитания.

Начальное общее образование и 5-6 классы основного общего образования – этап формирования основ экологической грамотности, научно обоснованных и культуросообразных образцов (принципов) экологически безопасного поведения в окружающей социоприродной среде. Реализуется во взаимосвязи экологического и патриотического воспитания.

Основное общее образование (7-9 классы) – этап становления субъекта экологической культуры: формирования рефлексивно-оценочного экологического мышления; современной научной картины мира, основ глобальной компетенции; развития экологической и эколого-культурной грамотности; практического опыта осознанного применения экологического и нравственных императивов; осмысления норм экологической этики. Реализуется во взаимосвязи экологического, правового, патриотического и нравственного воспитания.

Среднее общее образование – период становления экологически ответственного мировоззрения молодого человека на основе взаимообогащения экологической и эколого-культурной грамотности; систематизации знаний о мире и его ценностях, рефлексии своего места в нем, становления индивидуального субъекта экологической культуры; профессиональной ориентации с учетом экологической проблематики. Реализуется во взаимосвязи эколого-патриотического, трудового, гражданского воспитания.

В процессе экологического образования формируется опыт освоения обучающимся социальных ролей: гражданина России, субъекта экологически безопасного образа жизни, экологически ответственного члена семьи, местного сообщества, ответственного потребителя, пользователя интернета, субъекта экологического просвещения и др.

Результаты экологического образования в сфере общего образования выступают основой для его продолжения на уровнях профессионального образования.

Развитие сферы экологического просвещения участников образовательных отношений.

Экологическое просвещение реализуется с учетом целей и задач экологического воспитания в системе общего образования, с использованием единого понятийно-терминологического аппарата системы экологического образования и просвещения. В этой работе сочетаются разные источники информации: науки, культуры, личного опыта.

Развитие эколого-просветительской деятельности является межведомственной задачей и задачей, решаемой на различных уровнях власти.

Формирование экологической культуры тесно связано с развитием гражданского общества и нацелено на консолидацию всех его сил в решении экологических проблем устойчивого развития местного сообщества на основе общности интересов в обеспечении благоприятной окружающей среды, здоровья населения, экологически безопасного социально-экономического развития России.

V. Механизмы реализации Концепции

Реализация направлений Концепции, ориентированных на формирование базовых основ экологической культуры обучающихся, должна предусматривать меры по:

разработке методологических и нормативных правовых оснований формирования базовых основ экологической культуры обучающихся;

актуализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования на основе базовой модели экологической культуры;

разработке и внедрению программного, учебно-методического обеспечения, цифрового контента для формирования и развития базовых основ экологической культуры на всех уровнях общего образования, дополнительного образования, просвещения;

модернизации системы подготовки и дополнительного профессионального образования педагогических работников, обеспечивающих формирование базовых основ экологической культуры обучающихся;

созданию и функционированию инфраструктуры инновационной деятельности, обеспечивающей формирование базовых основ экологической культуры;

созданию сети всероссийских, межрегиональных и региональных коммуникативных площадок в целях популяризации практик и поддержки молодежных и детско-взрослых инициативных сообществ по решению посильных экологических проблем;

вовлечение учащихся в разработку и распространению среди местных жителей, включая родителей, эколого-просветительской информации, отражающей базовые основы экологической культуры;

созданию информационной цифровой среды, обеспечивающей и отражающей участие участников образовательных отношений в экологическом образовании и просвещении;

разработке и включению в перечень критериев оценки деятельности образовательных организаций показателей осуществления экологического образования и просвещения;

обеспечению мониторинга результатов экологического образования на разных уровнях: образовательной организации, муниципальном, региональном.

Государственная политика в сфере развития экологического образования и просвещения реализуется на основе проектного подхода в рамках Национальных проектов «Образование», «Экология», других федеральных и региональных проектов и программ.

Органы государственной власти субъектов Российской Федерации учитывают положения настоящей Концепции при разработке и реализации региональных программ социально-экономического развития.

Организации, осуществляющие образовательную деятельность, реализующие основные и дополнительные общеобразовательные программы, учитывают положения настоящей Концепции при разработке и реализации образовательных программ, программ просвещения, программ воспитательной деятельности и программ развития организаций.

Для реализации настоящей Концепции формируется соответствующий межведомственный федеральный проект или План мероприятий (дорожная карта).

Координация работ по реализации и методическое сопровождение Концепции осуществляется Министерством просвещения Российской Федерации совместно с Министерством экологии и природных ресурсов Российской Федерации во взаимодействии с заинтересованными федеральными органами исполнительной власти, органами государственной власти субъектов Российской Федерации, общественными объединениями, заинтересованными организациями.

VI. Ожидаемые результаты реализации Концепции

В результате реализации Концепции будут обеспечены следующие эффекты:

повышение осведомленности участников образовательных отношений в вопросах экологически безопасного образа жизни, устойчивого (биосферосо-вместимого) развития;

повышение экологической грамотности участников образовательных отношений на основе базовой модели экологической культуры, в том числе путем вовлечения обучающихся в экологическое просвещение родителей;

обновление ресурсов(нормативно-правовых, программно-методических, кадровых, информационных и др.), необходимых для развития системы экологического образования и просвещения. В качестве показателей реализации Концепции рассматриваются показатели реализации мероприятий федерального проекта или Плана мероприятий, такие как:

охват обучающихся образовательными программами непрерывного экологического образования(основного и дополнительного), эколого-просветительскими программами и мероприятиями для формирования основ экологической культуры для устойчивого развития;

доля образовательных и иных организаций, реализующих образовательные программы и ведущих просветительскую деятельность в области современного экологического образования и просвещения;

доля образовательных программ, содержащих ключевые термины экологического образования в интересах устойчивого биосферосо-вместимого развития.

Концепция разработана в ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», 2022 год

Обсуждена на пленуме Научного совета по проблемам экологического образования Российской академии образования 2 февраля 2022 года

Учебное издание

КОРОЛЕВА С. В.

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ
СОЦИАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

Учебное пособие

Объем 2,01 Мб.

Уральский государственный педагогический университет.
620091 Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.ru