

Институт Развития Здоровья

**ПСИХО-
СОЦИАЛЬНАЯ
СРЕДА В ДЕТСКОМ
ДОШКОЛЬНОМ
УЧРЕЖДЕНИИ**

Таллинн 2008

Институт Развития Здоровья

**Психосоциальная среда в детском
дошкольном учреждении**

Таллинн 2008

Составители: Ану Харьё, Лиана Варава

Редактор эстонского языка: Анника Аласоо

Оформление: ТОО «Velvet»

Печать: ТОО «Kruuli Tükikoja AS»

Издатель: Институт Развития Здоровья

ISBN: 978-9985-9898-7-6

Перевод на русский язык 2008:
Бюро переводов ТОО «Luisa Tõlkebüroo»

Редактор русского языка: Ангелика Лалль



Раздается бесплатно

Финансировано из средств «Проекта
содействия развитию здоровья в детских
садах» Эстонской больничной кассы

Оглавление

Предисловие Ийзи Сааме	4
Сотрудничество с различными группами по интересам Тийа Ыун	5
Сети: Сеть детских садов, содействующих развитию здоровья Лиана Варава	9
Места работы, содействующие развитию здоровья (ТЕТ) Ану Харьё	13
Управление, поддерживающее здоровье и благополучие, и командная работа в учреждениях Ану Харьё	15
Социальная, этическая, эмоциональная и физическая среда в детском саду Маарья Антон	21
Создание здорового образа жизни и предотвращение рискованного поведения в учебно-воспитательной работе Сирье Воронина	33
Дети с особыми потребностями в детском саду Пилле Хяйдкинд	42
Эмоции и чувства ребенка в детском саду Тийна Валвас	51
Ребенок другой национальности в детском саду Ангелика Лалль, Хеди Минлибаева	60
Источники	69

Предисловие

Ийзи Сааме

Министерство социальных дел, отдел здоровья населения

Благополучие, развитие и здоровье детей с ранних лет подвергается воздействию окружающей, социальной и физической среды. Повреждения и травмы, причиненные факторами внешней среды, обществу несложно понять, и их можно предотвратить. Сложнее осознать и изменить факторы, исходящие из психосоциальной среды и влияющие на развитие ребенка с самого рождения.

В современной Эстонии, где рискованное поведение среди молодежи учащается, все яснее понимают, что сознательность и ответственное поведение людей относительно здоровья самого себя и других имеет с точки зрения влияния на здоровье населения большее влияние, чем вершины достижения медицинской науки. Общеизвестна опубликованная Всемирной организацией здравоохранения (WHO) оценка, где говорится о том, что здоровье человека на 50% зависит от его образа жизни (поведение, связанное со здоровьем); на 20% – от окружающей среды (в том числе от психосоциальной среды; на 20% – от биологических особенностей организма, и на 10% – от возможностей медицины. Возможности медицины часто ограничиваются смягчением последствий и симптомов, но возможности предотвращения проблем, по крайней мере, в половине случаев находятся в руках самих людей.

Изданный Институтом развития здоровья сборник помогает лучше понять и разъяснить значение психосоциальной среды с точки зрения развития ребенка. В сборнике через теоретические разъяснения и практические примеры описаны и показаны социальные, психологические и эмоциональные аспекты развития ребенка, а также возможности формирования среды, способствующей развитию и укреплению здоровья дошкольников различными организаторскими, педагогическими приемами и методами сотрудничества.

Исследования, проведенные в области здоровья населения, свидетельствуют о тесных связях между образованием и здоровьем. Чем образованнее человек, тем лучше он справляется и тем лучше его здоровье. Ключевыми словами при развитии здоровья населения становятся сотрудничество и связность общества. При раннем выявлении особенностей ребенка с особыми потребностями, предотвращаются серьезные проблемы развития или здоровья, в чём играют большую роль образовательная система и учителя. Очень важно создать детям с особыми потребностями в сотрудничестве различными сторонами (родители, семейный врач, социальный работник и др.) условия для активного участия в учебной работе.

Надеемся, что настоящий сборник подбодрит руководителей и учителей детских дошкольных учреждений сознательно и творчески пользоваться возможностями учреждений образования в целях создания психосоциальной среды, поддерживающей развитие и здоровье детей, а тем самым, также и духовного здоровья населения.

Сотрудничество с различными группами по интересам

Тийа Ыун

Кафедра дошкольной педагогики Таллиннского университета

В настоящее время все больше говорится о необходимости создания общества основанного на знаниях, что означает переход на пожизненное обучение и применение модели обучающейся организации. Чтобы учреждение образования стало обучающейся организацией, оно должно быть открыто для всестороннего сотрудничества с различными группами по интересам.

ЗНАЧЕНИЕ ГРУПП ПО ИНТЕРЕСАМ

Автором теории групп интересов является Р. Э. Фрейман /*R. E. Freeman*/, который подчеркнул в рамках рассмотрения проблем управления значение групп по интересам для предприятия (1984). В наши дни его теория получила у некоторых авторов дальнейшее развитие. Так, например, Митчелл, Эйгл и Вуд /*Mitchell, Agle, Wood*/ (1997) представили типологию групп по интересам, исходя из их влияния на организацию, выделяют восемь групп по интересам. Пост, Престон и Сакс /*Post, Preston, Sachs*/ (2002) развили теорию Фреймана и предложили возможности каким образом можно привлечь группы по интересам в деятельность учреждения. Блаттберг /*Blattberg*/ (2000) считает, что в действительности с желаниями групп по интересам не считаются, эти интересы противостоят друг другу или потеряли свой смысл в различных компромиссах.

В Эстонии понятие группы по интересам используется в двух значениях. Во-первых, это объединение, действующее во имя достижения общих интересов (например, некоммерческое объединение). Во вторых, группа по интересам обозначает людей или организацию, интересы которых совпадают по некоторым вопросам (Lagerspetz, 2006). В этом значении также пользуются понятием «связная группа».

Говоря об учебном заведении, группа по интересам означает лиц или организацию, заинтересованных в деятельности организации или подверженных влиянию этой деятельности (Внутреннее оценивание учебных заведений, 2007). Члены групп по интересам учебного заведения зависят от вида учебного заведения – ими могут быть дети или ученики, родители, владелец учреждения, работодатель, уездная управа, Министерство образования и науки и т.д.

Сотрудничество с группами по интересам означает принцип, согласно которому работа является наиболее эффективной, если с группами по интересам налажены взаимовыгодные отношения партнерства, обоснованные на доверии, обмене знаниями и объединении в одно целое – как на уровне организации, так и на уровне отдельного работника (Внутреннее оценивание учебных заведений, 2007). Тесные отношения с группами по интересам очень важны для того чтобы организация сумела путем получения новых идей, знаний и опытов учиться и оценить значение здоровья.

ГРУППЫ ПО ИНТЕРЕСАМ В ДЕТСКИХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Опираясь на приведенную дефиницию групп по интересам в учебном заведении, мы можем в детском учреждении определить лица и организации, заинтересованные в деятельности учреждения или подверженные влиянию этой деятельности. В различных материалах, посвященных сотрудничеству, в качестве групп по интересам выделяются дети, родители, персонал, владелец детского учреждения (местное самоуправление), школа, партнеры, профессиональные союзы и т. д. (рисунок 1). Отдельно в детском учреждении можно

рассмотреть сотрудничество с внешними и внутренними группами по интересам.

Внешней группой по интересам является собственник или владелец, школа, местные жители, партнеры и т.д. Особую роль здесь играет владелец детского учреждения, так как деятельность детского учреждения не зависит только от среды, сформированной работниками детского сада, но в очень большой мере зависит от условий, созданных в обществе детскому учреждению как институции. С одной стороны, это исходит из государственных правовых актов, определяющих основные принципы работы детского учреждения, а с другой стороны, от местного самоуправления, на территории которого действует детское учреждение. Таким образом, помимо местного самоуправления в качестве групп по интересам детского учреждения можно также выделить и уездную управу и Министерство науки и образования.

Задача владельца детского учреждения, в первую очередь, заключается в обеспечении качества детского учреждения (Kronberger, Kreis /.../, 1998). Для повышения эффективности сотрудничества и обеспечения качества детского учреждения владелец детского учреждения обязан найти необходимые ресурсы, разработать основы оценивания качества, поощрять результативную деятельность персонала и поддерживать внутренний и внешний контроль персонала детского учреждения. В Эстонии качество детских учреждений обеспечено на государственном уровне правовыми актами. Министерство образования и науки составило рекомендательный материал по внутреннему оцениванию детского учреждения, который поддерживается внешним оцениванием (Внутреннее оценивание учебных заведений, 2007). Институт развития здоровья (ИРЗ) в сотрудничестве с Министерством науки и образования разработало критерии оценивания и рекомендательный материал для проведения внутреннего оценивания в учреждениях. Материал

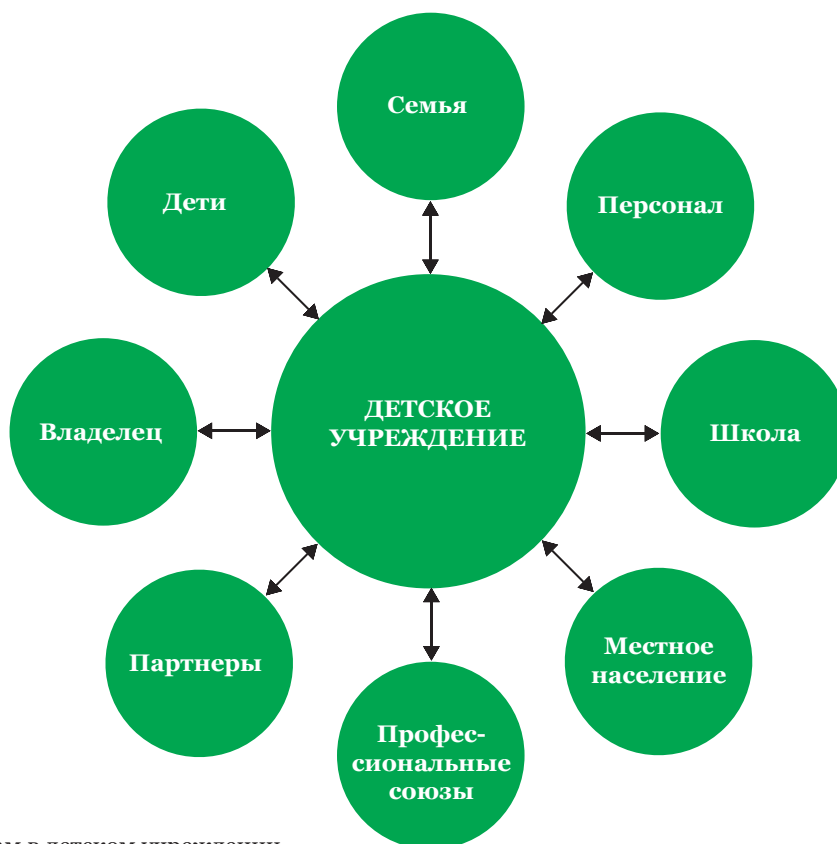


Рисунок 1.
Группы по интересам в детском учреждении

сосредоточивается на тех областях, условиях и предпосылках, изменение которых (в случае наличия проблем или потребности в развитии) способствует развитию здоровья и повышения безопасности в учреждении и больше всего влияет на формирование здоровья детей и повышение благополучия персонала. Многие учреждения, подключившиеся к сети детских садов, содействующих развитию здоровья (TEL), включили эти критерии в свою систему проведения внутреннего оценивания, и применяют их, чтобы следить в своем учреждении за результативностью деятельности, связанной со здоровьем и безопасностью. В то же время местное самоуправление, т.е. собственник детского учреждения, обязано создать на своей территории условия, которые помогают обеспечить качество детского сада. В Таллинне, например, для детских учреждений в этих целях разработана система, где собственник детского учреждения проверяет результативность руководителей образовательных учреждений, управляет внутренним контролем и выдает различные призы за качество.

Партнерами детских учреждений могут быть различные объединения, школы, университеты, институты, предприятия, союзы и т.д. Местные жители также могут быть заинтересованы в деятельности детского учреждения, если там организуются круги по интересам, консультации для родителей и т.д. Если у детского учреждения сложились постоянные отношения партнерства, взаимное сотрудничество можно было бы зафиксировать договором сотрудничества. Например, если студенты ходят на практику в детское учреждение, партнером детского учреждения является университет и основы взаимного сотрудничества зафиксированы в договоре.

Сотрудничество со школой важно для того, чтобы дети плавно и без стресса перешли из детского сада в школу – одновременно это предоставляет детскому учреждению обратную связь о результативности его работы. В крупных городах ребенок не всегда идет в школу расположенную вблизи детского сада. Чтобы получить обратную связь о резуль-

татах ребенка в школе, персоналу детского учреждения приходится поддерживать контакт с родителями. Это дает возможность узнать, как родители задним числом оценивают деятельность детского сада и его роль в подготовке к школе.

Внутри детского сада проводится работа с персоналом, родителями и детьми. Важность сотрудничества с родителями подчеркивается во всех материалах детского учреждения по сотрудничеству. Родитель – это партнер, привлеченный к ежедневной работе учреждения, с которым учреждение делит ответственность. Привлечение родителей к работе детского учреждения и принятию решений, в первую очередь, выражается в участии родителей в работе попечительского совета. В то же время, в каждой детсадовской группе может быть т.н. родительский совет, который обсуждает с персоналом существенные вопросы и уведомляет учителей об ожиданиях и желаниях других родителей.

При анализе сотрудничества внутри детского сада за последнее десятилетие особо стали подчеркивать необходимость исследования ожиданий детей и их удовлетворенность детским садом. В связи с селективностью памяти и неразвитыми вербальными умениями детей, точки зрения детей с трудом подвергаются анализу, поэтому необходимо умело выбирать методы для выяснения мнений детей (Tauriainen, 2000). Концепция детских садов, содействующих развитию здоровья, подчеркивает участие детей как в планировании и внедрении, так и в оценке деятельности. Выяснение ожиданий и желаний детей, а также оценка их удовлетворенности – это естественная часть доброй практики содействия развитию здоровья и черта, характеризующая качество этой практики. Из этого исходят учреждения, применяющие принципы детского сада, содействующего развитию здоровья. Предложения детей учитываются при составлении, применении и оценивании плана развития/деятельности.

СОТРУДНИЧЕСТВО С ГРУППАМИ ПО ИНТЕРЕСАМ

В контексте детских учреждений под сотрудничеством с группами по интересам в основном понимается выявление ожиданий и удовлетворенности групп по интересам, разделение ответственности и создание условий для совместных действий. Одним из критериев внутреннего оценивания детских учреждений является сотрудничество с группами по интересам. Здесь выделяются три аспекта: как проходило планирование сотрудничества, привлечение групп по интересам и оценивание сотрудничества (Государственная учебная программа для детских учреждений, 2006).

При планировании сотрудничества с группами по интересам персоналу детского учреждения следует ответить на три вопроса:

- Каковы наши группы по интересам?
- Каковы наши взаимные ожидания?
- Что мы хотим делать?

В первую очередь, необходимо определить группы интересов. В этом процессе мог бы участвовать весь персонал детского учреждения. Затем следует оценить, какие ожидания связаны с сотрудничеством у работников детских учреждений, а какие – у группы по интересам. Опираясь на выявленные ожидания, можно сформулировать потребность во взаимном сотрудничестве и составить план действия. В плане следует указать цель сотрудничества, ожидаемый результат, формы сотрудничества, ответственное лицо и методы оценки.

Предпосылка привлечения групп по интересам заключается в том, чтобы группа по интересам или ее представители были проинформированы о том, что происходит в детском саду. При этом следует разъяснить, каковы: видение, миссия, основы деятельности детского учреждения, и ожидания персонала, связанные с сотрудничеством. Также следует договориться, каким является ожидаемый результат сотрудничества. Привлечение групп по интересам к деятельности по развитию детских учреждений может быть успешным, а обратная связь конструктивной только при выполнении указанных предпосылок.

При оценивании сотрудничества анализируется, каким способом учебное заведение выясняет потребности групп по интересам, как оно развивает и поддерживает с ними отношения. Также оценивается удовлетворенность групп по интересам. Сравнительный анализ можно проводить по годам, или сравнивать свои результаты с результатами других учебных заведений. При этом важную роль играет систематичность проводимых исследований. На основании результатов исследования удовлетворенности групп по интересам можно совершенствовать планы развития и деятельности детского учреждения, оценивать вместе с представителями групп по интересам результативность сотрудничества и составлять планы дальнейших действий. Ни в коем случае нельзя забывать о том, что в детском учреждении необходимо обращать внимание на здоровье детей и на формирование правильного поведения в отношении здоровья. Для этого весь персонал детского сада должен вести целенаправленное сотрудничество с родителями, а при необходимости также с другими группами по интересам, поскольку именно в дошкольном возрасте формируются основы поведения в отношении здоровья.

Сети

Сеть детских садов, содействующих развитию здоровья (TEL)

Лиана Варава
Институт Развития Здоровья

В последние годы в Эстонии заговорили о сетевой работе. Понятие сетевой работы (*networking*) было принято в обращение Дж. Э. Барнсом /*J. A. Barnes*/ уже в 1954 году из социально-экологической теории систем. Согласно этой теории, среда, окружающая индивида, целостна, и все ее ступени, начиная с микроуровня, и заканчивая с макроуровнем, взаимосвязаны. Физическая и психосоциальная среда, а в более широком плане все общество, оказывают влияние на здоровье каждого, в том числе и детей.

СЕТИ, ПОДДЕРЖИВАЮЩИЕ РАЗВИТИЕ ЗДОРОВЬЯ

Говоря о здоровье, о содействии развитию здоровья и о детских садах, содействующих развитию здоровья, надо подчеркнуть, что сети и социальная поддержка являются существенными факторами, воздействующими на здоровье.

Согласно определению Всемирной организации здравоохранения, сеть представляет собой основанную на приверженности и доверии частных лиц, группу организаций и учреждений, организованную на неиерархических началах и занимающуюся активным и систематическим мониторингом общих проблем или забот.

Всемирная организация здравоохранения создает и содержит многочисленные сети по содействию развитию здоровья в различных важных областях, которые занимаются различными проблемами. Эти сети охватывают

интерсекциональные сети городов, а также школ, рабочих мест и больниц, содействующих развитию здоровья.

Сеть школ, содействующих развитию здоровья, была создана в Эстонии в 1993 году по инициативе и при поддержке Всемирной организации здравоохранения. Движение Эстонских городов, содействующих развитию здоровья, началось в 1999 году, 25 января 2000 года была основана Сеть больниц, содействующих развитию здоровья. В последнюю очередь в Эстонии было начато движение рабочих мест содействующих развитию здоровья.

СЕТЬ ДЕТСКИХ САДОВ, СОДЕЙСТВУЮЩИХ РАЗВИТИЮ ЗДОРОВЬЯ (TEL)

Сеть Детских садов, содействующих развитию здоровья, получила в Эстонии развитие в 2000 году при поддержке Государственной программы здоровья детей и молодежи до 2005 года. К 2007 году к движению TEL присоединилось 90 дошкольных детских учреждений из 12 уездов со всей Эстонии.

Сеть объединяет дошкольные детские учреждения, которые в своей работе исходят из принципов детского сада, содействующего развитию здоровья, и согласны выполнять миссию TEL. Эта форма работы представляет важность, как в региональном, так и политическом плане, и способна предлагать больше поддержки и решений, чем другие применяемые методы.

В лице сети мы имеем дело с окружающей индивида системой, образование групп, имеющих общую цель и общие интересы. Миссия сети TEL заключается в объединении интересов и целей взрослых занимающихся детьми, или отвечающих за их благополучие, в целях положительного воздействия на развитие и здоровье ребенка, и обеспечения лучшего духовного, физического и социального здоровья детей путем различных действий. Названная миссия указывает общую направленность движения TEL, на основании которой уездные сети TEL разрабатывают свою стратегию и планируют свою деятельность. Основная цель уездных и городских сетей TEL заключается в осознании связанных со здоровьем и благополучием детей в уездах и городах, и в нахождении наилучших решений путем сетевого сотрудничества.

Ясно, что средств и возможностей сектора здравоохранения для развития здоровья и благополучия детей недостаточно. Содействии развитию здоровья детей возможно только в результате общих усилий и инвестиций. К выяснению проблем, связанных со здоровьем детей, и к поиску решений в регионе необходимо привлекать различные секторы. Важно сосредоточиться на среде обитания и деятельности ребенка, в которой проводится деятельность по содействию развитию здоровья, поскольку именно повседневная среда оказывает наибольшее влияние на здоровье и благополучие детей.

Сеть TEL в своей деятельности исходит из принципов качественной деятельности по содействию развитию здоровья: развитие целостного подхода к рассмотрению здоровья, согласованная философия, решения, основанные на оценке потребностей, планирование, сотрудничество, стратегическое управление, реалистичные цели, эффективные методы, участие целевой группы, распространение результатов, мотивированный и умелый персонал.

СТРУКТУРА, ДЕЙСТВИЕ И ВЫХОД TEL

Сеть детских садов, содействующих развитию здоровья, условно действует на трех уровнях.

I ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УРОВЕНЬ – объединяет учреждения, входящие в TEL, по всей Эстонии.

Научное и методическое управление детскими садами, содействующими развитию здоровья – обучение, уведомление, консультации, разработка инструктивных и печатных материалов, проведение исследований, создание общей информационной системы, консультирование координаторов/менторов и т.д. со стороны Института развития здоровья.

Для применения государственных действий необходимо наличие структуры содействия развитию здоровья в уезде или городе, желание сотрудничать как с вышестоящими, так и с нижестоящими структурами, а также с партнером по сотрудничеству того же уровня, умение видеть проблемы в области здоровья детей, проблемы связанные с детскими дошкольными учреждениями и потребности в развитии как в уезде, так и в городе.

II ТЕРРИТОРИАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ – TEL сеть уезда/города, объединяющая уездные/городские детские сады, содействующие развитию здоровья

Основная цель – на местном уровне поддерживать здоровье и благополучие детей и повлиять на них. Сеть дает следующие возможности:

- в целях обмена опытом наладить сотрудничество с Детскими садами, содействующими развитию здоровья, расположенными в других уездах;
- подготовить, составить и распространить материалы, поддерживающие здоровье и необходимые для профилактической работы;
- организовать информационные дни, обучения и мероприятия, связанные со здоровьем (семейные дни, недели здоровья, кампании и т.д.);
- сотрудничать с прессой; планировать и реализовать различные уездные или местные проекты в области здоровья и

безопасности;

- организовать курсы обучения и информационные дни для членов сети, чтобы совершенствовать их знания в области развития и здоровья детей, в зависимости от потребностей и возможностей сети ТЕМ в уезде/городе.

Сеть может содействовать осознанию проблем, связанных со здоровьем и благополучием детей в уезде/городе. Предложения, сосредоточенные в сети, можно передать совету по здравоохранению уезда для выяснения потребностей и разрешения проблем детей в области здоровья; для улучшения доступности возможностей проведения досуга и услуг, связанных со здоровьем, для повышения безопасности окружающей среды и повышения ее полезности для здоровья. В любом случае, сетевая работа представляет важность как в региональном, так и политическом плане, и способна предлагать больше поддержки и решений, чем другие применяемые методы. Предпосылкой работы сети является созданная в регионе координационная система вместе с руководителем сети/координатором. Координатором/ментором сети является специалист уездного управления/местного самоуправления по содействию развитию здоровья, по здравоохранению или образованию, и/или представитель дошкольного детского учреждения, входящего в сеть.

Рекомендуемые направления деятельности координатора/ментора при развитии сетевой работы следующие:

- усиление работы и координация деятельности ТЕМ сети уезда/города;
- передача и распространение среди детских дошкольных учреждений информации в области здоровья;
- привлечение детских дошкольных учреждений в планирование и проведение мероприятий по содействию развитию здоровья в уезде/городе;
- руководство ТЕМ при составлении местных, государственных и международных совместных проектов;
- вместе с представителями ТЕМ проведение анализа потребностей детей в области здоровья и при необходимости,

выдвижение предложений;

- в сотрудничестве с командами здоровья, поиск и нахождение решений проблем, связанных со здоровьем и благополучием детей;
- передача предложений уездному совету по здравоохранению для обеспечения здоровья и благополучия детей;
- при необходимости, сотрудничество с командами здоровья детских садов или с их представителями в целях анализа их потребностей в области здоровья, выбор приоритетных направлений связанных со здоровьем в ежегодные планы деятельности, с учетом результатов внутреннего оценивания детских садов;
- консультирование команд здоровья детских садов при планировании, проведении, и оценивании деятельности содействия развитию здоровья;
- организация и проведение семинаров обучения и информационных дней в сотрудничестве с представителями сети.

ТЕМ сеть – это уездная/городская группа интересов, целенаправленно и системно занимающаяся содействием развитию здоровья. До сих пор ударение делалось на обмене опытом с детскими садами, содействующими развитию здоровья как в своем уезде, так и в других уездах, на сотрудничестве с различными группами интересов, на совместных проектах, курсах обучения, летних школах и т. д., в зависимости от целей и возможностей сети, а также своеобразия управления сетью.

III УРОВЕНЬ ДЕТСКОГО ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ – детский сад, содействующий развитию здоровья

Цель детского сада содействующего развитию здоровья состоит в поддержке здоровья и благополучия детей, и персонала, на основании целостного подхода, путем развития сотрудничества, создания здоровой и безопасной психосоциальной и физической среды, повышения доступности услуг здоровья необходимых для детей и формирования здорового образа жизни. Весь персонал детского сада старается создать предпосылки и условия, поддерживающие благополучие и здоровье детей и персонала. С одной сторо-

ны, детское дошкольное учреждение обладает вытекающими из законодательства обязанностями, с другой стороны, оно обладает также и лучшими возможностями для содействия развитию здоровья, и предотвращения болезней.

В рамочной политике Всемирной организации здравоохранения «Здоровье 21» подчеркивается, что к 2010 году 50% детей должны иметь возможность ходить в детский сад, содействующий развитию здоровья.

Модель детского сада, содействующего развитию здоровья, была разработана в сотрудничестве детских учреждений трех уездов в рамках подпроекта «Детский сад, содействующий развитию здоровья» Государственной программой здоровья детей и молодежи до 2005 года. На основании этой модели в детском саду содействуют развитию здоровья детей и взрослых при помощи различных методов, и в разных областях.

Наиболее существенными областями тут являются развитие сотрудничества с различными группами по интересам, формирование политики детского сада в области здоровья (управление, образование команды здоровья, разработка и реализация стратегии здоровья), постоянное обучение, и развитие персонала в области здоровья, а также личный пример.

Цель содействия развитию здоровья заключается в создании здоровой физической и психосоциальной среды и включении обучения здоровью и воспитания здоровья в учебную программу детского сада через игру. Важно создать прекрасную, уютную, безопасную и гигиеническую атмосферу, повышающую настроение, как у детей, так и у работников, и посетителей детского сада. Приятная атмосфера создает основание для развития и сохранения духовного здоровья детей, персонала и родителей. Цели детского сада, содействующего развитию здоровья – беречь и укреплять здоровье ребенка и содействовать его эмоциональному, нравственному и социальному развитию чего невозможно достичь при помощи кратковременных или обособленных

действий. Здесь нужен системный подход, позволяющий свить в одно целое все происходящее в детском саду и привлечь различные группы по интересам.

Важно повлиять на формирование территориального отношения к здоровью – превратить детский сад с региональный центр, участвовать в различных проектах/программах, сотрудничать с прессой, с другими образовательными учреждениями, различными организациями и местным самоуправлением. Детское дошкольное учреждение положительное по своему содержанию, способно улучшить социальный климат и повысить качество жизни в регионе.

Модель детского сада содействующего развитию здоровья, используется во всех детских дошкольных учреждениях для анализа деятельности, выявления существенных проблем или потребностей в развитии, планирования деятельности, составления и оценивания планов деятельности. Модель детского сада, содействующего развитию здоровья, к 2007 году применялась во многих детских дошкольных учреждениях Эстонии. Результаты исследования, проведенного в 2006 году в 133 детских дошкольных учреждениях, подтверждают, что в учреждениях, входящих в сеть детских садов, содействующих развитию здоровья, созданы лучшие предпосылки и условия для обеспечения здоровья и благополучия персонала и детей (Lõhmus, Varava, 2006).

Положительные изменения в поведении персонала и детей в отношении здоровья, предлагаемые услуги в области здоровья, как в учебном заведении, так и в регионе, а также здоровая психосоциальная среда создают предпосылки для поддержки физического, эмоционального, духовного и социального развития ребенка.

Системное развитие здоровья детей раннего и дошкольного возраста в детском дошкольном учреждении, а так же в регионе позволяет снизить рисковое поведение молодежи, и создает в будущем предпосылки для улучшения здоровья населения Эстонии.

Места работы, содействующие развитию здоровья (ТЕТ)

Ану Харьё
Estonian Education Centre

Сеть рабочих мест, содействующих развитию здоровья, получила в Эстонии развитие в 2005 году при поддержке Больничной кассы Эстонии. К 2007 году к движению ТЕТ присоединилось 60 предприятий/организаций, в том числе детских учреждений, со всей Эстонии. Идеология рабочих мест, содействующих развитию здоровья, получила развитие в 1984 году в США. В 1996 году была создана Европейская сеть рабочих мест, содействующих развитию здоровья (*European Network for Workplace Health Promotion – ENWHP*), к которой в 2006 году подключился и Институт развития здоровья.

Принцип рабочих мест, содействующих развитию здоровья, заключается в избегании рисков здоровья и защите здоровья работника, приспособлении условий труда способностям работника, содействии развитию здоровья и в обеспечении здравоохранения начального уровня. Рабочее место, содействующее развитию здоровья, борется за общее будущее членов сети – в здоровых организациях работают здоровые работники.

- Рабочее место, содействующее развитию здоровья, указывает учреждениям основные направления содействия развитию здоровья.
- Безопасная трудовая среда еще не обеспечивает здоровье работника.

Содействие развитию здоровья работников означает, что рабочее место поддерживает возможности, необходимые работнику для сохранения своего здоровья, качества жизни и благополучия.

Содействие развитию здоровья начинается там, где обязательные требования по гигиене и безопасности труда уже выполнены. При планировании каждого рабочего места необходимо считаться с качеством жизни человека, что означает физическое, психическое и социальное благополучие человека в трудовой среде, которые не могут измеряться только снижением числа трудовых травм и профессиональных заболеваний.

В содействии развитию здоровья должно царить равновесие между физическим, эмоциональным, социальным, религиозным и духовным здоровьем (Rootsman jt, 2001).

Принципы рабочего места, содействующего развитию здоровья:

- избежание рисков для здоровья в трудовой среде
- защита здоровья работника
- приспособление условий труда способностям работника
- улучшение качества жизни работника на работе.

Работники ищут рабочую среду, где обращают внимание на их качество жизни – будь то возможность покушать теплый обед, свободные от табачного дыма помещения, или нечто другое. Работники стараются найти в мотивационных системах учреждений помимо денежных поощрений возможности заниматься тренировками, создать стабильную психосоциальную среду, и единую культуру, проводить перерывы в работе в помещениях для отдыха и т.д.

Цель рабочего места, содействующего развитию здоровья, заключается в снижении удельного веса болезней, причиненных профессиональными заболеваниями и работой, повышении сознательности работников в вопросах здоровья, и тем самым, в улучшении качества жизни, и трудоспособности работников. Формирование благоприятной рабочей среды предполагает осознание рисков всеми сторонами. Это предполагает обучение, повышение сознательности и реальные шаги в целях планирования и организации содействия развитию на рабочем месте, а также обмен опытом с другими предприятиями.

Каждый работодатель несет ответственность за безопасность и гигиену труда на своем предприятии. В новом законе о гигиене и безопасности труда в качестве существенного пункта прибавлена превентивная деятельность. Вне зависимости от правовых актов, гигиена и безопасность труда вместе с превентивной деятельностью являются неотъемлемой частью управления.

Если работодатели начнут содействовать развитию здоровья, то:

- увеличится экономическая выгода;
- снизится количество несчастных случаев на производстве;
- повысится эффективность труда и улучшится мотивация работников;
- улучшится имидж предприятия;
- повысится удовлетворенность клиентов;
- снизится стресс;
- улучшится рабочий климат;
- уменьшатся связанные с работой расстройства здоровья.

Для улучшения вышеуказанных показателей эффективности, к планированию гигиены труда и превентивной деятельности необходимо привлечь всех работников предприятия. Важно, чтобы руководство составило письменный план здорового рабочего места или план развития здоровья, соответствующий общей стратегии, или плану развития предприятия. На эти действия также необходимо запланировать деньги. Успех плана зависит от приверженности работников всего предприятия.



Рисунок: Модель управления политикой предприятия согласно О’Донеллу /O’Donell/ (2001).

Управление, поддерживающее здоровье и благополучие, и командная работа в учреждениях

Ану Харьё
Estonian Education Centre

Управление детским заведением следует рассмотреть как предводительство, тесно связанное с командной работой. В случае предводительства, один человек своей деятельностью и поведением мотивирует других людей на сотрудничество во имя достижения какой-либо цели. Предводительство является существенной частью управления, при котором через динамические отношения руководителя–подчиненного сосредотачиваются на организации и на ее целях, создавая тем самым детям подходящую среду для роста и психосоциального развития. При предводительстве пользуются различными методами. Исторически сложилось четыре типа теорий предводительства:

- теории личностных свойств и умений;
- теории стиля руководства и поведения;
- теории ситуации и положения;
- постмодернистские рассмотрения предводительства.

При этом важную роль играют навыки общения, при помощи которых можно подействовать на других людей. В случае успешного управления работники чувствуют, что их труд постоянно служит целям, видению и миссии организации, а не является рутинной деятельностью.

Таким образом, каждый руководитель детского учреждения должен быть лидером, способным вдохновлять и поддерживать своих подчиненных. Чтобы эта поддержка стала сильнее, необходимо постоянно развивать командную работу.

Командная работа – это сотрудничество с другими людьми во имя общей цели. Для этого необходимо предварительно согласо-

вать цели. Работая вместе во имя общей цели, команда использует различные дарования и способности каждого своего члена, и каждый член команды посвящает больше времени и сил на выполнение поручения. Лучше всего в примеры действующей команды годится команда здоровья, в которой за здоровье детей и благополучие персонала борются люди, отвечающие в учреждении за здоровье и содействующие его развитию системно, эффективно и обоснованно.

Командная работа основана на распределении ясно разграниченных ролей. Также ясна цель. Обычно тем самым возникают обязательства и ответственность, через которые каждый член делает свой вклад в совместную работу. Но командная работа не обязательно должна ограничиваться только такими формальными положениями.

Если даже не существует официальной команды или образованию команды препятствуют культурные различия, можно пользоваться моделью командной работы. Руководитель должен быть способным создать положительную атмосферу, в которой командная работа движется особенно хорошо. Как официальная, так и неофициальная командная работа характеризуется следующими показателями:

- Команда обладает оговоренной и определенной целью.
- Решения принимаются всей командой.
- Все проблемы являются проблемами команды.
- Члены команды отчитываются друг перед другом о своей деятельности.
- Каждый член команды пользуется для достижения общей цели

своими уникальными способностями.

- Команда добивается больше, чем отдельные работники, трудящиеся над тем же поручением.
- Командная работа – это сотрудничество с другими людьми во имя общей цели.

Отношения в команде не меняются постоянно, а скачкообразно. Поэтому развитие команды можно описать этапами, связанными с отношениями в коллективе детского сада. Именно через эти отношения команда развивается от формирования до реального сотрудничества.

1. Образование, формирование

Определяются цели деятельности, связанные с выполнением поручения, и создаются правила достижения целей. В отношениях основное внимание обращается на чувства и формирование взаимной зависимости. С точки зрения развития общества важно, чтобы на этом этапе произошло распределение ролей, на этом этапе также выдвигается лидер.

2. Штурм, нападение

Доминирует соревновательное поведение и конфликты. В деятельности, связанной с выполнением поручения, возникают разногласия по многим вопросам: значение целей, распределение поручений, ответственность и управление. В отношениях вероятны проявления враждебности.

3. Нормализация

В этапе нормализации или правильного поведения признают множественность мнений на счет выполнения поручения. Доминирующим становится желание искать компромиссы. Члены команды делятся между собой необходимой информацией. В отношениях развиваются эмпатия, возникают положительные чувства, сплоченность команды. Влияние норм на деятельность команды заметно увеличивается.

4. Работа, деятельность

В этапе работ выясняется, как и насколько хорошо команда в силах исполнить свои поручения. Члены команды хорошо знают роли друг друга. Они понимают, что взаимная помощь необходима, и умеют предлагать помощь. В

командах, где нормы не складывались в соответствии с потребностями разрешения задач, возникают сложности. На результативность команды как целого отрицательное влияние могут оказать члены команды, исполняющие роли, направленные на них самих, и неэффективное управление.

5. Созревание

На этапе зрелости задачи связанные с деятельностью постепенно завершаются. В отношениях проявляются признаки обособленности. Этот этап особенно ярко выделен в случае, если от команды ожидается или требуется завершение задачи, т.е. во временных командах.

Также не исключено, что развитие команды приостановится на каком-то этапе. В таком случае, в командной работе преобладающими остаются самые характерные черты данного этапа.

Результативность командной работы обеспечивается следующими факторами:

- результативность деятельности;
- общие цели и видения;
- взаимное доверие;
- исчезновение формальных различий;
- координированность распределения рабочих ролей;
- высокое качество;
- постоянное творческое развитие;
- взаимное доверие;
- ясность в вопросах об основных полномочиях.

Любая командная работа также связана с мотивацией. Мотивация – это процесс, который инициирует, выбирает и сохраняет деятельность, необходимую для достижения цели. Мотивация должна всегда иметь направление, стремление достичь чего-то (цели, результата). Другими словами – работники должны быть заинтересованы в выполнении работы, в хороших результатах и в хороших отношениях, царящих в рабочей среде. Любые принятые социальные нормы являются социальными мотиваторами, которые делятся на потребности добиться успеха и потребности избежать неудачи.

Хобфолл /Hobfoll/ (1993) сказал, что люди глубоко мотивированы иметь, хранить и защищать то, что они ценят. В число вещей, которые ценятся людьми, входят средства (средства труда, дома и т. д.), ситуации (сеть поддержки, стабильность работы и т. д.), личностные свойства (социальные навыки, отношения, самооценка и т.д.).

Мотивация напрямую связана с результатами работы

- Ожидание компетентности – работник верит, что его знания и навыки соответствуют требованиям рабочей среды.
- Ожидание позиции – работник верит, что получит за хорошие результаты работы больше права голоса при распределении средств.
- Надежда на получение денег – работник верит, что получит за хорошие результаты больше денег или другое вознаграждение, аналогичное деньгам.
- Деньги, признание и обратная связь влияют на результаты работы.
- Мотивация и удовлетворенность работой связаны между собой.

Каким образом может руководитель мотивировать работников

- Работники ценят ясно определенные результаты.
- Опишите, какая работа является хорошо выполненной, чтобы можно было ее признать.
- Убедитесь, что работники могут выполнить работу.
- Свяжите полученный результат с выполненной работой.
- Убедитесь, что изменений, вытекающих из результатов, достаточно для того, чтобы мотивировать работников на новые достижения.
- Держите под контролем систему поощрения – избегайте несправедливости.

Для мотивирования людей каждая организация нуждается в своей мотивационной системе, которая помогает удерживать людей в организации, а с другой стороны, к системе бонусов. Цель мотивационной системы – заставить людей через внешнее целенаправлен-

ное мотивирование вести себя и действовать в необходимом направлении; создать надежную и дающую удовлетворение физическую и социальную рабочую среду для возникновения внутренней мотивации. Не бывает мотивационных систем, которые подходят для каждого – каждая организация должна ее разработать.

Мотивационная система должна исходить из стратегии и целей конкретного предприятия. Эта система помогает совместить интересы пользополучателей и действующих лиц. Мотивационная система должна показывать реальные результаты. В то же время, единственным творческим ресурсом в мотивационной системе, а также единственным активным ресурсом в организации является человек, имеющий чувства и поэтому иногда действующий иррационально.

Человека невозможно заставить хорошо работать и общаться, но им можно управлять через среду, в первую очередь, через социальную рабочую среду.

Наибольшие ошибки при создании мотивационной системы:

- нереальные цели
- несправедливое распределение ресурсов
- отсутствие целостного плана результатов
- у каждого свои планы – не исходят из уровня руководства
- план результатов не корректируется при первой необходимости
- постоянное изменение организационной культуры.

Золотое правило мотивационной системы: простые вещи несложно усложнить, но сложные порой очень сложно упростить.

В мотивационной системе можно исходить из следующих предпосылок:

- полное согласие в области приоритетов
- единство слова и дела
- придание ценности и развитие компетентности

- понимание других и разъяснение своих идей другим
- использование систем чувств и языковых моделей.

Чтобы работать в команде и пользоваться мотивационной системой, необходимо прежде всего определить ценности как для себя, так и для организации. Ценность – это реальный или воображаемый объект материальной или духовной культуры, идея, которую лицо или группа ценит, придавая ей важную роль в своей жизни и добиваясь ее достижения. Придание ценности здоровью и благополучию, а также усилия, прилагаемые во имя достижения этих ценностей (командная работа, сотрудничество с группами по интересам, создание здоровой и безопасной среды) является одним из предпосылок командной работы.

Те объекты или идеи, которые придают лицу внутреннее равновесие, являются ценностями. Стремление к ценностям дает человеку ощущение хорошо выполненного долга и позволяет добиться внутренней сплоченности индивидов. Если мы научимся узнавать свои ценности, мы сможем понять, почему мы ведем себя и реагируем именно так, как мы это делаем. Если мы умеем замечать наличие разных ценностей, мы сможем их понять, признать и почувствовать эмпатию как к себе, так и к другим.

Организационная культура – это комплекс разделяемых ценностей, придающих членам организации одинаковое понимание того, как вести себя в той или иной ситуации. Коллективная память организации выражается в традициях деятельности, при помощи которых члены организации всем показывают, кем они являются и как общаются между собой и с клиентами.

Эмоциональная атмосфера:

- объединяет группу
- побуждает к общению
- прибавляет целенаправленность
- придает энергию
- повышает выносливость к напряжению
- скрепляет образцы поведения
- влияет на ценности группы.

Во многих ситуациях мы ощущаем, что наше поведение не соответствует нашим ожиданиям – в таком случае мы имеем дело со стрессом.

ПОЧЕМУ ВОЗНИКАЕТ СТРЕСС?

Под стрессом в обыденном языке понимается раздражающее нервное напряжение, которое на протяжении длительного периода действует подавляюще и вызывает телесные расстройства.

Согласно научному истолкованию, стресс представляет собой ответ тела и души на повышенные требования, выдвинутые организму, готовность действовать в ситуации возникшей опасности и больших перегрузок. Важная роль стресса заключается в том, что он помогает быстро мобилизовать все запасы организма.

Общие причины возникновения стресса:

- социально-хозяйственные факторы стресса
- среда обитания
- стресс от работы
- стресс от семейных отношений
- сексуальные отношения
- стресс от общения
- школьный стресс
- изменения в жизни
- внутренние источники стресса
- болезни.

В трудовом коллективе причины стресса намного более ясны:

- неправильные ожидания
- ожидания не совпадают с реальной ситуацией на работе
- ресурсы в опасности (продолжение работы в будущем, неясность ролей)
- ресурсы утрачены (потеря работы, развод)
- расходу ресурсов не последует ожидаемое увеличение ресурсов (безрезультатная подготовительная работа)
- преодоление стресса при помощи размещения и инвестирования ресурсов
- утрата существенных невосстанавливаемых ресурсов (физическая или эмоциональная сила, яркость чувств) – прогорание
- неясность цели
- неопределенные желания

- пессимизм
- страх перед принятием решений
- желание пойти путем наименьшего сопротивления
- страх перед возникновением врагов, нежелание испортить отношения
- противоречивая информация
- скованный образ мысли
- капризность при принятии решений
- узкий кругозор
- страх перед авторитетами.

Стресс является своего рода инфекционным заболеванием – отрицательные эмоции быстро распространяются среди людей, и руководитель предприятия должен обеспечить позитивный микроклимат на предприятии. Как правило, стресс не является результатом тяжелых усилий, но неумением регулировать свою нагрузку. Часто это связано с привычкой держать в себе определенное телесное или духовное напряжение и неумением позволить себе необходимое расслабление.

Возникновение рабочего стресса можно предупредить. Снижение рабочего стресса может снизить расходы организации. Ключом успеха этого процесса является привлечение работников и их представителей в этот процесс. Для этого следует оценить риски на рабочем месте.

Этапы оценивания рисков можно вкратце описать так:

- определите факторы риска
- определите работников, подверженных опасности
- оцените риски

Духовное здоровье является неотъемлемой частью здоровья и частью качества нашей жизни. Духовное здоровье на рабочем месте – это состояние духовного и социального благополучия персонала, руководства, клиентов и партнеров по сотрудничеству в организации. Психосоциальные факторы – это наши мысли, чувства и поведение в различных ситуациях, то, как мы видим свою жизнь, других людей, как мы делаем свои выборы, выносим стресс и общаемся.

Определяющими факторами роста психосоциальной среды детского дошкольного учреждения являются способности, знания, установки и навыки персонала детского дошкольного учреждения.

Духовную истощенность в Эстонии вызывает:

- конфликт между психофизиологическими требованиями и способностью организма к восстановлению;
- конфликт между количеством и качеством сделанной работы, и низкой заработной платой;
- конфликт между быстро меняющейся средой и медлительной натурой эстонца.

Духовное здоровье работников зависит от следующих факторов:

- степень социального развития
- организация труда
- государственная политика заработной платы и занятости
- степень рабочего стресса и прогорания личность.

На психосоциальную среду организации могут повлиять следующие факторы:

- психосоциальный климат (какие мысли, чувства и эмоции мы берем с собой на работу, как общаемся с коллегами и детьми);
- общая степень стресса и болезни персонала детского дошкольного учреждения;
- социальные отношения работников между собой и умение сотрудничать;
- социальные отношения между работником и руководством, активность отношений, сотрудничество;
- умение сотрудничать с различными группами (дети, местное самоуправление, родители и т.д.);
- степень рабочего стресса у работников, выражающаяся в поведении и имеющая психологическое выражение;
- социальная отверженность;
- конфликтные ситуации между работниками и руководством;
- насилие на работе – духовное насилие;
- ценностные установки организации (чему

- придается ценность, каково распределение ролей и ответственности); удовлетворенность работой;
- пригодность человека для конкретной работы;
 - единство командной работы;
 - требования, правила и инструкции работы;
 - дисциплина труда;
 - нехватка времени;
 - производительность;
 - напряжение на работе;
 - прогорание;
 - социальные проблемы (алкоголь, лекарства и т.д.).

На психосоциальную среду также влияют внешние факторы:

- внутренний климат семьи работника
- напряжения и ценностные установки общества.

Как человек может себя защитить:

- защищайте свою реальность – установите себе границы!
- заботьтесь о себе
- определите границы намеченных действий
- ставьте границы, чтобы защищать себя, но не стройте стены
- не манипулируйте границами
- узнайте, что вам надо и что вы хотите, и постарайтесь различать эти вещи
- узнайте поведение людей
- учитесь выражаться
- доверяйте людям
- не заработайтесь – это мешает нормальной работе.

Что следовало бы сделать для улучшения психосоциального климата детского дошкольного учреждения?

Команды необходимы в любой организации. Если в команде плохие отношения, вклад каждого члена уменьшится – этот принцип действует также в детском дошкольном учреждении. Создание действующей команды является важной задачей руководителя. От каждого работника требуется участие в командной работе, только так можно обеспечить подходящую рабочую среду для себя и для детей.

Для этого:

- Всегда представляйте свою точку зрения ясно и логично.
- Выслушайте точки зрения других.
- Обеспечьте участие.
- Не отклоняйтесь от принятых решений только ради избегания конфликта.
- Уступите свою точку зрения только лучшей и более логичной точке зрения.
- Не поддерживайте голосований или компромиссов.
- Не поддерживайте разрешений типа «поражение или победа».
- Оказавшись в тупике, начните искать новые выходы.
- Помните, что работники ценят ясно определенные результаты.
- Опишите, какая работа является хорошо выполненной, чтобы можно было ее признать.
- Убедитесь, что работники могут выполнить работу.
- Свяжите полученный результат с выполненной работой.
- Убедитесь, что изменений, вытекающих из результатов, достаточно для того, чтобы мотивировать работников на новые достижения.
- Держите под контролем систему поощрения, чтобы избегать несправедливости.
- Рассмотрите отдельно лица и проблемы.
- Обратите внимание на интересы, а не на точки зрения.
- Знайте, что все можно изменить при помощи оптимизма, честности, воли, созидательности и знания потребностей всех сторон.

Психосоциальная среда детского дошкольного учреждения должна быть такой, чтобы все члены команды участвовали в разрешении вопросов, связанных с жизнью детского сада, и учреждением руководили как одним целым, обладающим единой культурой и структурой. Если все учителя уверены в своих действиях, заслуживают доверие и действуют самостоятельно, это повлечет за собой хорошие достижения детей и положительную психосоциальную среду.

Социальная, этическая, эмоциональная и физическая среда в детском саду

Маарья Антон

Министерство образования и науки

СРЕДА В ДЕТСКОМ САДУ

Человек не может расти в изоляции – чтобы справиться со своей жизнью, ему нужна среда для роста, а также воспитание. Помимо окружающей среды, на развитие ребенка, несомненно, влияют врожденные свойства. Среда роста в раннем возрасте дает начало дальнейшему развитию человека. Среда может как развивать, так и тормозить различные стороны развития детей. Важнейшее значение имеет домашняя среда роста ребенка, но немаловажную роль также играет среда детского учреждения¹.

Влияние среды на человека может быть трояким: перегружающей, недогружающей и оптимальной (Kolga, 1998). В перегружающей среде ребенок не справляется с обработкой информации (существенная для ребенка информация идет мимо ребенка). В недогружаемой среде ситуация противоположная: здесь ребенку грозит нехватка информации. Слишком простая среда для ребенка скорее утомительна (скучна), чем стимулирующая и развивающая. Промежуточным вариантом между указанными является оптимальная среда.

Основой для организации учебы и воспитания в каждом детском дошкольном учреждении является учебная программа детского дошкольного учреждения, которая исходит из рамочной учебной программы дошкольного образования. На основании рамочной учебной программы детское учреждение составляет свою программу и деятельности, с учетом вида и своеобразия детского сада. В учебной программе определяются цели учебно-воспитательной работы, организация учебно-воспитательной работы в группах, режимы дня, работа с детьми с особыми потреб-

ностями, сотрудничество с родителями. Важная и ответственная роль при создании среды роста принадлежит персоналу детского сада.

Структурированная среда (режим, ценности) имеет при формировании среды развития ребенка первоочередное значение. Ребенок нуждается в достаточно развивающей среде, которая стимулировала бы его развитие и предлагала бы новые возможности для познания и открытия мира. Такая среда предлагает ребенку различные социальные, этические и эмоциональные ситуации, в том числе и возможные модели поведения в таких ситуациях. В открытой учебной среде ребенок может принимать решения и отвечать за последствия своей деятельности. Физические факторы среды роста и учебно-воспитательная деятельность учителя (как ставятся цели деятельности, как они реализуются, методы обучения и т.д.) влияют на общение и отношения между людьми. Это относится к отношениям как детей, так и персонала и родителей.

Исследованием влияния физического контекста на поведение и опыт людей занимается **психология окружающей среды** (*environmental psychology*) (Hayes, 2002). Цель настоящей главы заключается в рассмотрении среды роста в детском саду с точки зрения воспитательной науки, т.е. с точки зрения социальных, эмоциональных

¹ По данным Департамента статистики, по состоянию на 1 января 2005 года в Эстонии было 609 детских дошкольных учреждений, в них ходили 54 546 детей, которых учили 6538 учителей детского сада. 6-летних детей ходило в детские учреждения и группы подготовки к школе 10 244, что составляет 87% от возрастной группы (Программа развития системы общего образования на годы 2007-2013). Все больше детей дошкольного возраста проводит большую часть дня в одной из форм дневного ухода за детьми.

и этических показателей, характеризующих среду роста. Учебная среда состоит из пространственной среды, учебных материалов и человеческой среды. Самым главным здесь является человеческая среда, охватывающая как организацию работы, так и людей, работающих во имя достижения общей цели ².

Многие классики психологии развития подчеркивали связь между условиями и характером среды роста и развитием ребенка (структурализм Пиаже /*Piaget*/, ортогенетический принцип Вернера /*Werner*/, теория полей Левина /*Lewin*/, психосоциальная теория развития Эриксона /*Erikson*/, теория задач развития Хавингхурста /*Havinghurst*/ и т.д.). Стимулирующая среда, окружающая ребенка, определяет характер и объем опыта, доступного ребенку (теории развития Бронфенбреннера, Вальсинера и Бандуры /*Bronfenbrenner, Valsiner, Bandura*/) (Liik, 1998: 52).

Говоря о среде развития ребенка, в первую очередь надо отметить, что это во многом определено культурным контекстом. Культурная среда влияет на ценностные установки, нормы поведения, этические и моральные нормы. Психосоциальная среда каждого учебного заведения (детского сада, общеобразовательной школы) во многом зависит от культурного контекста. Дети раннего возраста восприимчивы к всевозможным воздействиям и легко присваивают стереотипы окружающей культуры.

Значение среды с точки зрения развития ребенка подчеркивают **теории недостаточной стимуляции и ограничений поведения**. Теория недостаточной стимуляции утверждает, что если среда не стимулирует ребенка достаточно, то общение со средой не дает ребенку новых опытов и не развивает его. Модель ограничений поведения объясняет поведение детей как достижение контроля над средой (Liik, 1998: 52). С точки зрения активности и развития личности важно ощущать, что среда подчиняется контролю.

Роль среды как фактора, воздействующего на развитие индивида, точнее всего описал **Ури Бронфенбреннер** (1979) при помощи

своей **биоэкологической теории** (также называется биоэкологической моделью). Здесь определены четыре системы взаимных воздействий, влияющих на развитие и роль человека в обществе. Это *микросистема, мезосистема, экзосистема и макросистема*.

Развитие человека – это процесс, в течение которого ребенок сначала узнает своих близких (членов семьи) и свой дом, затем среду детского сада и только после этого общество в более широком плане. Микросистема – это ближайшее окружение ребенка. Микросистема ребенка раннего возраста связана с домом (семьей) и детским садом, с возрастом этих систем прибавляется. Мезосистема представляет собой сеть между различными частями.

Необходимо отметить, что домашняя среда существенно влияет на отношения ребенка и на то, как он справляется в детском саду. Экзосистема представляет собой жизненную среду взрослых, действующих вместе с ребенком, в которой ребенок непосредственно не участвует, но которая, тем не менее, существенно влияет на его развитие. Сюда входят, например, персонал детского сада вместе с руководством, место работы родителей и т.д. Макросистема – это культурная и социальная среда общества с ее социальными институтами, и эта система влияет на все другие системы.

Человек развивается в среде взаимодействий. На его развитие оказывают влияние другие люди, объекты, события, символы и т.д. С точки зрения развития человека важно, чтобы взаимодействие было постоянным и повторялось через некоторое время. Бронфенбреннер

² Каждый учитель мог бы знать законодательные акты, прямо относящиеся к его работе и результатам работы. Поэтому здесь и в дальнейшем приводятся некоторые ссылки на различные законодательные акты. Цели учебно-воспитательной работы установлены в рамочном учебном плане дошкольного образования. Согласно ст. 9, общая цель учебно-воспитательной работы заключается в поддержке физического, духовного и социального, в том числе, нравственного и эстетического развития, чтобы сложились предпосылки для разрешения ежедневных проблем и учебы в школе. Для этого необходимо создать ребенку среду, способствующую развитию /.../» Ст. 20 устанавливает, что «развитию ребенка способствует среда, стимулирующая активное движение, предлагающая разнообразные возможности движения и положительные примеры /.../».

называет эти взаимодействия проксимальными процессами (например, игра ребенка с другими детьми, усвоение новых знаний). На развитие оказывают влияние форма, мощь, содержание и направление проксимальных процессов. На человека воздействует как близкая, так и дальняя среда, человеческая натура, социальные и исторические условия. На благополучие человека также влияют биогенетические, психологические, поведенческие, социально-культурные факторы и факторы физической среды. Очень важны изменения в экологической среде (рождение сестры-брата, поступление в детский сад), при этом имеет значение, как ребенок с этими изменениями справляется и к ним приспосабливается. При оценке благополучия человека необходимо считаться с взаимными влияниями физической среды (географические, архитектурные и технологические системы) и социальной среды (культурные, экономические и политические системы).

Согласно **бихевиористской** теории, важнейшую роль в формировании ребенка играет среда. Важнейшим представителем данного направления является Дж. Б. Ватсон /*J. B. Watson*/ (1878 - 1958). Бихевиоризм сводит сложные формы психики к простым реакциям, принимая за основные единицы поведения непосредственную связь стимула и реакции. Важнейшим представителем теории закрепления или *оперантного обуславливания* в бихевиоризме является Б. Ф. Скиннер, который считает, что поведение человека полностью обусловлено средой.

Учиться для Скиннера означает формировать поведение путем вознаграждения или закрепления (мать закрепляет поведение ребенка тем, что обращает на него внимание). Точка зрения Скиннера такова, что личность складывается в конечном итоге тысяч и тысяч случаев закрепления. Как правило, люди не сознают закрепление. В каждой конкретной ситуации человек ведет себя способом, определяемым связями закрепления, действующими в данный момент сильнее всего (Veisson, Veispak, 2005: 34).

СОЦИАЛЬНАЯ СРЕДА В ДЕТСКОМ САДУ

Социальные умения, необходимые для существования в обществе, складываются у детей в ходе социализации. Цель социализации заключается в становлении ребенка социально компетентным членом общества. Оформителями здесь выступают родители, учителя, сверстники, братья-сестры, прародители и другие взрослые. Таким образом, социальное развитие ребенка представляет собой усваивание моральных норм.

Под психосоциальным развитием понимается, прежде всего, развитие личности ребенка и взаимоотношения детей.

Если различить понятия «самосоциализация» и «социализация», то можно отметить, что под социализацией понимается внешнее воздействие как наставничество и воспитание, а под самосоциализацией – внутренние процессы человека (Aimre, 2001: 161). Самосоциализация – это процесс, при помощи которого мы усваиваем установки, нормы, мотивы и модели поведения, которые считаются подходящими для полноправных и активных членов общества. Начальные знания в области того, как функционирует физическая и социальная среда, создают основу для формирования социальной компетентности. Социальная компетентность представляет собой способность общаться и быть во взаимоотношениях с другими лицами полезным, приветливым и поддерживающим образом (Lindgren, Suter, 1994).

Говоря о социальном контексте в развитии ребенка, нельзя не остановиться на культурно-исторической теории Выготского и теории социального обучения.

Культурно-историческая теория Выготского (Veer, Valsiner, 1991; Kozulin, 2003) начала формироваться в 1920–1930-е годы. По мнению Выготского, среда непосредственно влияет на развитие ребенка. На него, несомненно, влияет все, что происходит в обществе: законы, статус и навыки родителей, время и социально-экономическое ситуация в обществе. Дети, как и взрослые,

закреплены в социальный контекст. Таким образом, поведение и развитие ребенка можно понять, зная его среду обитания и социальный контекст. Среда действует на детей разного возраста различным образом, так как сознательность ребенка и умение истолковывать ситуации постоянно меняются в результате новых опытов, получаемых из среды. Выготский называет взаимодействие ребенка и среды лично значимым опытом (*personally meaningful experience*) (Veer ja Valsiner, 1991: 315-317). В развитии каждого ребенка Выготский различает естественное развитие ребенка (рост и созревание) и культурное развитие (усвоение культурных значений и инструментов). Культура в понимании Выготского заключается в физических рамках (например, игрушки), установках и ценностных ориентациях (телевизор, книги, а в наши дни наверняка и Интернет). Таким образом, культурный контекст влияет на мышление и усвоение различных умений, на то, что и когда ребенок начнет усваивать. Центральной идеей теории является понятие *зоны ближайшего развития*. Зона образуется между уровнями актуального развития и потенциального развития. При этом мы имеем дело с двумя уровнями: 1) что ребенок способен делать самостоятельно при разрешении задачи; 2) что ребенок делает при помощи взрослого.

Теория социального обучения зародилась в 1930-е годы в Йельском университете (Кларк Халл /*Clark Hull*/, Нил Миллер /*Neal Miller*/, Роберт Сизэрс /*Robert Sears*/, Леонардо Д'Обо /*Leonardo D'Oob*/, Джон Доллард /*John Dollard*/ и др.), соответствующим термином начал в 1977 году пользоваться Альберт Бандура /*Albert Bandura*/). Пользуются и такими понятиями как «модельное обучение» и «обучение путем наблюдения». В указанной теории важное место занимает процесс социализации.

Социальное обучение (social learning) представляет собой подражание деятельности и формирование своего поведения в соответствии с поведением других (Hayes, 2002). Обучение происходит в социальной среде путем наблюдения за поведением других лиц и подражания

этому поведению. Имитирование и социальное обучение являются основой формирования всех установок и ценностей. Надо отметить, что при помощи социального обучения можно также усвоить асоциальные образы поведения (Veisson, Veispak, 2005: 35).

По мнению Бандуры, человек является когнитивным существом, поведение которого складывается в процессе общения с другими людьми на основании взаимных влияний – в постоянном взаимодействии когнитивных и поведенческих элементов, а также элементов окружающей среды. Отсюда вытекает, что личность, среда и поведение человека оказывают друг на друга взаимное влияние. Выбор между моделями поведения делается на основании их привлекательности и действенности.

Бихевиористы игнорируют когнитивный процесс, как и другие процессы, происходящие в сознании детей, но в теории Бандуры он играет существенную роль. Согласно Бандуре, человек учится, делая замечания о поведении других людей. Модель взрослых имеет большое значение при принятии детьми нравственных решений. Имитирование, или социальное обучение является основой формирования всех установок и ценностей. Социализация охватывает также складывание позитивных установок и поведения относительно других людей. Таким образом, альтруистическое поведение и просоциальные установки приобретаются путем подражания. В заключение можно сказать, что на обучение воздействуют три фактора: биологические и психологические характеристики личности, поведение и влияние среды (Veisson, Veispak, 2005: 35-36).

То, как часто учитель и дети применяют какой-то стиль общения и поведения, насколько они заинтересованы и эмоциональны, в общих чертах определяет социальную среду в группе. Дети наблюдают за поведением ровесников и учителя в течение дня и запоминают, на каком основании их ровесников (а также учителей) оценивают. Когда ребенок видит, что учитель ведет себя с каким-то ребенком недозволенным образом, он может сделать неправильные выводы и посчитать такое поведение правильным. Дети могут усвоить

негативное поведение учителя и начать вести себя таким же образом. Негативное поведение не всегда сразу бросается в глаза: громкий голос, постоянное поторапливание, осуждение ребенка перед другими, сравнивание работ/умений детей и т.д.

Винтер /Vinter/ (2005:152) различает три области (Lindsey, 2002), которые считаются для дошкольников важными для общения со сверстниками: разрешение конфликтов, инициирование общения и сохранение общения. Умения в этих трех областях являются предпосылкой для формирования дружеских отношений. Ребенок учится на примере взрослых, как разрешать конфликты, как начать общение и как общаться дальше. На основании вышесказанного можно сказать, что отношения со сверстниками оформляют важный социальный контекст, в котором дети учатся и усваивают много социальных навыков.

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ СРЕДА В ДЕТСКОМ САДУ

Эмоция – это непосредственное переживание какого-либо чувства. Эмоции делятся на положительные и отрицательные. Таким образом, своеобразие эмоций заключается в их противоположности: радость–грусть, гнев–любовь и т.д. Базовые эмоции универсальны и врожденны. По части числа базовых эмоций исследователи придерживаются разных точек зрения. Разные авторы описывают одни и те же эмоции разными словами. Эванс /Evans/ (2002: 20) различает шесть базовых эмоций: *радость, горе, гнев, страх, удивление и отвращение*.

Эмоциональные и социальные способности усваиваемы³. Временем обучения является дошкольный возраст (в более широком плане – все детство), когда формируются эмоциональные и социальные навыки.

Под **эмоциональными и социальными способностями** мы понимаем следующее (Allmann, 2003: 7-8):

- внимательность и самопознание
- сдержанность и эмоциональный самоконтроль
- эмпатия
- общение
- разрешение проблем

- оптимизм и пессимизм
- мотивация
- готовность к сотрудничеству.

Эмоциональное воспитание мальчиков и девочек немного различается, исходя из пола и традиций. О своих чувствах родители больше рассуждают с девочками, нежели с мальчиками. В отношениях с дочерьми больше пользуются иллюстрирующими и описывающими словами. Эмоциональное воспитание мальчиков дома происходит более рационально (Saarits, 2005:73; Dowling, 2000). Если учителя учтут это обстоятельство, они при создании эмоциональной среды обитания в детском саду могут сознательно подбадривать мальчиков рассказывать о своих чувствах.

С точки зрения воспитания положительных эмоций важно создать ребенку счастливое настроение. В то же время, неправильно перегрузить ребенка эмоциями и впечатлениями. Ребенок наиболее восприимчив для эмоционального обучения с третьего по седьмой год жизни, т.е. в течение всего детсадовского периода. Ребенка надо учить распознавать свои чувства и вести себя в соответствии с этими чувствами.

Цели эмоционального воспитания и их достижение в детском саду (Almann, 2003).

1. Создание безопасной, понимающей, уважающей и поддерживающей среды обитания, где ребенок чувствует, что с ним считаются и его уважают.

- Для этого необходимо создать поддерживающую и понимающую среду обитания, где вы, прежде всего, обращаете внимание на то, что ребенок делает хорошо.

³ Среди внутри-государственных правовых актов можно подчеркнуть рамочную программу дошкольного образования, где, в частности, указано, что цель учебно-воспитательной работы заключается в том, чтобы «обогатить чувственный мир детей и предлагать положительные ощущения при помощи текстов, подходящих для данного возраста» и «подбадривать ребенка на самовыражение» (ст. 35), «укрепить физическое и духовное здоровье ребенка, побуждать психомоторное (деятельное), социальное (в том числе, нравственное и эмоциональное) и познавательное развитие» (ст. 85), «обогатить чувства детей через музыкальные впечатления/.../» ст. 77.

- Будьте примером!
- Учитывайте индивидуальность ребенка, потому что все дети разные.
- Важно, чтобы ребенок не стеснялся спросить, что именно один или другой опыт ему дал (на ошибках также можно учиться).
- Следите за выражением лица ребенка и анализируйте, о чем это выражение говорит.
- Заметьте тон, намекающий на изменение чувств и на усталость.

2. Испытание положительных чувств, радости и понимания.

- Для этого создайте ситуацию, когда ребенок может показать свои чувства.
- Научите его понимать свои чувства, говоря о радости и горе.
- Постарайтесь пригласить ребенка к беседе, задавая вопросы («Почему ты сегодня такой хмурый?»).
- Расскажите ребенку, как вы воспринимаете его слова.
- Выражайте свое одобрение улыбкой, прикосновением, взглядом.
- Не прерывайте ребенка.
- Не планируйте свою работу таким образом, чтобы ребенку пришлось рассказать только об отрицательных чувствах. Важно то, чтобы отрицательные эмоции остались в тени положительных.
- Если вы замечаете различные чувства ребенка, вам будет легче планировать свою деятельность.

3. Выражение различных чувств, умение владеть своими чувствами и понимать их.

- Для этого испытайте разные чувства вместе с ребенком (радуйтесь и грустите вместе).
- Подбадривайте ребенка высказывать свое мнение.
- Научитесь задавать ребенку вопросы, которые показывают, что вы слушаете ребенка и заботитесь о нем.
- Дайте ребенку время, чтобы ответить.

4. Ребенку надо помочь быть открытым, отзывчивым, уважать других.

- Для этого создайте различные ситуации, где ребенок может пользоваться всем освоенным и наслаждаться этим.
- Будьте более активной стороной в создании ситуаций.

5. Научите ребенка доброжелательно и толерантно относиться к различиям людей и национальностей.

- Планируйте беседы, встречи и рассуждения на тему, что среди нас живут другие люди со своими проблемами и радостями.
- Надо их замечать, понимать и им помогать.

Рекомендации, как помочь ребенку понимать свои чувства (Allmann, 2003)

- Способ, как взрослый показывает ребенку свои чувства, выражается в понимании ребенком его личных чувств.
- Чтобы помочь ребенку понимать свои чувства, недостаточно взрослых, окружающих ребенка, но в детском саду необходимо создать условия, поддерживающие воспитание чувств.
- Среда, в которой ребенок проводит большую часть своего времени, должна ему внушать, что о нем заботятся, его уважают, с его мнением считаются, его понимают и хотят понимать.
- В такой атмосфере ребенок не боится ошибиться и не стесняется спрашивать у взрослого о своих чувствах. Принятие в расчет индивидуальности каждого ребенка прибавляет ребенку смелости при выражении своих чувств.
- Для беседы ребенка и взрослого следует выбрать время, когда никто не торопится.
- Если беседу необходимо отложить, взрослый не должен забыть об отложенной беседе.
- Не всегда нужны слова, чтобы одобрить то, что ребенок говорит, – достаточно улыбки, взгляда или прикосновения.
- Важно, чтобы ребенок почувствовал: взрослый слушает его.
- В ходе беседы ребенка не надо торопить.

- При беседе всегда помогают поддерживающие вопросы, а также перефразировка мыслей и чувств ребенка («Ты сейчас не в духе, да?»).
- Всегда следует дать ребенку время для размышления и образования предложений, прежде чем потребовать ответ на заданные вопросы.

ПРАВСТВЕННАЯ СРЕДА ДЕТСКОГО САДА

Этика стоит в воспитании и обучении, на центральном месте – этика воспитания тесно связана с человеческими правами⁴. Воспитание всегда является практической, социальной деятельностью. Общение является основой каждого отношения. Исходя из оснований этики, поступки, направленные на другого человека, должны быть как можно более обоснованными и оправданными. Другими словами – в воспитании необходимо действовать правильно в этическом плане (Hirjsärvi, Huttunen, 2005: 70).

Слова «мораль» и «этика» часто употребляются вперемешку. В рассуждениях о воспитании их обычно строго не различают и говорят о вопросах этики или морали воспитания (слова употребляются как синонимы).

Этика делится на нормативную этику (практическая или нормативная этика, представляющая собой практическое учение и содержащая нормы и руководства к поведению) и аналитическую этику (теоретическая, научная этика или философия морали). Аналитическая этика исследует, что означают понятия «хорошо», «правильно» и т. д. (Tuulik, 2002: 68). В воспитательной науке центральным понятием является понятие человеческого достоинства. Это означает, что индивидуальное существование каждого индивида является неоспоримой основной ценностью. Отсюда вытекает, что необходимо защищать возможности каждого человека (ребенка) жить и развиваться, и к человеку никогда нельзя относиться как к средству. Воспитание никогда не должно зависеть от случайных настроений воспитателя (Hirjsärvi, Huttunen, 2005: 70).

Хирсъярви и Хуттунен /Hirjsärvi, Huttunen/ (2005: 69-70), опираясь на Линдквиста /Lindqvist/ (1978), выделяют **общие исходные точки (воспитательной) этики:**

- До определенной границы человек является свободным существом, которое можно считать ответственным за свои поступки.
- Каждый человек как член общества обладает существенными правами и обязанностями.
- К человеку необходимо относиться как к ценности в себе («абсолютной ценности»), а не как к средству или безличному материалу.
- Принимая решения, относящиеся к человеку, необходимо считаться с его индивидуальностью.
- У человека есть определенные основные права, которых не может его лишить ни одно общество или другой человек.

Этические вопросы воспитания можно сгруппировать следующим образом:

1. Вопросы, связанные с целью воспитания. Вопросы, связанные с соотношением целей и средств, также относятся к этическим проблемам.
2. Вопросы, связанные с обязательством воспитания и правом воспитания. Вопросы, касающиеся роли и должности учителя.
3. Вопросы, связанные с (человеческими) правами ребенка⁵.
4. Вопросы, связанные с авторитетом и наказаниями, применяемыми в воспитании.
5. Вопросы, связанные с верой и моральным воспитанием. Вопросы мировоззрения и убеждений, обучение моральным нормам и т.н. индоктринация.
6. Вопросы свободы и принуждения в воспитании.

⁴ П. 2 Конституции Эстонской Республики содержит основные права, свободы и обязанности человека.

⁵ Конвенция прав ребенка подтверждает, что среди других прав ребенка есть и свобода слова, мысли, совести и веры. Ч. 1 ст. 29 конвенции подчеркивает, что ребенок вправе получить обучение, основанное на терпимости и плюрализме. См. также Закон Эстонской Республики о защите детей, где социальные права ребенка установлены в ст. 11.

7. Вопросы, относящиеся к этике исследовательских работ в области педагогической науки (Hirsjärvi, Huttunen, 2005: 69).

- При выборе методов учебно-воспитательной работы, необходимо считаться с вышеуказанными этическими вопросами.
- Режим дня в группе следовало бы соблюдать, но недопустимо заставлять ребенка любыми методами участвовать в учебной деятельности (вопросы принуждения в воспитании).
- В любом случае, к ребенку надо относиться как к личности, и выбранные учебно-воспитательные методы ни в коем случае не должны подавлять права и свободы ребенка (свободу и право принимать решение, выбирать).
- Этическая среда – это основанная по принципу терпимости среда, уважающая права и свободы личности. Недопустимо наказание ребенка и сравнение его с другими детьми – учитель ведет себя этично, поступая в ситуациях, заставляющих ребенка испытать стеснение, эмпатично и тактично.

ФИЗИЧЕСКАЯ СРЕДА ДЕТСКОГО САДА

Внутригосударственные критерии физической среды определены постановлениями министра социальных дел «О подтверждении требований к здравоохранению, содействию развитию здоровья, составлению режима дня и общественному питанию в детском дошкольном учреждении» (например, требования к здравоохранению и содействию развитию здоровья) и «Требования к общественному питанию в детском дошкольном учреждении и в школе»⁶. Новая публикация данных постановлений не представляется целесообразной, поэтому приводим рекомендации к формированию среды, которая является для ребенка как можно более развивающей и здоровой, а также безопасной и интересной. Задача психологии среды заключается в наблюдении за тем, как наше окружение влияет на развитие ребенка (влияние на ребенка большого количества людей, дизайна

комнаты, физических свойств вещей). Физические факторы среды обитания, охватывают пространственные и материальные условия созданной среды, обеспечивающие возможности разностороннего развития ребенка.

Согласно теории перцептуального развития Элеонор Гибсон, детство является периодом познавательных открытий. Дети познают и исследуют предметы и события в своей среде. Люди должны познать предметы, чтобы научиться их знать, понимать и использовать. Дети открывают информацию, описывающую предметы, события и места нашего мира. Две главные точки зрения этой теории следующие: во-первых, человек активен в своем познании (человек от рождения мотивирован учиться и исследовать мир), а, во-вторых, информацию можно подробнее охарактеризовать через стимул (стимулирование как богатый источник информации). В результате развития дети учатся все больше различать информацию от стимулирования. При получении информации важную роль играет *временно-пространственное размещение*. Экология обладает в данной теории большим значением: очень важно вести себя в конкретной среде естественно. Люди познают предметы, пространство и временные события в соответствии с тем, как они приспособляются к миру (Veisson, Veispaak, 2005: 37).

Социофугальное пространство и социопетальное пространство

В социофугальном пространстве детям сложно найти контакт, люди отделены друг от друга (дети сидят за столом на больших расстояниях друг от друга, поэтому общение затруднено). В социопетальном пространстве дети быстрее находят контакт друг с другом (например, круглый стол).

Все созданные для детей среды должны поддерживать развитие, здоровье и благополучие детей. Несомненно, пространство и деятельность должны гармонизировать между собой. Ребенок осознает себя как причину каких-либо действий (*если я поступлю таким образом, то произойдет такое со-*

⁶ См. также Закон о детском дошкольном учреждении.

бытие). Самоопределение и самосознание ребенка связано с пространством (*я и нечто другое*). Дети привязываются к своей собственности и к своим личным вещам – это создает чувство безопасности. Все среды, со своей стороны, должны поддержать развитие компетентности ребенка (желание быть компетентным является важным мотивом развития ребенка). ребенок узнает физический мир прежде всего через эксперименты. Когда ребенок действует в среде, координация его глаз и рук совершенствуется.

Чтобы воспитание в детском саду было как можно более эффективным, взрослые занимающиеся с детьми, должны анализировать следующие аспекты: интенсивность среды (звуки, освещение, контакты с ребенком), разнообразие ситуаций во времени и пространстве (минимальное разнообразие приводит с собой снижение интересов, большое разнообразие и нестабильность могут вызывать чрезмерные напряжения, поскольку ребенок не способен делать выборы), структурированность или неопределенность среды (в нестабильной среде ребенок не учится предвидеть предстоящие события; будущее можно прогнозировать лишь в среде с известной закономерностью). Ребенок должен ощущать, что у него есть контроль над средой. Ощущение контроля подтверждает ребенку безопасность среды.

При формировании физической среды, окружающей ребенка, важную роль играют как дизайн, планирование, оформление и архитектура, так и география.

Персоналу детского учреждения следует при создании физической среды учесть следующее:

- **Дизайн.** Как оформить среду, чтобы она была для ребенка развивающей, оздоровительной, безопасной и соответствовала своему целевому назначению? При оформлении среды важнее всего считаться с будущими пользователями среды: каковы эти пользователи, и какие у них потребности.
- **Архитектуру.** Как запланировать здание / помещения групп /

игровую площадку детского сада так, чтобы они соответствовали требованиям, представляемым детскому саду как учебному заведению?

- **Оформление и планирование.**

Как запланировать помещения групп / игровую площадку, чтобы они соответствовали развитию ребенка (мебель с соответствием с ростом)? Как выбирать строительные и отделочные материалы, краски и т.д.?

Подольше следует остановиться на цветовых решениях. **Краски** способны повлиять на наши мысли и поведение. Цветовые предпочтения людей меняются с возрастом (и с модой). Дети любят более яркие и чистые тона, а люди постарше – тона посильнее и потемнее. При помощи красок можно существенно изменить атмосферу в помещении. Цветной свет, который мы видим, оказывает воздействие также на участок мозга, управляющий работой эндокринной системы. В детском саду очень важно следить за сторонами света – в южных комнатах желательно использовать прохладные тона, а в северных – теплые (теплыми тонами считаются желтый, оранжевый, красный, коричневый, бежевый, а холодными – пурпурный, розовый, фиолетовый и лиловый, фиолетово-синий, синий, бирюзовый, зеленый).

Противопоставление «легко – тяжело»: легким ощущаются белый, голубой, желтый, розовый и бежевый цвета. Эти тона визуальное делают предметы более легкими, помещение более воздушным (помещение воспринимается как более просторное). Тяжелое впечатление оставляют коричневые, фиолетовые, фиолетово-синие и темно-красные тона. Предметы, окрашенные в эти тона, кажутся тяжелее и компактнее (помещение – меньше).

Пара противоположностей «тихо – громко»: тихими ощущаются глубокие или темные холодные тона (синие и зеленые). Острые ощущения вызывают насыщенные тона (желтый, желтовато-зеленый, красновато-лиловый). При использовании этих тонов в помещениях с высоким шумовым фоном следует быть осторожными.

Пара противоположностей «влажно–сухо»: влажными осознаются холодный синевато-зеленый, синий и голубой (ассоциируются с водой и льдом). Их уравнивают теплые тона (желтые, оранжевые и оранжево-коричневые), оставляющие сухое и чистое впечатление.

Важно создать условия, чтобы дети учились через игру⁷. Неотъемлемыми и при этом весьма существенными частями среды роста ребенка являются игрушки, книги, средства для занятия искусством, рукоделием и спортом. Свойства и разнообразие игрушек оказывает существенное влияние на дальнейшее развитие ребенка. Именно игрушки влияют на когнитивное развитие (пазлы, конструкторы «Lego», кубики, игровые наборы, различные игрушки из природных материалов), физическое развитие (качели, спортивное снаряжение, лестницы, батуты, мячи, игрушки, развивающие тонкую моторику и т.д.), эмоциональное развитие (куклы, мягкие игрушки) и социальное развитие (игры в магазин, в парикмахерскую и т.д.).

Физическая среда оказывает на ребенка как прямое, так и символическое влияние. Вещи могут подействовать непосредственно (для игры в мяч необходима игровая площадка) или оказывать благоприятное воздействие (конкретное условие, благоприятствующее использованию определенной вещи). При помощи игрушек дети учатся, как приспособиться к действующим в обществе нормам и правилам этики и морали. Поскольку взрослые (вначале родители, а затем педагоги детского учреждения) выбирают детям деятельность и игрушки в зависимости от культурных норм, они могут сознательно развивать ребенка и тем самым направить развитие ребенка, чтобы ребенок чувствовал себя полноправным членом общества.

В Эстонии еще есть детские сады, где помещение группы должно объединить в себе две такие противоположные функции как сон и игра. Здесь необходимо тщательно продумать как тона, так и дизайн помещения, чтобы обе деятельности, настолько важные для ребенка, были выполнены наилучшим для

ребенка способом. С точки зрения развития ребенка хочется в первую очередь подчеркнуть важность условий для сна (уставший и недовольный ребенок не способен играть). Недостаточный сон и тревожащее спальное помещение снижает способность ребенка учиться и даже ослабляет иммунную систему. Если в помещении группы есть компьютер и телевизор, их следует отнести как можно дальше от спальных мест (лучше всего, если бы техники в спальном помещении вообще не было). Спальное помещение следовало бы сделать в успокаивающих тонах (мягкие тона, такие как нежные оттенки белого, розового, зеленого и синего). В этой комнате неуместны пестрые рисунки, громко тикающие часы, яркий свет а также освежители воздуха.

РЕКОМЕНДАЦИИ К УЛУЧШЕНИЮ ФИЗИЧЕСКОЙ СРЕДЫ В ДЕТСКОМ САДУ

1. Разнообразие (не обилие вещей). Чем разнообразнее среда, тем с большим интересом ребенок ее исследует. Исследовательскую свободу ребенка не стоит ограничивать. Предметы, которыми ребенок может себе навредить, или вещи, которые он может поломать, разумнее не оставлять в поле деятельности ребенка. Важно получить обратную связь. Ребенок получает различный опыт и различные ощущения.

2. Новизна. Ребенку следует предлагать разнообразный опыт, чтобы у него возник интерес и готовность исследовать. Момент новизны помогают сохранить уже известные ребенку игрушки, которые время от времени кладутся в шкаф.

3. Сложность. В среде могут быть предметы, через которые ребенок получает различную информацию (различные ощущения). Это предметы, которые заставляют ребенка думать, анализировать и рассуждать.

4. Среда должна создать ребенку возможность **действовать на новом уровне** (по

⁷ Важность игры подчеркивается также в ст. 19 рамочной учебной программы дошкольного образования. Согласно ч. 2 ст. 12 Закона о защите детей, детям необходимо создать возможности условия для игры.

Выготскому, зона ближайшего развития). Ребенок развивается быстрее, имея возможность свободно действовать в (предварительно безопасной) среде. В ходе игры ребенок достигает определенной социальной компетентности; развивающая игровая среда также необходима с точки зрения учебы.

5. Культурные различия. В различных культурах у людей разная потребность в приватности (например, имеет ли каждый член семьи свою комнату, или все живут в одной большой комнате).

6. Фоновые условия. Сюда входят все нефокусированные вещи. Фон можно делить на две части: шум и действия. Громкий шум неизбежно притягивает к себе внимание, и учитель обязан при планировании деятельности всегда подумать о продолжительности, интенсивности и предсказуемости шума. Неожиданный шум отвлекает ребенка от его деятельности. Громкий и постоянный шумовой фон делает ребенка при общении со средой пассивным. Нужно отметить, что мальчики более чувствительны к шуму, чем девочки. Постоянная фоновая стимуляция деятельности тормозит когнитивное развитие. Если во время учебы кто-то постоянно что-то делает возле ребенка, внимание и сосредоточенность ребенка ослабевают.

7. Было бы идеально, если бы **ребенок сам мог поучаствовать** в планировании и оформлении своего окружения. В детском саду это сложно, но не невозможно. Так, например, ребенок может выбрать картинку на свой шкафчик или вешалку для полотенца, также было бы хорошо, если бы ребенок мог выбрать кровать (некоторые дети боятся спать на верхнем ярусе), а также поучаствовать в выборе игрушек/книг для группы. Если в группе экспонируется постоянная выставка детских рисунков, то ребенок мог бы выбрать, какую картинку он хочет выставить на выставке. Такие действия, кажущиеся на первый взгляд мелочами, дают ребенку сигнал, что с его мнением считаются. В деятельности детских садов, содействующих развитию здоровья, есть принцип, что дети привлекаются к оценке среды – как в группе, так и на дворе.

Это касается, например, создания безопасности, составления анализа исков или нового плана деятельности. Учитель или какой-либо другой работник оценивает безопасность среды и ее полезность с точки зрения здоровья вместе с детьми, и они сообща выносят оценку. Дети делают свои предложения насчет лучшего оформления среды.

8. Теснота (сколько людей находится в одном помещении). Среда должна содействовать созданию социальных контактов, но в то же время у ребенка должна оставаться возможность уединиться. Приватность всегда предполагает свободу выбора: общаться или не общаться. Приватность можно поделить на физическую и психологическую приватность. Психологическая приватность означает, на какое расстояние ребенок допускает другого ребенка (девочек отсутствие психологической приватности меньше смущает, чем мальчиков).

9. Своя территория. У каждого ребенка должна быть территория, принадлежащая только ему. Персональное место за столом, где ребенок всегда сидит, а также его личный шкаф для одежды, полотенце для рук, подушка в игральном уголке, корзинка с личными вещами в школьном уголке, фартук для рисования и т.д. создают чувство безопасности и повышают самосознание. За общим столом дети учатся манерам и умению общаться. Желательно, чтобы учитель кушал вместе с детьми.

10. Принятие ответственности. Среда должна накладывать на ребенка ответственность за последствия, которые могут возникнуть в результате тех или иных ситуаций.

11. При понимании и использовании **физических рамок** наблюдаются индивидуальные и культурные различия. Индивидуальные различия являются половыми и возрастными (мальчики больше внимания обращают на целое, а девочки – на детали). У мальчиков ориентация в пространстве более общая и схематичная, также у мужчин лучше развита перцепция пространства. В домашней среде несложно дать помещениям

разное оформление исходя из пола ребенка, в детском саду этот вопрос можно разрешить при помощи создания различных игровых уголков.

12. Дети не единственные, кто пользуется помещениями детского сада. С точки зрения поддержки развития ребенка важны и **возможности, созданные для учителей**, – учителю должны быть обеспечены как условия работы, так и современные средства труда. Родители также должны иметь возможность находиться в группе и получать обратную связь о своем ребенке.

Учитель является для ребенка большим примером. Эмоциональность учителя, его желание и умение замечать чувства ребенка (а также взрослого) и говорить об этом показывает ребенку, что показ своих чувств разрешен, и этого не надо стыдиться. Учитель как инициатор общения и действий, как общающееся и действующее лицо учит и ребенка тому, как начать общение, как общаться дальше и как прекратить общение, не задев другого. Учитель является дизайнером и оформителем помещения группы. Если он делает это вместе с детьми, он тем самым подтверждает детям, что с их мнением считаются. Знания учителя о (человеческих) правах ребенка закладывают путь к созданию и сохранению нравственной среды.

Создание здорового образа жизни и предотвращение рискованного поведения в учебно-воспитательной работе

Сирье Воронина
Тартуский детский сад Року

Здоровье – это полное физическое, духовное и социальное благополучие. **Здоровье** – это индикатор качества жизни, показывающий, насколько успешно индивид может действовать в окружающей среде и справляться с ее изменениями. Положительных результатов в области здоровья можно достичь только путем прохождения определенных этапов:

- положительные изменения в поведении детей и персонала в отношении здоровья,
- обеспечение детям и персоналу доступа к качественным услугам в области здоровья как в детском саду, так и в регионе,
- создание здоровой и безопасной психосоциальной и физической среды.

Для достижения вышесказанного необходимы знания в области здоровья, индивидуальные умения, мотивация, в также положительное общественное мнение и законодательство, поддерживающее здоровье. Всего вышесказанного можно достичь путем деятельности, содействующей развитию здоровья.

Содействие здоровью детей – это означает придание ценности здоровью и улучшение здоровья детей. Это запланированное и сознательное вмешательство, позволяющее улучшить духовное, физическое и социальное здоровье детей, предотвратить заболевания, инвалидность и преждевременную смерть.

Одна из целей деятельности, содействующей развитию здоровья, заключается в умений повышать/улучшать знания и умения детей

о здоровом образе жизни, а также мотивации их к здоровому поведению. Цель состоит в том, чтобы ребенок ценил свое здоровье и здоровье других как незаменимую ценность и вел себя в отношении здоровья правильно, в том числе безопасно. Этого можно достичь путем целенаправленного, постоянного и продолжительного обучения и воспитания в области здоровья, которое проводится через игры и объединено с различными видами учебно-воспитательной деятельностью. К темам, связанным с воспитанием в области здоровья, относятся сущность здоровья, влияние окружающей среды на здоровье ребенка, здоровое питание, личная гигиена, здоровье зубов, безопасность и защищенность, физическая активность, духовное здоровье и другие темы, связанные со здоровьем и здоровым образом жизни.

Важной темой является обучение детей самостоятельно справиться с собой, а также обучение детей другим социальным навыкам. При помощи развития социальной компетентности детей можно снизить их восприимчивость к пропаганде наркотиков (алкоголь, табак, наркотики) и снизить мотивацию к курению, употреблению алкоголя и наркотиков в будущем. Первичную превентивную деятельность можно начать уже в дошкольном возрасте. Известно, что дети, растущие в неблагоприятных социальных условиях и входящие в группы рискованного поведения, больше других восприимчивы к инфекционным заболеваниям, в том числе, к ВИЧ-инфекции, а также к травмам, которые, в свою очередь, связаны

с употреблением веществ, вызывающих зависимость (табак, алкоголь, наркотики).

КУРЕНИЕ

Большинство людей начинает курить по социальным причинам (например, под влиянием социальной сети, круга общения, утраты работы, примера авторитетов, низкого уровня образования, низкой самооценки и т.д.), и продолжает курить по привычке или из-за психологической потребности. Дети курящих родителей с большой вероятностью начнут курить уже в подростковом возрасте, поскольку они выросли в курящей среде. Определенную роль в начале курения и складывании предпосылок к курению уже в дошкольном возрасте играет реклама, так как во многих рекламных роликах и журналах курение изображается в качестве положительной и «освобождающей» деятельности. В рекламных роликах курильщики изображаются удачливыми, сексапильными и стройными людьми, на которых дети хотели бы быть похожими. Особенно сильно это влияет на курение девочек и женщин, поскольку они верят, что курение поможет им контролировать свой вес и повысить самооценку.

Поднятие этой темы в детском саду важно, потому что дома или в гостях дети часто сталкиваются с пассивным курением. Дети должны знать, как это влияет на их здоровье и что они могут сделать для защиты своего здоровья.

Иногда дети постарше предлагают маленьким детям сигареты, чтобы увидеть, что случится. На игровых площадках дети находят окурки, которые часто кладут в рот. Они хотят быть похожими на взрослых. Нам следует предвидеть все эти факторы риска.

Пассивное курение

Хотя большинство людей считает себя некурящими, на самом деле это не совсем так. Очень многие взрослые и дети вынуждены каждый день находиться в помещениях, где курят или где только что курили. Когда некурящий вдыхает воздух, загрязненный табачным дымом, это называется **пассивным, или вынужденным курением**.

Из исследований вытекает, что больше половины жителей Эстонии живут в домах, где курят. Это означает, что дети также в опасности. Большинство взрослых знает, какое влияние пассивное курение оказывает на организм ребенка. Они всячески стараются избегать курения в помещении, где находятся дети. Но даже если курят в соседних помещениях, ядовитый табачный дым распространяется удивительно далеко в другие помещения, и сохраняется в комнатах часами после прекращения курения, вредя организму ребенка. Обычно надеются, что проветривание комнаты решит проблему. Но через двери и окна можно выветрить только запах и ничтожную долю вредных здоровью веществ. После восьмичасового проветривания некурящий все же чувствует в помещении запах табака. На самом деле высвобождающиеся при горении табака соединения тяжелых металлов, радиоактивные вещества и особенно угарный газ тяжелее воздуха, и ребенок, играющий на полу, остается на длительное время в ядовитой среде, даже если курение давно окончено.

Почему пассивное курение опасно для здоровья ребенка?

В потоке дыма, улетающем от тлеющей сигареты в промежутке между затяжками, содержится до 70 процентов веществ, образующихся при сгорании табака. Оказывается, что в табачном дыме, который вдыхает пассивный курильщик, в 3,5 раза больше дегтя, в 6,8 раза больше угарного газа и 6,6 раза больше никотина, чем в том табачном дыме, который вдыхает сам курящий.

Для пассивного курильщика это опаснее, чем для самого курильщика, именно потому, что дыхательные пути курильщика раздражены от табачного дыма, и это не позволяет т. н. сигаретной химии проникнуть слишком глубоко в легкие. А у некурящего, находящегося в том же помещении, такой защитной реакции организма нет, и все, что витает в воздухе беспрепятственно попадает в его организм.

Если мама с папой днем выкуривают пачку сигарет, ребенок получает из воздуха столько табачного дыма, как будто он сам выкурил 7–8 сигарет.

Как табачный дым влияет на детей

Организм растущего ребенка особенно восприимчив к табачному дыму. У детей курящих родителей чаще встречаются заболевания дыхательных путей, аллергические болезни, в частности: астма, воспаление придаточных пазух носа и воспаление центрального уха, их легочная функция слабее, они чаще храпят, у них встречаются увеличенные аденоиды и гипертрофия небных миндалин.

Для больного астмой и аллергичного ребенка пребывание в среде, отравленной табачным дымом, опасно для жизни, так как никогда невозможно знать, какой приступ болезни или какая реакция может быть ответом организма на табачный дым.

Новейшие исследования показывают, что у детей курящих родителей болезни сердца и органов кровообращения встречаются чаще даже в том случае, если они сами не курят. Курящая мать больше вредит здоровью ребенка, так как имеет более тесный контакт с ребенком.

Что следовало бы знать родителям

Многие родители не знают, что несет с собой пассивное курение. На эту тему можно говорить на родительском собрании, привлекая медработника детского сада, который может давать информацию и раздавать буклеты, использовать образцы и интерактивные методы. Другая возможность – оставить материалы, привлекающие внимание, на шкафу, чтобы родители могли их читать, пока ребенок одевается. Даже если материалы вызывают интерес только некоторых родителей, польза от этого большая.

Можно также использовать Хартию прав ребенка. Если вы знаете законы, хартию можно составить и самому. Буклет должен быть корректным и привлекательным. В Эстонии в защиту детей разработана хартия для соз-

дания свободной от дыма среды. Приводим некоторые примеры из этой хартии:

- Ребенок имеет право взрослеть без табака.
- Ребенок имеет право жить в доме, не загрязненном табачным дымом.
- Ребенок имеет право требовать, чтобы в его присутствии не курили и ему не разрешали находиться в помещении, заполненном табачным дымом, и т.д.

Что может делать сам ребенок

Учителя детского сада могут научить детей, как вести себя оказавшись в накуренной среде. Дети могут попросить взрослых не курить в их присутствии. В наше время даже трехлетние дети имеют большое влияние на своих родителей. Родители выполняют пожелания ребенка, и если ребенок умеет защитить свою точку зрения, родители не станут курить в его присутствии. Для детей этого возраста учитель детского сада обладает большим авторитетом, личный пример также очень важен для ребенка. Никто из родителей не осмелился бы сказать, что учитель говорит неправду. Ведь ребенок общается с учителем каждый день, а дети в своем общении очень открыты. Они немедленно сообщат учителю, что родители об этом думают. В таком возрасте они сами могут воспитывать родителей.

Трехлетняя Катя, которая ехала на машине вместе со своими родителями, почувствовала запах табака, так как отец курил. Она сказала отцу, что табачный дым заставляет ее кашлять, и она чувствует себя плохо, потому что учитель объяснил детям, что делает с ними табачный дым. Отцу пришлось прекратить курить, и в дальнейшем он никогда не курил, когда дочка была в машине.

Ребенку можно объяснить, что он может пойти в другую комнату, где не курят, или, если нет такой возможности, как можно дальше от курящих. Детей всегда интересовали разговоры взрослых, и часто родителям сложно отправить ребенка в другую комнату. Но если ребенок знает, как пребывание в накуренной комнате влияет на его здоровье, родителям легче объяснить ему ситуацию.

ПРИЕМЫ И МЕТОДЫ ДЛЯ РАССМОТРЕНИЯ ТАБАЧНОЙ ТЕМАТИКИ В ДЕТСКОМ САДУ ПРИ ОБУЧЕНИИ И ВОСПИТАНИИ В ОБЛАСТИ ЗДОРОВЬЯ

«Город сигарет-безобразников»

Для начала детям следует объяснить, почему не стоит знакомиться с табаком.

Начать можно с похода в город безобразников, где дети увидят, что натворили сигареты-безобразники. Здесь все зависит от фантазии учителя. Можно вместе с детьми придумать сказку и постараться все это нарисовать.

Все, что творится с детьми в городе безобразников, расширяет кругозор детей о вредном влиянии табака. Через сказку дети глубже проникают в суть проблемы и стараются найти решения, как выйти из различных ситуаций и сказать «нет». В городе они также увидят тех, кто не смог решить проблемы и остался в плену у безобразников. Обязательно надо обратить внимание на то, что сигареты-безобразники уничтожили в городе живую природу.

Дальше можно перейти к упражнениям, как наши органы протестуют против табачного дыма. («Азбука здоровья» в переводе Тайми Парве, с. 34 – 35 «Протест органов против табачного дыма».)

Хороший материал также можно найти в книге «Mina Tervisemaal» /Я в стране здоровья/ (Kaili Kepler, с. 20 – 21). Учитель мог бы показать детям цветные картинки о легких здорового человека и курящего человека. (Хорошая картинка приведена в учебнике биологии для 9-го класса).

Детям нравится рисовать – так дайте им нарисовать легкие курильщика, где в лодке катаются красивые мальчики-молекульчики кислорода, а нехорошие мальчики-молекульчики табачного дыма стараются вытолкнуть хороших мальчиков из лодки. На другой картине можно изобразить легкие, где в лодке сидят улыбающиеся мальчики-молекульчики кислорода и радуются, потому что им не надо ни с кем драться.

Затем можно покрасить в красный цвет стрелочки, указывающие на органы, поврежденные табачным дымом. У каждого органа учитель объясняет и рассуждает, как можно избежать повреждения своих органов.

Из книги Катрин Аасвеэ «Meie veresoonte r akarikud» /«Гномики наших кровеносных сосудов»/ детям также можно зачесть просьбу гномика к ребенку: «Только никогда не закури, пожалуйста! Постарайся не находиться в комнате, где курят, – это подействует на тебя так же вредно, как если бы ты сам курил». При вдыхании табачного дыма в кровь попадают ядовитые вещества, которые настолько раздражают клетки кровеносных сосудов, что они стягиваются. Щели между клетками при этом расширяются. Это дает старухе хорошую возможность запихивать смолу, или мячики холестерина, под клетками прокладки. Чтобы дело стало яснее, нарисуем об этом тоже картинку. Посмотрим на эту картинку вместе. Детям также можно показать изданную Институтом развития здоровья цветную картинку, на которой нарисовано, какие химикаты содержатся в сигарете. Детям можно перечислить некоторые более знакомые химикаты, и объяснить, насколько ядовит табачный дым.

Много плакатов, описывающих вред от курения, нарисовано учениками. Было бы хорошо, если бы детский сад имел тесные связи со школой, – ученики могли бы знакомить со своими плакатами и комментировать их.

Детям также следует рассказать, сколько бывает несчастных случаев от того, что человек засыпает с сигаретой в руке, и объяснить, что если ребенок живет вместе с таким взрослым, то его жизнь тоже в опасности. Если ребенок знает, какие последствия могут быть от курения в постели, он может напомнить взрослому об этом. Можно воспользоваться картинками из материалов «Безопасный дом» (меры по предотвращению несчастных случаев) (Департамент спасения, Общество гражданской обороны).

Дети анализируют разные картинки, на которых надо найти вредные вещи, грозящие

здоровью. (Хорошим материалом является составленное М. Куль «Учение о навыках социального поведения» /Sotsiaalsete toimetulekuoskuste õpetus/ для 1–3 класса, активная работа № 2 «Опасности, грозящие моему здоровью»). Все картинки всегда можно упростить и добавлять нужные ситуации. Чем больше дети могут действовать, тем лучше они усваивают знания.

Можно составлять лабиринты, где надо обойти безобразников и прийти домой невредимым.

Можно нарисовать настольные игры, где, оказавшись на клеточке плохой ситуации, ребенок вынужден пропустить бросок, и обосновать, почему. Тот, кому попадет хорошая и полезная деятельность, получит в качестве приза дополнительный бросок.

На улице с детьми можно провести испытание табачной машины. Для этого возьмите большой пластмассовый шприц, в который поместите кончик сигареты (стеклянный шприц может на высокой температуре разбиться и поранить руку ребенка). В шприц кладется кусочек чистой ваты. Учитель зажигает сигарету на улице (в помещении все дети оказались бы пассивными курильщиками) и сигарета медленно «докуривается» при помощи шприца. Учитель может разрешить детям потрогать шприц (затем детей надо отправить мыть руки, потому что руки пахнут табаком).

Дети поймут, что для появления дурного запаха достаточно держать сигарету в руке. Затем вату вынимают из шприца и дают детям понюхать, как ужасно она пахнет. Как правило, это вызывает в детях первое негативное отношение к курению. Если у воспитательницы имеется иллюстративный материал про желтые зубы, это детям, как правило, хорошо запоминается.

Также можно поиграть ролевые игры: ребенок находит на улице сигарету, дядя/тетя курит в кафе....., тетя кашляет во время курения

Детям необходимо объяснить, что животные, живущие вместе с курящими людьми, тоже являются пассивными курильщиками. Они часто болеют теми же болезнями, что и курящие люди.

АЛКОГОЛЬ

Алкогольным напитком называется напиток с опьяняющим действием, вызывающий зависимость и содержащий этанол, или винный спирт. Употребление алкоголя вызывает у людей эмоциональные расстройства, в также расстройства сознания, речи, памяти, координации и равновесия. Алкоголь является самым сильным наркотическим веществом, вызывающим зависимость, которое употребление которого легально в большинстве государств.

Алкогольные напитки делятся на три группы:

- крепкие алкогольные напитки – содержание алкоголя выше 22 процентов объема (водки, виски, ромы, ликеры);
- некрепкие алкогольные напитки – содержание алкоголя 6–22 процента объема (вина, вермуты);
- напитки с низким содержанием алкоголя – содержание алкоголя 0,5–6 процента объема (пиво, сидры).

Сегодняшние дети живут в среде, где рекламу алкоголя можно, без преувеличения, назвать агрессивной, поскольку она направлена на все целевые группы по разным информационным каналам. Тематика, связанная с алкоголем, самая деликатная в программе обучения дошкольников.

При курении ребенок может попросить родителя, чтобы тот не вредил его здоровью. При употреблении алкоголя эта тема весьма деликатна. Если курение не меняет нашу личность, а только вредит здоровью, то алкоголь во многом меняет личность человека.

Невозможно предугадать, как поведет себя человек в состоянии алкогольного опьянения. Поэтому ребенок не должен оказаться в ситуации, когда он может получить от родителей весьма негативную обратную связь и испортить с ними отношения.

Ребенок – зеркало своего дома

Учителя детского сада давно поняли, что каждый ребенок является зеркалом своего дома. Дети играют в детском саду в те ситуации, которые они видят дома, поэтому нет необходимости эту тематику в детском саду специально поднимать. Но если соответствующая ситуация возникла, детям необходимо разъяснить ситуацию и обратить внимание на связанные с ней темы.

Пример. В понедельник утром дети отмечают в кукольном уголке день рождения куклы. Маленькая девочка, которая во время урока музыки даже рот не открывала, поет: «Подними еще один бокал...». Сейчас учитель должен вмешаться и объяснить, какое влияние алкоголь оказывает на детей.

- Ребенок получит отравление и почувствует себя очень плохо.
- Он может вести себя так плохо, как он обычно никогда не ведет себя, может оказаться надолго в больнице или даже умереть.
- Почему дети не отмечают дни рождения таким способом?
- Дни рождения отмечаются играми и песнями, поздравляя именинника с днем рождения. Учитель обязан показать детям другой вариант, как отмечать дни рождения кукол. Было бы хорошо, если бы в группе была своя традиция празднования дней рождения, тогда эту традицию можно было бы распространить на дни рождения кукол.

Если учитель только запрещает и не объясняет, почему так нельзя, дети ничего не поймут – ведь взрослые так делают! Ребенку следует объяснить, что взрослые тоже могут делать что-то неправильно, и всем поступкам взрослых не надо подражать. Родителям же можно намекнуть, что дети имитируют в детском саду то, что они видят дома.

Животные и алкоголь

Детям можно привести примеры, как алкоголь влияет на животных. В природе есть много примеров того, что случится с животными, если они покушаются гнилые или сбро-

дившиеся фрукты. Результатом являются травмы, агрессивность, драки и смерть.

- Можно рассуждать вместе с детьми, что случится со слоном, если тот покушается сбродившие яблоки.
- Можно дать детям прокомментировать, что тогда случится.
- Учитель может объяснить, почему это случается.
- Желательно рассказать о важности деятельности мозга и о влиянии алкоголя на мозг (книга «Больше Млечного Пути»).
- В то же время можно протянуть параллели с поведением людей, употребивших алкоголь.
- Можно обсудить с детьми тематику, замечали ли они на улице людей, которые не ходят нормально, а шатаются, стараются со всеми разговаривать, некоторые спят на скамейке или прямо на улице.
- Наверняка дети имеют свою точку зрения относительно таких ситуаций.
- Что об этом думает маленький человек, какие он делает выводы?
- Как избегать таких ситуаций?

Примеры из жизни

Дети умеют приводить очень хорошие примеры из самой жизни. Учитель обязан направлять детей таким образом, чтобы речь шла о чужих дядях и тетях, которые дети видели на улице или в фильмах.

- При беседах в группе учителю нельзя касаться домашних проблем детей.
- Дети слушают очень внимательно, и могут дома рассказать о том, что слышали о жизни другой семьи.
- Мы никогда не можем предвидеть, как родители на это отреагируют.
- Дом – это для ребенка святое место, каким бы он ни был и что бы там ни происходило.
- Родители могут запретить своему ребенку общаться с ребенком из такой семьи.
- Ребенок не виноват в поведении своих родителей и не отвечает за это.
- Если у ребенка дома проблемы, то в детском саду их еще прибавится.

Во многих странах детей учат делиться своими проблемами. В нашем обществе семья старается скрывать свои проблемы. Ребенок не должен приглашать друзей в гости, не должен рассказывать родственникам и т.д. Ребенок часто вынужден лгать. Это может играть важную роль в его будущем поведении (это необходимо объяснить родителям). Именно поэтому учитель должен рассматривать эту тему крайне деликатно и продуманно.

Риски

Иногда бывает так, что ребенок получает хороший контакт с родителем именно тогда, когда родитель выпивший. Очень строгий и критичный отец может выпившим быть ласковым и радостным, что ребенку очень нравится. Как детям, так и родителям следует объяснить, что алкоголь – это не средство для общения, а яд. Родителям надо рассказать, что этанол распадается в организме на уксусную кислоту и альдегид уксусной кислоты, и эти вещества весьма ядовиты.

Но порой выпивший родитель агрессивный и злой. Если ребенок расскажет учителю о своей горе, учитель должен при возможности помочь ребенку найти выход из ситуации. Часто ребенку достаточно просто рассказать о своей проблеме. Учитель должен выслушать ребенка и выяснить, кому из родителей и других родственников можно рассказать о проблемах ребенка, и есть ли вообще такие люди. В ребенке нельзя вызывать неприязнь к своим родителям, но надо стараться найти разрешение проблеме ребенка и поддержать его в отношениях с родителями, насколько это возможно. Он еще слишком маленький, чтобы сам способствовать разрешению проблемы. Нельзя испортить отношения ребенка с родителями. Ребенок нуждается во внимании и любви обоих родителей.

Пример. Вечером, уходя из садика, ребенок спрашивает у отца: «Папа, а мы пойдем в магазин?»

«Пойдем, конечно». Ребенок рассказывает учителю: «Мама попросила посмотреть, чтобы папа пиво не купил».

В таком случае следует очень деликатно побеседовать с родителями и объяснить им, что ребенок не является контролером, доноситчиком или надсмотрщиком своих родителей, а полноценным членом семьи. Иногда это не вызывает больших проблем. Родителям можно дать почитать материалы, объясняющие, как они могут помочь супругу/супруге.

Часто родители пользуются маленькими детьми для получения контроля над родителем, злоупотребляющим алкоголем. Но в этом заключается большой риск для ребенка. Использование ребенка для контролирования другого родителя недопустимо: отношения ребенка и родителей ухудшатся, возникнет недоверие и враждебность к одному родителю, ребенком начнут манипулировать. Все это следует объяснить родителям. Каждый родитель должен решить свои проблемы самостоятельно и не втягивать в это детей.

Детям надо обязательно объяснить, как вести себя с чужим выпившим человеком. Выпившие люди обычно очень общительны и ищут контакт с детьми.

Своим комичным поведением они всегда привлекают внимание детей. Учитель должен объяснить, как ребенку следует себя вести, и почему именно такое поведение правильное. Родителям необходимо объяснить, что общение с чужим человеком может быть опасным для ребенка, так как не все взрослые и чужие дети по-дружески настроены к вашему ребенку, а иногда могут вести себя даже насильственно. Следует основательно объяснить, почему выпивший человек ведет себя таким образом и почему он может быть опасным.

Дети должны знать, что без ведома родителей нельзя принимать от чужого человека или другого ребенка (во дворе, на игровой площадке) никаких напитков.

Хорошо, если бы учитель имел для иллюстрации картинки или рисунки с изображением людей, предлагающих детям напитки или конфеты для заведения знакомства.

Для практической работы

1. Картинки с различными напитками. Рядом с алкогольным напитком ребенок нарисует грустное лицо, а рядом с безалкогольным напитком – веселое. Дети могут самостоятельно искать и вырезать картинки с рекламных листовочек, и составлять такие же плакаты. Затем эти работы проанализируют вместе с учителем.

2. Учитель нарисует лабиринт, в котором есть различные полезные и вредные напитки. Дети помогут Пете и Маше найти дорогу домой. Учитель комментирует, что случится, если Петя выберет неправильный путь.

НАРКОТИКИ

Наркотик – это вещество, вызывающее зависимость, употребление которого запрещено законом. Легальное вещество, вызывающее зависимость, – это вещество, употребление которого разрешено законом или только частично ограничено (например, возрастные ограничения при употреблении табака и алкоголя).

Вещества, вызывающие зависимость, являются психоактивными веществами, независимо от их легальности или нелегальности. В самом широком смысле все наркотики являются веществами, влияющими на самочувствие человека, на осознание им окружающей среды и на его поведение. Как правило, под наркотиками все же подразумеваются запрещенные законом или опасные для здоровья вещества, употребляемые людьми для получения опьянения или наслаждения.

На эстонском языке понятия наркотика и вещества, вызывающего зависимость, употребляются как синонимы. У каждого наркотика есть свое имя и, как правило, много прозвищ. Своего рода наркотиками можно также счи-

тать алкоголь и табак. Разница в том, что их употребление не запрещено законом.

Алкоголь и табак стали частью нашей культуры, поэтому их не удалось запретить. Причина, наверняка, и в том, что в умеренных количествах алкоголь и табак не столь вредны для здоровья, как «настоящие» наркотики.

Важной темой является обучение детей самостоятельно справляться с собой, а также обучение детей другим социальным умениям. При помощи развития социальной компетентности детей можно снизить их восприимчивость к пропаганде наркотиков (алкоголь, табак, наркотики) и снизить мотивацию к курению, употреблению алкоголя и наркотиков в будущем. В детском саду следует также воспитать правильное отношение к лекарствам. Детям необходимо знать, что если лекарства употребляются неправильно, или если их употребляет человек, для которого они не предназначены, лекарства превращаются для организма в яд. Вместо лечения мы себя отравляем. Нельзя забыть, что родители также могут употреблять наркотики, и дети могут соприкоснуться с наркотиками уже в кругу семьи.

В ходе беседы детям надо объяснить, от кого можно принимать лекарства. Для этого можно пользоваться рабочими листами с картинками (мама, папа, бабушка, дедушка, сестра, брат, друг, чужой человек и т.д.).

Дети вырезают изображения лиц, от которых они могут принимать лекарства, и наклеивают их на рабочем листе. Затем они вместе с воспитательницей обсуждают, почему нельзя принимать лекарства от всех. Обязательно надо обратить внимание на то обстоятельство, что ни в коем случае нельзя принимать лекарства (таблетки, порошки, жидкости и т.д.) от сверстников или незнакомых детей. Иногда родители поступают необдуманно и дают ребенку с собой витамины или таблетки от кашля (родителям надо объяснить последствия такого поступка). Также бывает, что дети приносят из дома лекарства родителей. Это опасно, так как ребенок раздает их

другим. У некоторых детей могут быть аллергические реакции к определенным лекарствам. Также может сложиться привычка принимать таблетки от других, что в будущем очень вредно для здоровья ребенка (это следует объяснить родителям).

Детям можно зачитать отрывки из книги Х. Мянд «Собака в кармане», где Нясу учит Таави принимать лекарство. Затем обсудите с детьми, почему Таави попал в больницу, и чем все могло бы закончиться.

Работа с родителями

Родителям надо объяснить, почему нельзя оставлять в шкафах детей лекарства, которые, на первый взгляд, безопасны. Надо также обратить внимание на то, чтобы лекарства и вещества, вызывающие зависимость, не были доступны детям. Родителям надо в гардеробе выставить для чтения материал «Предотвращение повреждений грудных детей и детей раннего возраста» (издан Эстонской больницы кассой в 2006 г.).

Химикаты

Ребенок учится познавать мир путем при помощи зрения, осязания и обоняния. Мы знаем, насколько вредно вдыхание химикатов (кислоты, клеи, ацетон, бензин и т.д.). Детям следует объяснить, что случится, когда мы вдыхаем опасные для нас вещества, и как это вредит нашему здоровью. Надо подчеркнуть, что вдыхание или употребление любых химических веществ может вызвать смерть или продолжительную болезнь.

Рекомендуем пользоваться рабочим листом с изображением ребенка. На другом листе – различные изображения вредных химикатов (кислоты, удобрения, бытовая химия и т.д.) и полезных веществ, которые ребенок может вдыхать. Ребенок вырезает полезные и безопасные вещества (мед, липовый цвет и др.) и приклеивает эти картинки к изображению ребенка. Воспитатель объясняет, почему запахи химикатов опасно вдыхать.

У воспитателя имеются картинки, где у химикатов нарисовано грустное лицо, а у полезных веществ – веселое лицо. Следует обсудить, почему лицо грустное или веселое.

Затем детям дается задание нарисовать к картинкам правильные лица, и обосновать свое решение.

Риски

Воспитателям следует пересмотреть инструменты, которыми дети играют во врача. Среди них ни в коем случае не должно быть одноразовых использованных шприцев. Если ребенок привыкнет играть со шприцами, он может подобрать их на детской площадке или на улице. Ведь наркоманы их бросают везде. Ребенок должен знать, что это для него опасно. Ему надо объяснить, как себя вести, когда на улице валяется шприц, и кому об этом надо сказать (маме, другому взрослому и т.д.). Желательно, чтобы воспитательница имела рисунки, на которых изображено правильное поведение. Так это ребенку лучше запоминается. Родителей надо также обязательно предупредить об опасности шприцев.

Дети с особыми потребностями в детском саду

Пилле Хяйдкинд

Тартуский Университет, отдел специальной педагогики

Люди, входящие в одну и ту же возрастную группу, обладают многими общими чертами, но в то же время и многими индивидуальными особенностями – некоторые из них делают нас интереснее и самобытнее, о некоторых же мы предпочитаем помолчать. То же самое относится к дошкольникам – нет идеальных взрослых и идеальных детей. В настоящей статье мы поближе рассмотрим те случаи, когда индивидуальность и потребности варьируются больше ожидаемых пределов.

Дети с особыми потребностями приходят все чаще в обыкновенный детский сад и в обычную группу. С другой стороны, чем лучше обучены учителя, тем больше они таких детей обнаруживают. Современные учителя детских садов нуждаются в знаниях в области подвидов особых потребностей, в готовности сотрудничать со специалистами и родителями, в умениях формировать среду роста ребенка исходя из потребностей каждого конкретного ребенка. Учителям также полезно знать опорные системы, остающиеся за рамки детского сада.

ДЕТИ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Ребенок с особыми потребностями – это ребенок, обладающий исходя из своих способностей, состояния здоровья, языкового и культурного фона и личностных свойств такими потребностями развития, для поддержки которых необходимо ввести изменения или приспособления в среду роста ребенка (средства и помещения для игры или учебы, учебно-воспитательные методы и т.д.) или в план деятельности группы (Государственная учебная программа для детских дошкольных учреждений, 2006). Таким образом, особые потребности ребенка можно определить только после основательного изучения развития ребенка и с учетом его конкретной среды роста.

Если говорить о причинах возникновения особых потребностей, то здесь наследственные предпосылки комбинируются с влиянием среды, причем это сплетение может произойти как в благоприятном, так и в неблагоприятном направлении. Виды особых потребностей в зависимости от причин из возникновения и своеобразий проявления следующие (МКБ-10, 1995; Kõrgesaar, 2002; Porter, 2002; Unt, 2005; Hallap, 2006; McCormick, 2006).

Недостатки и расстройства, вытекающие из нарушения различных областей развития ребенка:

расстройства слуха, зрения, умственные расстройства, нарушение речи, физические расстройства, специфические нарушения развития, эмоциональные расстройства и расстройства поведения с органическим фоном, первазивные нарушения развития (качественное нарушение социального взаимодействия и общения, сопровождающееся ограниченностью интересов и активности деятельности). Если одновременно повреждено несколько функций, мы говорим о детях с множественными нарушениями развития.

Хорошие наследственные предпосылки развиваются под воздействием среды, стимулирующей развитие:

общей чертой подвидов талантливости (интеллектуальной, художественной и т.д.) является проявление высокой созидательности.

Развитие ребенка остается в пределах возрастной нормы, но сильно подвергнуто воздействию среды обитания:

дети, родной язык которых отличается от эстонского; эмоциональные и поведенческие расстройства, обусловленные домашним воспитанием.

На практике часто бывает сложно различить, с каким подвидом особых потребностей мы имеем дело в каждом конкретном случае, так как между собой переплетаются варьирующиеся причины возникновения (например, легкое повреждение мозга плюс неблагоприятная домашняя среда), объем особых потребностей (отсталость может наблюдаться только в отдельных областях или быть общей и глубокой) и подвиды особых потребностей (ребенок с другим домашним языком может также быть с расстройством, а также талантливым). Чтобы получить обзор о развитии ребенка раннего возраста, необходимы долгосрочные наблюдения, сотрудничество с семьей и специалистами и т.д. На основании собранных сведений можно создать систему оказания помощи детям с особыми потребностями, соответствующую местным условиям.

РАННЕЕ ВМЕШАТЕЛЬСТВО В ДЕТСКОМ САДУ

Под ранним вмешательством подразумевается наблюдение детей, родившихся с фактором риска; как можно более раннее выявление детей с особыми потребностями, оценку отстающих или переразвитых областей, а также планирование и осуществление подходящей развивающей работы (Shonkoff, Meisels, 1990). Своевременное начало развивающей деятельности, соответствующей особой потребности, позволяет предотвратить (избежать), смягчить или устранить вторичные проявления отсталости.

Приведем несколько примеров. Предположим, что мы имеем дело со слепым ребенком. Первичным нарушением для него является повреждение анализатора зрения, поэтому возможности ребенка по изучению окружающей среды существенно ограничены, а так называемым вторичным проявлением отсталости может стать неразвитость восприятия, проблемы при создании контакта, при ориентировании в пространстве и т.д. У ребенка, поведение которого является проблемным в результате недостатков домашнего воспитания, первично нарушены умения общения с окружающими людьми. В результате этого у него могут возникнуть конфликты в детском саду, и другие дети начнут притеснять его из-за плохого поведения. В качестве вторичного

расстройства может последовать снижение самооценки; если ребенок не принимает участие в играх, он лишится возможности испытывать новые ощущения, и т.д.

Цель раннего вмешательства заключается в содействии сильному развитию ребенка с особыми потребностями и в оказании поддержки семье ребенка. Для развития ребенка нужны дополнительные условия, вытекающие из особых потребностей (специалисты, услуги, вспомогательные средства), и развивающая деятельность, отличающаяся от обычной деятельности по своей расстановке акцентов. Если развитие ребенка отличается от возрастного, необходимо срочно найти возможности и способы для устранения отсталости. Обнаруженные «пустоты» надо заполнить возрастными умениями (Kuusik, 2007). Что касается вышеприведенных примеров, то слепого ребенка надо научить для восприятия окружающего пользоваться сохранившимися слухом и осязанием, и опираться на речь. Если проблемное поведение ребенка вызвано недостатками домашнего воспитания, тему необходимо обсудить с родителями и сообща заняться постепенным развитием социальных навыков ребенка.

Развивающая деятельность детей в возрасте 2–7 (8) лет проводится в зависимости от подвидов и объема особой потребности ребенка, предпочтений семьи и возможностей местного самоуправления либо в обычной группе, интегрированной группе или специальной группе детского сада (см. рамочная учебная программа дошкольного образования 1999). Обычные группы (ясельные, детсадовские или разновозрастные группы) часто являются местом первого выявления особых потребностей. Дети с несильно выраженными расстройствами, вызванными недостатками домашнего воспитания или недостаточным знанием эстонского языка, а также талантливые дети получают в обычных группах дополнительное внимание учителя, учитель консультирует родителей и т.д.

В интегрированные группы вместе с детьми с нормальным возрастным развитием входят и отдельные дети с особыми потребностями. Детей в таких группах меньше обычного – в

зависимости от объема особых потребностей, один ребенок с особыми потребностями может заменить до трех обычных детей. Интегрированные группы детских учреждений обеспечиваются необходимой специальной помощью применением методических и организационных мер, проведением специфической учебно-воспитательной работы и использованием вспомогательных средств.

Специальные группы образуются по подвидам особых потребностей. Число детей здесь значительно меньше других групп (4–12). В учреждении работают необходимые дополнительные специалисты, в распоряжении которых имеются специальные вспомогательные и учебные средства, развитие ребенка обеспечивается в соответствии с его особыми потребностями.

В заключение можно сказать, что при планировании и осуществлении раннего вмешательства необходимо считаться со следующими общими принципами:

- развивающую деятельность необходимо начать сразу после выявления особых потребностей ребенка;
- необходимо привлечь специалистов, заниматься командной и сетевой работой;
- консультирование семьи ребенка и обучение ее заниматься ребенком, поддержка самостоятельности ребенка и семьи, насколько это возможно;
- индивидуальный подход в соответствии с особыми потребностями ребенка и возможностями семьи;
- поддержка перехода из одной среды роста в другую (Shonkoff, Meisels, 1990).

ФОРМЫ КОМАНДНОЙ РАБОТЫ

Оказание помощи детям с особыми потребностями, а также их семьям является всегда и во всех детских садах командной работой. Здесь действуют, по крайней мере, две общие закономерности: 1) чем больше объем особых потребностей, тем больше команда, занимающаяся ребенком (выходит за пределы детского сада); 2) чем больше членов входит в команду ребенка, тем больше необходимость в координировании командной работы (команде необходим руководитель). Рассмотрим формы командной работы, связанной с

ранним вмешательством, в детском саду и за его пределами.

В Эстонской Республике дети, имеющие особые потребности или органические нарушения развития, входят с раннего возраста в управляемую министерством социальных дел систему реабилитации. Если есть достаточно оснований заподозрить задержку развития ребенка или же ребенок нуждается в реабилитационных услугах в связи с частыми или хроническими заболеваниями, ребенок вместе с родителями направляется в комиссию медицинской экспертизы и в реабилитационное учреждение. Действующая там реабилитационная команда оценит состояние здоровья и уровень развития ребенка, определит степень недостатка и необходимые ребенку услуги, то есть, составит персональный реабилитационный план (2005) (см. также Закон о социальных пособиях для лиц с физическими и/или умственными недостатками, 1999). Составленный и утвержденный реабилитационный план вручается родителю, затем семью консультируют насчет получения необходимых услуг. Учителям детского сада, а также другим специалистам необходимо ознакомиться с реабилитационным планом, чтобы лучше понимать состояние ребенка и необходимые ему особые условия в детском дошкольном учреждении.

Если мы имеем дело с обширными особыми потребностями (тяжелый, глубокий недостаток), и ребенок нуждается в связи с этим в многочисленных реабилитационных услугах, родителям целесообразно обратиться в региональную консультационную комиссию (см. Закон об основной школе и гимназии, 1993). В компетенцию консультационных комиссий, в частности, входит направление детей дошкольного возраста в интегрированные или специальные группы, дача советов по отложению всеобщего обязательного обучения, и направлению в специальные школы. Если в регионе нет возможностей для развития ребенка с особыми потребностями, уездная или городская консультационная комиссия может уведомить самоуправление о необходимости формирования интегрированной или специальной группы, нанять специалистов и т.д. Роль консультационных комиссий также

заключается в консультировании детских дошкольных учреждений по тематике, связанной с детьми с особыми потребностями.

Основанием организации учебно-воспитательной работы во всех детских садах является **рамочная учебная программа дошкольного образования** (1999) (см. также проект постановления о Государственной учебной программе для детских дошкольных учреждений, 2006). В детском дошкольном учреждении раннее вмешательство и связанная с этим командная работа может быть организована по-разному. Каждый детский сад может согласовать свои принципы в рамках *учебной программы/плана деятельности* учреждения. В более широком плане составление учебной программы определенного детского учреждения рассматривается как командная работа – при составлении программы участвуют учителя, попечительский совет, руководство и т.д.

Двигаясь внутри детского сада, так сказать, вниз, можно различить команды групп. В команду одной группы детского сада входят те работники детского сада, которые занимаются этими детьми одной группы (учителя, помощники учителей, учитель музыки и движения, логопед, медработник) и родители детей этой группы. Для выявления детей с особыми потребностями и планирования *учебной программы/плана действий группы* работникам группы следует в начале каждого учебного года, после знакомства с детьми, организовать специальное собрание. Здесь можно, в частности, принять решение, надо ли в конкретном учебном году приспособлять среду развития в группе, и если да, то каким способом. Совместные мероприятия со всеми родителями желательно провести не менее двух раз за учебный год (в начале и конце). Информация о каждом ребенке дается только его родителям и только в ходе индивидуальных бесед (см. ниже, развивающие беседы).

Индивидуальный план развития (далее ИПР) составляется по решению команды группы тем детям, уровень развития которых в каких-то областях существенно отличается от предполагаемого возрастного уровня, и в связи с особыми потребностями которого не-

обходимо делать больше всего изменений в среду группы. Применение ИПР позволяет учитывать нужды ребенка с особыми потребностями, а также членов его семьи, поможет обеспечить ребенку защищенное развитие, соответствующее его способностям. В зависимости от особых потребностей, ИПР представляет развитию ребенка по сравнению с учебным планом группы:

- повышенные требования (талантливые дети) или
- пониженные требования (дети с задержкой развития) (Эрг и др., 2002, Министерство образования и науки, 2004).

ИПР всегда составляется как командная работа, в которой участвуют все работники детского сада, занимающиеся с детьми с особыми потребностями, а также их партнеры по сотрудничеству в регионе (напр., социальный работник, семейный врач и др.), и семья. В ходе процесса необходимо уточнить обязанности каждого участника, а также конкретные задачи, через которые поддерживается развитие ребенка. Основными предпосылками к осуществлению ИПР является готовность и подготовка учителей, желание и готовность родителей, и наличие сети специалистов в детском саду или в его ближайшем окружении.

В процессе составления ИПР можно выделить следующие основные этапы:

1. выявление ребенка с возможными особыми потребностями (рассуждения в команде группы);
2. в случае возникновения подозрения, деятельность по уточнению оценки, содержание и объем которой зависит от особых потребностей конкретного ребенка;
3. проведению развивающей беседы с родителями должна предшествовать дискуссия между командами детского сада и специалистов. Здесь устанавливаются общие цели и области развивающей деятельности, сильные умения, подготавливаются к развивающей беседе. На следующий раз на встречу приглашаются родители, которых знакомят с предварительно составленным планом, в который при необходимости

можно вести исправления и дополнения на основании информации, получаемой от родителей.

4. применение ИПР в порядке, согласованном в ходе развивающей беседы. ИПР охватывает в необходимых пропорциях индивидуальные занятия с ребенком, деятельность в маленькой группе (деятельность в подгруппе) и соответствующее способностям участие во фронтальных действиях (общая деятельность). В ходе осуществления ИПР важно делать заметки об успехах и проблемах; при необходимости команда созывается еще раз;
5. оценивание результатов. ИПР всегда составляется на определенный период времени, продолжительность которого может в зависимости от темпов развития ребенка и подвидов его особых потребностей колебаться от нескольких месяцев до целого учебного года.

Период времени фиксируется в ходе согласования ИПР; в конце периода вся команда, в том числе родители, снова соберутся. На основании сделанных в ходе работы замечаний дают обзор динамики развития ребенка по всем областям и обсуждают дальнейшие действия. В зависимости от достигнутого ребенком уровня развития, деятельность продолжается либо в форме ИПР, либо принимается решение о возможности руководствоваться учебной программой группы или о смене типа группы.

ОРГАНИЗАЦИЯ СОТРУДНИЧЕСТВА С РОДИТЕЛЯМИ

Взаимоотношения между взрослыми влияют на атмосферу как в детском саду, так и дома. Мы ориентированы на то, чтобы обеспечить ребенку плавный переход из дома в детский сад и обратно. Таким образом, раннее вмешательство предполагает, что детский сад предложит родителям сотрудничество. Сотрудничество с родителями, воспитывающими ребенка с особыми потребностями, основывается на тех же основаниях, как любое общение с родителями. Необходимо признать своеобразие семьи, точки зрения родителей, быть готовым разъяснить организацию труда в детском саду, способы обучения и т.д.

Кисанд /Kisand/ (2006) анализирует точки зрения нескольких авторов (Mattus, McConnel, McEvory, Walsh, Tait) и констатирует, что все семьи нуждаются в признании за усилия, сделанные для поддержки развития ребенка. Доказано, что родители, которые вовлечены в содействие развитию своего ребенка, лучше понимают ребенка, их самооценка повышается. Они более охотно делятся своим опытом с другими родителями и большее признание отдают усилиям учителя, сделанным для применения подходящих методов обучения.

Не имея намерения слишком различить родителей детей с нормальным возрастным развитием и родителей детей с особыми потребностями (в обычных и интегрированных группах), коротко остановимся на роли учителя при формировании установок и отношений в группе. Как в педагогике в широком плане, так и при создании отношений с родителями действует закономерность: чем основательнее учитель подготовит действие, тем вероятнее он добьется успеха. Таким образом, учитель должен для себя выяснить, какие у ребенка особые потребности, как эти особые потребности влияют или в ближайшее время могут повлиять на ситуацию в группе, и как среда группы может подействовать на ребенка с особыми потребностями и на его родителей. Для получения информации необходимо целенаправленно следить за общением, игрой и учением детей, читать специальную литературу, участвовать в курсах обучения, беседовать со специалистами и представителями руководства, с родителями ребенка с особыми потребностями, и т.д. Так учитель лучше поймет условия, от которых необходимо исходить в общении как в группе, так и с родителями. Учитель обязан осознать свою роль в качестве примера – от его отношения к проблематике ребенка с особыми потребностями зависит, как к этому ребенку будут относиться другие дети, а также родители.

На общем собрании группы учителю следует тактично делиться информацией, а также предоставить родителям ребенка с особыми потребностями возможность разъяснить ситуацию и ответить на вопросы других родителей насчет своего ребенка (если они на это согласны). Здесь учителю надо быть внима-

тельным, в случае необходимости необходимо вмешаться (в случае неуважительного отношения, жалости и т.д.). Почему так важно давать информацию другим семьям? Ответ прост – в таком случае другие родители смогут объяснить своим детям особенности ребенка с особыми потребностями, и проблемы, которые могут возникнуть в группе. Аналогичные беседы следует также провести с детьми. Но здесь информацию следует преподнести в понятной для детей форме и по маленьким порциям, приведя примеры из общей деятельности или игр детей, показывая семейные фотографии и т.д. В итоге учитель должен постараться создать для всех детей и семей атмосферу взаимной поддержки и сплоченности.

Весьма распространенной формой общения в детских садах являются развивающие беседы. Развивающая беседа является регулярной и преднамеренной частью педагогической деятельности, цель которой заключается в поддержке развития ребенка. В ходе развивающей беседы обсуждаются сильные стороны развития ребенка, и стороны, требующие поддержки, и планируется ежедневная деятельность дома и в детском саду (Almann, 2006). Более широкой целью консультирования является поддержка и укрепление семей, помогая им стать более компетентными и независимыми.

Индивидуальные беседы между учителем и родителем помогут:

- понять отношения в семье, ценности и материальное положение в семье,
- получить обзор ценностных установок семьи и того, что делается в семье для развития ребенка,
- получить информацию об интересах и деятельности ребенка за рамками детского учреждения,
- передавать информацию о том, как ребенок справляется в детском саду,
- найти возможности для сотрудничества в целях развития ребенка,
- создать доверительные отношения (Lindau, 2004).

Салумаа, Тальвик и Саарниит /*Salumaa, Talvik, Saarniit*/ (2004) рекомендуют вести

развивающие беседы в период, когда с начала учебного года прошло от 6 недель до 6 месяцев – родители больше заинтересованы в развитии ребенка именно в период, когда ребенок только что пошел в садик. Алманн /*Almann*/ (2006) утверждает, что развивающая беседа удастся, если обе стороны к ней готовятся. Поэтому желательно раздавать родителям перед развивающей беседой опросники, чтобы направить их анализировать свойства характера и поведение ребенка, а также свои ожидания в качестве родителя и т.д. Необходимо учесть, что у родителей имеется длительная связь со своим ребенком, они ходили с ним по больницам, им известны результаты исследований и т.д., поэтому они могут владеть информацией, необходимой учителю.

Как и при ребенке, чье развитие соответствует возрастным требованиям, развивающая беседа с семьей ребенка с особыми потребностями предполагает предварительное ознакомление учителя с особенностями ребенка, а также с широкой сетью услуг в данном регионе. По результатам исследования Кийс /*Kiis*/ (1999) можно заключить, что в семьях, где ребенок с особыми потребностями достиг школьного возраста, родители хотели бы получить информацию:

- о сущности недостатка, о потенциале и возможностях развития ребенка;
- о возможных проблемах ребенка в школе;
- об имеющихся опорных услугах.

Задача детских дошкольных учреждений при консультировании семей заключается в разъяснении семье и ребенку также тех потребности ребенка, которые остаются вне компетенции детского сада, и подбадривать их к использованию внешних ресурсов. Можно помочь родителям собирать информацию, консультировать их относительно доступности услуг, давать советы о применении различных методик дома. Специалист также может посоветовать, как лучше организовать ежедневную непривычную семье домашнюю деятельность, и знакомить с возможностью использования различных технических вспомогательных средств (Porter, 2002).

На основании соглашений, достигнутых в ходе развивающих бесед (цели, деятельность на протяжении следующего периода развития), можно провести различные последующие действия: дополнительная развивающая беседа, оценка достигнутого и коррекция соглашений, дополнительное руководство и т.д. По результатам исследования Кисанд /Kisand/ (2006), чаще всего в детских садах проводится инструктаж родителей (76,5%) и привлечение других специалистов (70,6%), при необходимости также составляются индивидуальные планы развития (29,4%). К последующим действиям можно, по согласованию с родителем, также привлечь должностных лиц местного самоуправления (Salumaa и др. 2004), и специалистов, не работающих в детском саду. Как правило, развивающие беседы документируются. Содержание развивающих бесед конфиденциально и не разглашается без согласия участников беседы.

НАБЛЮДЕНИЕ ЗА ИНДИВИДУАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ РЕБЕНКА И ПОДДЕРЖКА ЭТОГО РАЗВИТИЯ

Рамочная учебная программа дошкольного образования (1999) подчеркивает необходимость следить за индивидуальным развитием ребенка в детском саду, делать заметки и информировать об этом родителей. Учителя детского сада анализируют и оценивают знания и умения ребенка по сравнению с его предыдущим уровнем развития, а также по сравнению с другими детьми того же возраста. В основном оценивается процесс развития, чтобы при необходимости можно было бы ввести изменения в среду роста ребенка.

Для детей с особыми потребностями необходимо ввести в обычную среду те или иные изменения, рекомендации для этого можно найти в индивидуальном плане развития (если такой план составлен). Приспособление среды роста охватывает как изменение физических условий (помещение, учебные пособия), социальных факторов (обучение учителей, наличие специалистов, консультирование семьи), так и организацию работы группы (командная работа, учебные программы) (Обзор изменений..., 2005). Для повышения самостоятельности ребенка и снижения его потребности в посторонней

помощи среда должна поддерживать и стимулировать его развитие. Большая часть особых потребностей может быть удовлетворена в обычных и интегрированных группах путем создания в них благоприятных условий. Но в случае комбинаций редких, глубоких и сложных особых потребностей, потребности ребенка лучше удовлетворяются в специальной группе.

При приспособлении среды роста в группе детского сада самым большим правом голоса и деятельности обладают учителя, но также и специалисты учреждения (медработник, логопед) и руководство. С чем надо при этом считаться? Совместное обучение детей с разным уровнем развития предполагает наличие у учителя умения регулировать степень сложности учебной деятельности ребенка (Эрг и др., 2002), в частности:

- учитывать инструкции специалистов и рекомендации родителей,
- оформить среду так, чтобы она соответствовала способностям ребенка и мотивировала его развитие,
- поставить развивающей деятельности посильные цели,
- формировать каждый навык маленькими шагами,
- изменить степень сложности словесного материала (объяснения, распоряжения, рассказы), чтобы материал был доступным ребенку,
- при необходимости, пользоваться внешними вспомогательными средствами (предметы, модели, картинки, символы),
- сознательно организовать деятельность ребенка, т.е. участвовать по необходимости в деятельности ребенка (совместная деятельность, подражание, деятельность на основании образца и инструкций),
- формировать у детей умение сотрудничать, т.е. учить и подбадривать детей играть и действовать большими или меньшими группами.

Рабочая группа специалистов и практиков, образованная в сотрудничестве Министерства науки и образования с Государственным экзаменационным и квалификационным центром, составила весной 2006 года материал в по-

мощь учителям при наблюдении за развитием ребенка. Материал представляет собой дальнейшее развитие Карты наблюдения за ребенком, которая до сих пор применялась в общеобразовательных школах, и называется Картой индивидуальности ребенка (КИД). К моменту написания настоящей статьи материалы КИД находятся на стадии испытания, и мы описываем их как одну из возможных систем раннего вмешательства (см. также Häidkind, 2007).

В случае выявления особых потребностей в обычной или интегрированной группе, материалы КИД необходимы для согласования подходящих опорных услуг и оценки эффективности действий. Лицом, координирующим в детском саду командную работу и применение опорных услуг руководством учреждения, является координатор опорных услуг для детей с особыми потребностями (желательно специальный педагог). Координатор также представляет детский сад при общении со специалистами вне детского учреждения (напр., консультационная комиссия, реабилитационная команда, семейный врач и т.д.). Развитие ребенка и раннее вмешательство может отражаться в материалах КИД на трех уровнях.

I уровень — деятельность, охватывающая всех детей. Необходимую деятельность организуют учителя. Они следят за индивидуальным развитием ребенка с первых дней после поступления ребенка в группу. В начале каждого учебного года команда группы описывает и анализирует развитие всех детей, в том числе, старается обнаружить возможные отклонения в развитии детей. Учитель должен всегда учитывать, что дети одного возраста не являются одинаковыми. Результаты наблюдения и анализа являются основанием для предоставления конкретному родителю информации в ходе развивающей беседы. При необходимости родители заключают с учителем соглашение.

Возможности индивидуализации в обычной группе детского сада следующие:

- индивидуальный подход со стороны учителя, изменение степени сложности деятельности,
- развитие социальных навыков ребенка,

формирование навыков сотрудничества в группе,

- сотрудничество с учителем музыки и движения, с медработником,
- инструктаж родителя и т. д.

Не позднее конца учебного года команда группы соберется снова и сделает заключение насчет того, насколько примененные опорные услуги способствовали развитию ребенка, и нужно ли дать уровню развития ребенка новую педагогическую и психологическую оценку. В ходе действий первого уровня помощь могут получить, например, дети с нарушениями поведения, вызванными проблемами домашнего воспитания, дети с другим родным языком, дети с умственными способностями выше или ниже среднего.

II уровень — деятельность, охватывающая только детей с особыми потребностями. Лицом, организующим деятельность и координирующим командную работу, является координатор опорных услуг для детей с особыми потребностями. Более точная педагогическая и психологическая оценка дается учителями и специалистами детского учреждения тем детям, уровень развития которых по каким-либо показателям отличается от среднего уровня их возрастной группы, и развитие которых необходимо более эффективно поддержать. При необходимости обращаются к специалистам (логопед, специальный педагог, психолог, социальный работник, врач-специалист и т.д.) вне детского сада.

Для выяснения особых потребностей существуют следующие возможности:

- педагогическое и психологическое исследование способностей и навыков ребенка;
- повторное и более подробное изучение поведения ребенка в различных условиях;
- концентрирование дополнительной информации относительно ребенка и его среды обитания,
- медицинское исследование ребенка.

Результатом должно быть ясное выделение тех аспектов развития, по которым развитие ребенка отличается от возрастного (сильные стороны и стороны, требующие развития).

Заключение каждого специалиста, а также предложенные им рекомендации к педагогической работе позволяют учителю сделать среду роста более подходящей нуждам ребенка. Об оказании опорных услуг (развитие речи, психотерапия и т.д.) и проведении необходимых изменений в группе договариваются под руководством координатора, как правило, в начале учебного года. При необходимости формой учебной деятельности также может быть индивидуальный план развития, в выполнении которого участвуют все работники и родители. В качестве специалистов к выполнению плана можно привлечь, например, логопеда и/или специального педагога, психолога и/или семейного терапевта, медработника, реабилитолога и/или физиотерапевта, социального работника, семейного врача и т.д.

К беседе второго уровня с родителями целесообразно привлечь тех работников детского сада, которые дали оценку уровню развития конкретного ребенка. Развивающая беседа этого уровня обычно является для всех сторон самой трудной. Развивающую беседу необходимо тщательно подготовить, информацию давать по частям, внимательно слушать родителя. Информацию о том, что у ребенка выявлено нечто необычное, следует родителям давать крайне осторожно. В начале следует избегать основательных оценок, скорее можно представить свои главные подозрения и предложить родителям возможность выразить свое мнение. Здесь учителю поможет умелое задавание открытых вопросов. Целью учителя является постановка перед детским садом и семьей общей цели – способствовать развитию ребенка.

Не реже одного раза за учебный год (в конце учебного года) каждое лицо, оказавшее опорные услуги, вносит в индивидуальную карту заключение о происшедших изменениях (достигнутых результатах). Исходя из этого, планируются следующие действия: оказание опорных услуг таким же способом (или прекращение оказания услуг), проведение дополнительных исследований, предложение о направлении в консультационную комиссию, и т.д. (деятельность III уровня). Все бóльшая часть работы с детьми с особыми потребно-

стями проводится на втором уровне.

Преимуществом второго уровня является то, что ребенок ходит в детский сад по своему месту жительства и общается с ровесниками. Минусом является низкая подготовленность обычного учителя к работе с детьми с особыми потребностями, и трудности при привлечении специалистов.

III уровень — действия, охватывающие детей с особыми потребностями после дополнительных исследований вне учебного заведения. После проведения дополнительных педагогических и психологических исследований родитель может обратиться в консультационную комиссию. От решения консультационной комиссии зависит, продолжается ли специальное обучение и оказание опорных услуг в интегрированной или специальной группе детского сада. При формировании среды развития в учет принимаются рекомендации специалистов и комиссий. Помещения, средства и степень сложности учебной деятельности приспособляются в сотрудничестве с местным самоуправлением. Учителям интегрированных и специальных групп предусмотрено специально-педагогическое дополнительное обучение продолжительностью в 320 часов. Для обеспечения плавного перехода ребенка из детского сада в школу, в детском саду относительно каждого ребенка, поступающего осенью в школу, заполняется дополнительный листок к материалам КИД «Готовность к школе». При необходимости координатор детского сада свяжется с координатором, работающим в будущей школе ребенка.

Таким образом, материалы КИД могут использоваться в детском саду на трех уровнях, каждый из которых, в свою очередь, делится на оценивание уровня развития ребенка, согласование и предложение опорных услуг, и оценивание результатов. Тут подумано также о смене детского сада и поступлении в школу – материалы КИД, передающиеся (при согласии родителя) в случае смены среды ребенка, помогут новому учителю или координатору, а тем самым, и всей команде в разработке срочного и подходящего плана вмешательства.

Эмоции и чувства ребенка в детском саду

Тийна Валвас

Таллиннская детская больница

РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА

Развитие психики ребенка представляет собой многогранный и интересный процесс. Но развитие может произойти только через общение, то есть, через контакты. Вначале достаточно отношений с мамой, потом прибавляется вся семья, а затем широкая социальная сеть. Особо важную роль с точки зрения развития ребенка играет учитель детского сада, который является для ребенка надежной точкой опоры, направляющей развитие ребенка и имеющей большое значение при складывании его самооценки и ценностей.

До сих пор самую целостную модель понимания психического созревания ребенка предлагает психодинамический подход, основанный на психоаналитической теории. Но в рамках этого подхода также существуют различные точки зрения, отличающиеся по расстановке акцентов и по выделению главного.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ТОЧКИ ЗРЕНИЯ

Согласно традиционной психоаналитической теории, первый период развития (до 1,5 лет) называется оральным периодом, что означает, что на этой стадии ребенок познает мир, в основном, через рот. Ребенок получает опыт и информацию об окружающей среде путем сосания, кусания и засовывания вещей в рот. Этот период отношений между матерью и ребенком называется симбиотическим отношением. Ребенок осознает, что мама – это тот человек, который отнимает все плохое и дарит ему все блага.

Задача развития первого года жизни – это достижение доверия к миру и к самому себе. Но основанием возникновения доверия является, прежде всего, отзывчивая реакция матери

на потребности ребенка. Для положительного развития необходимо равновесие, то есть, испытание как доверия, так и недоверия. Необходимо, чтобы доверие перевесило недоверие, чтобы опыт благополучия, связанного с удовлетворением потребностей, был сильнее фрустрации, связанной с игнорированием потребностей (Erikson, 1968).

Неудача в достижении доверия может на более поздней стадии развития индивида сопровождаться отстраненностью и замкнутостью человека. Он не способен создать близкие отношения. Также он запрещает себе почувствовать чувство наслаждения, например, от хорошей еды или комфорта.

В течение анально-уретарного периода (1,5–3 года) эрогенной зоной становится анальная зона, и источники наслаждения в основном сосредотачиваются в этой области. В этот период родители обычно начинают активно приучать ребенка к горшку. Обучение соблюдению чистоты занимает важное место при достижении контроля над своим телом и возникновении чувства собственной компетентности. Слишком строгое и требовательное воспитание может привлечь за собой две крайности: в качестве ответной реакции – формирование беспорядочной и безответственной личности либо формирование сверхконтролирующей и педантичной подавленной личности (Almqvist, 2006).

На протяжении анального периода, прежде всего, идет борьба между стремлением к самостоятельности и стыдом. Ребенок учится применять свою волю через движение, владение своим телом и взаимные отношения. Это период бурного развития – ребенок пере-

двигается самостоятельно, учится говорить и контролировать свои телесные функции. Это также период, когда ребенок испытывает сильное противоречие и неравенство между своими желаниями и способностями, а также между родителями и самим собой. Свою волю и самостоятельность ребенок выражает словом «нет». Вся эта стадия представляет собой борьбу за автономию. Ребенок учится видеть весь мир через свое «я». Противоречивые тенденции наблюдаются во многих различных действиях: ребенок отдаляется от мамы, а в то же время ищет близости; он дерется с ней и обнимает ее, бросается в знак протеста на землю и требует взять его на руки.

Если внешний контроль был слишком строгим и стыдящим, у ребенка не развивается необходимое чувство контроля и уверенности в себе. Он становится либо враждебным и упрямым, либо беспомощным и неуверенным.

Осознание избыточного контроля со стороны родителей и утраты самоконтроля создает предпосылки для возникновения подозрительности и чувства стыда. Для развития чувства самостоятельности требуется базовое доверие, складывающееся на основании удачного прохождения предшествующего этапа развития. На этой стадии происходит постепенное удаление от матери, к которому обе стороны должны быть готовы.

В фаллическо-эдипальной фазе, т.е. в возрасте от 3 до 5 лет, ребенок, достигший достаточного базового доверия и самостоятельности, знакомится при помощи своих когнитивных способностей с самим собой, с другими людьми и с окружающим миром. В основном это происходит через игру. Чувство наслаждения сосредоточивается в основном на гениталии. Сексуальное стремление направлено на родителя противоположного пола, поэтому эта фаза иногда называется эдипальной фазой. По мнению Эриксона, это является периодом борьбы за инициативу, в случае успешного прохождения которого у ребенка развивается самостоятельность и инициативность, а в случае неудачи – неуверенность и чувство вины. После прохождения всех кризисов развития,

в том числе вышеназванного кризиса, человек чувствует себя все больше самим собой. Он более привлекательный, зрелый в эмоциональном плане и способен быстрее забыть неудачи. Сильным регулятором инициативы становится совесть. Теперь ребенок боится не только внешнего контроля, но и своего внутреннего голоса.

Это стадия развития морали. Совесть детей является бескомпромиссной. Они часто дословно воспринимают правила, установленные родителями, и остро переживают ситуации, когда им кажется, что родители сами не соблюдают эти правила. Патологические последствия конфликтов той стадии могут надолго остаться необнаруженными и выявиться только во взрослом возрасте. Хорошим средством, позволяющим развивать инициативу и не внушающим чувство вины, является игра. Важно, чтобы дети на этой стадии не испытывали противоречия между своими идеалами и действительностью. В этот период развития детям рекомендуется читать много сказок и рассказов о героях.

В латентный период, т.е. начиная с 5 лет и до начала переходного возраста, сексуальные проблемы отступают на задний план. Начинается период активного учения и деятельности, когда особое значение приобретают отношения со сверстниками. Это период активного движения, где помимо радости, получаемой от движения, ребенок учится владеть своим телом. Ребенок хочет быть самостоятельным и лучше прежнего переносит одиночество. Мнение друзей приобретает важность, но мама с папой тоже пока еще авторитеты. В начале этого периода ребенку нравятся игры с твердыми правилами. Многие дети хотят походить на своих сверстников, иметь такие же игрушки, как у других. Ребенок способен все больше контролировать свои импульсы и выражать свои чувства словами. Он признает внешние нормы, но нуждается в похвале и подбадривании со стороны родителей.

Существенным шагом является развитие способности к труду. Ощущение успеха, освоение новых навыков и положительные отношения

с ровесниками способствуют формированию положительной самооценки.

Арнольд Самерофф /*Arnold Sameroff*/ создал модель теоретического развития, где рост индивида рассматривается в качестве взаимодействия генотипа и человека. В этой модели развитие ребенка рассматривается как результат постоянного взаимодействия опыта, полученного от семьи и от социальной среды. Ребенок входит в поля влияния различных подсистем. Общий культурный контекст определяет правила: например, когда отучить ребенка от груди, приучить к горшку или отдать в садик. Ребенок входит в семейную систему, характеризующуюся свойственной для этой семьи моделью поведения, историей семьи и правилами семьи. С другой стороны, сам ребенок своими чертами характера и своим темпераментом влияет на обычаи семьи.

Другой подход, рассматривающий взаимодействие, связан с теорией привязанности. Уже в 1950-е годы Джон Боулби /*John Bowlby*/ начал рассматривать решающее влияние отношений привязанности между матерью и ребенком на развитие ребенка. В 70-е годы теорию дальше развивала Мэри Эйнсворт /*Mary Ainsworth*/. При помощи созданного ею метода можно сделать выводы о качестве отношений привязанности ребенка. Сейчас в развитии теории отношений привязанности занимаются следующим этапом, на котором главное внимание уделяется способности взрослого создать качественное отношение привязанности с ребенком. Оказывается, что способность взрослого создать хорошее отношение привязанности, зависит от отношений привязанности, испытанных им самим в детстве. Привязанность представляет собой особую эмоциональную связь между грудным ребенком и родителем, которая возникает, когда ребенку несколько месяцев, а у родителя уже во время беременности. Привязанность ребенка может быть защищенной, незащищенной, избегающей, амбивалентной и хаотичной. Принято считать, что отношение обосновывается на внутренних представлениях и опыте о том, как получить

утешение и помощь. Оказывается, что отношение привязанности, предлагающее очень низкое чувство защищенности, предсказывает в будущем нарушения поведения, низкую самооценку, проблемы с контролем своих импульсов и сложности при создании дружеских отношений. Если отношение привязанности между ребенком и родителем не является достаточно сенситивным, т.е. если от проявления чувств со стороны ребенка отмахиваются или с ними не считаются, то возникает отношение привязанности без чувства защищенности, или избегающее чувство. Такие дети научатся скрывать свои чувства.

В развитии ребенка центральное место занимает адаптация к окружающей среде, и к царящим в ней отношениям и ожиданиям. Внутреннее приспособление (или интрапсихическая адаптация) описывается в психодинамической теории как один из защитных механизмов эго. На поведение индивида оказывают влияние как отношение привязанности, так и защитные механизмы эго. При защищенном отношении привязанности ребенок может спокойно исследовать среду, будучи уверенным, что к нему придут на помощь. В ходе развития защитные механизмы развиваются и становятся более разнообразными. С точки зрения развития ребенка, психические расстройства вызываются не столько отдельными травматическими событиями, сколько повторяющимся и постоянным игнорированием потребностей ребенка, что в конечном счете, ухудшает способность ребенка к адаптации. В такой ситуации у ребенка часто формируются модели поведения, которые помогут ему адаптироваться в определенной среде (напр., у себя дома), но в других случаях являются неэффективными и даже причудливыми.

РЕБЕНОК В ДЕТСКОМ САДУ

Обычно мы утверждаем, что при воспитании детей необходимо, прежде всего, исходить из потребностей детей. Увы, при отправке ребенка в детский сад с этим редко считаются. Часто это вызвано потребностями родителя и может причинить ребенку травму. Полугодовому карапузику надо привыкнуть об-

ходиться без матери в течение всего длинного дня и бороться с 15–20 детьми за внимание воспитательницы.

Адаптация и благополучие ребенка в детском саду зависит от многих различных факторов. Прежде всего, от хода развития ребенка, сложившегося базового чувства уверенности, а также от типа темперамента и свойств характера ребенка. Свое влияние оказывает также возраст ребенка, его период развития и состояние семейных отношений. Фактором, содействующим адаптации, являются предшествующие опыты ребенка, связанные с детскими группами (многодетная семья, детский кружок). Исследования показывают, что младший ребенок семьи обычно легче адаптируется в детском саду. Принято считать, что ребенок созревает для детского сада приблизительно в трехлетнем возрасте. В этом возрасте ребенок начинает понимать, что уход мамы не означает, что она исчезла навсегда, поэтому ребенок сможет выдержать ее отсутствие. В этом возрасте у ребенка также возникает интерес к сверстникам.

Адаптации способствует эмоциональная зрелость ребенка – он может вынести напряжение и неудачи, способен научиться поступать по новым правилам и управлять своей деятельностью.

То, как ребенок справится в детском саду, во многом зависит от его самосознания. Самосознание в основном складывается двумя способами: путем отождествления и отражения (Keltikangas-Järvinen, 1992). Отношение отражения возникает уже в середине первого года жизни и основывается на эмоциях и реакциях родителей в ответ на поведение ребенка. Родители также являются самыми существенными основоположниками чувства достоинства ребенка. Впоследствии важную роль в этом начнет играть учитель детского сада. Материал для формирования самосознания дети получают из характеристик, данных им другими людьми. Услышанные оценки начнут в дальнейшем управлять поведением ребенка.

Другим существенным методом является отождествление. Как правило, первым объектом отождествления является родитель, позже появляются другие объекты отождествления (учитель, тренер, герои книг или фильмов, сверстники). Отсюда вытекает наша ответственность – быть для ребенка достойным примером.

При формировании самосознания все большее значение приобретает опыт, получаемый в детском саду: отношения с воспитателем или сверстниками, признание новых правил, соответствие ожиданиям, обратная связь при сравнении своих умений и компетентности, умение справиться с разочарованиями и напряжениями.

С точки зрения адаптации и успешной деятельности в сложном современном мире, существенное значение имеет также т.н. эмоциональная интеллигентность, под которой обычно подразумевают способность почувствовать эмпатию, выражать и понимать свои и чужие чувства, быть эмоционально уравновешенным, находить разрешения конфликтов, нравиться другим и т.д.

Дети с такими чертами характера очень популярны среди сверстников как в саду, так и в школе. Исследования показывают, что те же свойства помогут человеку через 20 лет на работе или в семейной жизни (Шапиро, 2002). Эмоциональную интеллигентность можно развивать. Соответствующие умения лучше всего усваиваются именно детьми дошкольного возраста. Дети уже с возраста двух-трех лет способны понимать, что чувства других людей похожи на их чувства. Они готовы предлагать утешение, выражать страх и гнев, радость и восхищение.

К ЧЕМУ РЕБЕНОК ДОЛЖЕН АДАПТИРОВАТЬСЯ В ДЕТСКОМ САДУ
Чувства ребенка привыкли к определенному количеству впечатлений и шума, к защищенному и привычному окружению, привычным вкусам и запахам. Дома ребенок мог выбирать деятельность по своему желанию и потребностям. При желании он мог уединиться,

спокойно заканчивать свои игры и получить при необходимости понимание и утешение (предположительно).

Сейчас очень важной персоной становится учитель детского сада, который должен каким-то образом справиться с ожиданиями и потребностями нескольких десятков детей. Он должен стерпеть, понять и смягчить сильные чувства детей, прежде всего, тревогу и страх, и найти разрешения проблемам. Учитель дает детям признание и позитивную обратную связь, замечает своеобразие и интересы детей, формирует защищенную и развивающую среду. Одним словом – он должен одновременно быть «достаточно хорошей мамой» для нескольких десятков детей.

В то же время, учитель должен справиться с сильными чувствами родителей, такими как чувство вины, зависть, страх, тревога и т.д., а также различными требованиями и ожиданиями родителей. Особенно важной роль учителя детского сада стала в последнее время, когда родители перегружены работой или испытывают трудности при разрешении материальных проблем. Семьи все чаще распадаются. От ребенка требуют все больше – он должен быть успешным, умным и ловким. Задача воспитателя заключается в поддержке ребенка. При необходимости, воспитатель обязан обратить внимание родителя (родителей) на возможность получения дополнительной помощи у детских психологов и консультантов.

Б. Беттелхейм /*B. Bettelheim*/ охарактеризовал коллективное воспитание как метод следующим образом: у каждого ребенка должна быть одна «руководящая звезда», на которую ребенок ориентируется, но этой звездой не обязательно должна быть мать. Это может также быть «созвездием», но только при условии, что это созвездие не изменит своей формы.

РЕБЕНОК В ГРУППЕ

3 – 4-летний ребенок обычно физически активный и имеет богатый словарный запас. Воображение ребенка развивается бурно, и местами граница между реальностью и фан-

тазией довольно туманна. Внутренне ребенок полон противоречивых чувств. Он хочет быть самостоятельным, но в то же время боится этого.

Самоконтроль ребенка еще слаб, и поэтому могут наступить капризы, вызванные, как правило, разочарованием или неудачей в какой-то деятельности.

Важное значение приобретает игра, при помощи которой ребенок научится действовать, общаться и обращать внимание на сигналы, которые дает игра. Игра объединяет и развивает все области развития – как когнитивные, так и физические и социальные навыки. Важно создать среду, позволяющую ребенку действовать вместе с другими и возбуждающую его фантазию (напр., в детском саду, входящих в программу «Доброе начало», созданы центры деятельности для малых групп). Дружеские отношения этого периода еще не слишком устойчивы. Детям нравится подражать друг другу, они часто ссорятся между собой. В таком возрасте важно, чтобы дети могли достаточно шалить и «спускать пар».

Ребенок в возрасте 5-6 лет физически так же активен, но проявляет больше постоянства. В этом возрасте детям нравятся игры с твердыми правилами. Также они играют в игры, требующие полет фантазии и вхождение в роль. Дети хотят быть похожими на сверстников – они требуют такие же игрушки, сравнивают свои умения с навыками других детей. Они уже не так сильно восхищаются родителями, как раньше, но все еще хотят быть с ними и действовать вместе с ними.

Дружеские отношения продлятся дольше, дети выполняют в играх все более сложные роли и проявляют большее постоянство. Дети различают понятия «на самом деле» и «понарошку».

Целесообразно рассмотреть детей с точки зрения групповой динамики, исходя из точек зрения Х. Миккина относительно процессов групповой динамики (Mikkin, 1984). Формирование группы обычно начинается с фазы

адаптации – в группу приходят дети с разным характером и темпераментом, с разным уровнем развития и семейным фоном, разными социальными и когнитивными умениями. Как правило, дети в фазе адаптации стараются привлечь внимание лидера (учителя), стараются ему понравиться, и подчиняются его распоряжениям и правилам. Друг к другу относятся внимательно и осторожно. Больше общаются с детьми, которых немного знают. Обычно в этой фазе встречается много неуверенности и тревожности.

За фазой адаптации обычно следует фаза конфликтов. Лидеру (учителю) уже не подчиняются безусловно. Возможно, что дети выбирают среди себя кого-то, кто посмеет выразить протест. Под сомнение ставятся действующие правила и ценностные установки. Дети уже смелее, они показывают свое эго и ведут первые серьезные бои. Складывается внутригрупповая иерархия. Каждый борется за себя. Теперь важную роль играет эмоциональная зрелость и самоуверенность учителя (как при снятии напряжения, так и при сохранении ценностей).

Фаза конфликтов обычно заканчивается фазой размежевания. Большая группа делится на меньшие подгруппы. Складываются новые лидеры. Может случиться, что часть детей уйдет (те, кто не доволен сложившимся распределением ролей). Складываются роли – притесненный, подчиненный, лидер и т.д. Фаза конфликтов является неизбежной. Роль учителя заключается в наблюдении и в том, что он является защитной точкой опоры. Учитель обязан поддержать складывание лидера с положительными свойствами и наладить с ним сотрудничество. Он должен управлять формированием ценностных установок и норм, подбадривать и поддерживать неуверенных детей и тех, чьи социальные навыки недостаточны.

За этой фазой обычно следует фаза сотрудничества. Объединяются во имя какой-то общей цели (подготовка спектакля, праздник). Скрепляются правила группы, ценностные установки, нормы. Статус ребенка в этой группе

зависит, прежде всего, от того, как свойства ребенка соответствуют новым ценностным установкам, действующим в группе.

- Важно то, какое поведение и какие свойства оцениваются.
- Статус ребенка в группе и во взаимоотношениях ее членов влияет на складывание его личностных свойств.
- Внимание и признание сверстников способствует формированию уверенности и инициативности, притесненность же содействует складыванию неуверенности и низкой самооценки (Sjörd, 1992).
- Отношения в группе постоянно меняются.
- Приход новых членов в группу или уход старых может запустить вышеуказанные фазы с начала.

В наше время все больше говорят о качестве социальных отношений и об их влиянии на чувство радости и удовлетворенности человека. Существенным компонентом эмоциональной интеллигентности являются социальные навыки. Ребенок с ограниченными социальными навыками часто остается притесненным, так как ему сложно найти друзей и, при необходимости, постоять за себя.

- Но, социальным навыкам можно учиться!
- В детском саду социальным навыкам обучает учитель.
- Так, например, учитель может научить детей, как включиться в группу, как познакомиться с другим ребенком, как слушать другого человека, как представиться, а также знакомить детей с влиянием невербальных сообщений и т.д.

Э. Р. Даниэльс /*E. R. Daniels*/ и К. Стаффорд /*K. Stafford*/ (1999) указывают на следующие факторы, помогающие создать защищенную среду в детском саду и способствующие развитию социальных навыков детей.

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА

Эмпатичный учитель признает и понимает точку зрения другого человека. Учитель:

- умеет быть «на одной волне» с ребенком, отражать и описывать его чувства, не осуждая их.
- он признает и хвалит ребенка, независимо от его внешности, семейного фона, способностей и поведения.
- Учитель должен быть надежным и честным, внимательным к детям и ценящим их.
- Он должен акцептировать эмоции ребенка. Не бывает правильных и неправильных эмоций. Все чувства дозволены.
- Учитель помогает давать чувствам обрести словесную форму и развивать таким путем самоконтроль и самопознание ребенка.
- Учитель должен быть последовательным.

Ребенок чувствует себя защищенным, когда он может предугадывать реакции взрослых и рассчитывать на них.

Чтобы поддержать ребенка эмоционально:

- ничего не делайте под влиянием эмоций, сохраните уравновешенность даже тогда, когда вы сердитесь или грустите,
- если вы хотите демонстрировать радость или удовольствие, не изливайтесь.

Развитию социальных навыков больше всего способствует наш личный пример. То, как мы сами разрешаем различные ситуации, насколько мы внимательны и честны. Важно, чтобы правила были сформулированы ясно и просто. Положительная реакция (улыбка или подбадривающиеся слова) в ответ на какое-либо поведение способствует повторению такого поведения, наказание же снижает вероятность данного поведения в будущем. Все реакции должны соответствовать возрасту и поступкам ребенка.

- Детям необходимо предоставить достаточно пространства и материалов.
- Детям также нужно достаточно времени на планирование своей игры и на игру.

ТРУДНОСТИ И ПРОБЛЕМЫ С АДАПТАЦИЕЙ

Изменившееся поведение ребенка обычно свидетельствует о трудностях ребенка при адаптации и неспособности справиться с проблемами. Мы замечаем, что ребенок капризничает и легко обижается, он недовольный или замыкается в себя, или же наоборот, он беспокойный, нервный и агрессивный. Возможно, что в его поведении обнаруживаются характерные черты более ранних периодов развития, например, он говорит косноязычно, писает в постель, испытывает различные страхи. Также могут наблюдаться различные телесные недуги, такие как головная боль, боль в животе, отсутствие аппетита и т.д.

Основанием поведения ребенка являются его потребности. Потребности ребенка в детском саду те же, что и дома. Прежде всего, необходимо удовлетворить физиологические потребности (в тепле, еде, отдыхе) и потребность чувствовать себя в безопасности и защищенным. Ребенок должен почувствовать, что его любят безусловно. Ребенку необходимо почувствовать, что его ценят, ему радуются и на него обращают внимание.

- Ребенок нуждается в порядке и стабильности, в ясных правилах и рутине.
- Важно, чтобы ребенок чувствовал себя способным и верил, что справится с трудностями.

На самом деле, это и есть самое главное – следить за тем, чтобы эти потребности были удовлетворены.

Ребенок может играть и учиться только тогда, когда его первичные потребности удовлетворены. Р. Ч. Вулфсон /R. C. Woolfson/ (2004) считает, что хотя основные эмоциональные потребности детей одинаковы, они могут удовлетворяться у каждого ребенка по-разному в зависимости от обстоятельств и характера ребенка.

ПОДРОБНЕЕ О ХАРАКТЕРЕ

На основании собственного опыта считаю, что самую большую проблему представляет

собой агрессивный ребенок. Агрессивный ребенок не может найти себе друзей, его боятся и его притесняют (что делает его еще более агрессивным). Агрессивное поведение, начавшееся в детском возрасте, может продолжиться во взрослом возрасте и впоследствии привести к серьезным преступлениям против личности и общества. В дошкольном возрасте такое поведение еще можно корректировать направлять, позже это значительно труднее. К. А. Хансен /К. А. Hansen/ и др. (1996) считают, что дети ведут себя плохо по следующим причинам:

- это работает – ребенок получит то, что ему нужно (игрушку или внимание);
- это вошло в привычку;
- он выражает таким способом свой гнев, страх или другие чувства, которые не умеет еще по-другому выражать;
- самоконтроль снижается под влиянием физических причин, таких как недостаточная еда, плохое здоровье, задержка развития, аллергия, аутизм и т.д., а также регуляторных нарушений (дезорганизация моторики, импульсивность);
- ребенок чувствует себя неспособным и незначительным и хочет настаивать на своем;
- ребенок не знает лучшего способа, чтобы получить то, что он хочет и в чем нуждается.

Для выяснения причин агрессивного поведения, прежде всего, необходимо провести внимательное наблюдение и встретиться с родителями. После выяснения причин можно перейти к планированию вмешательства. Следует подумать, что в этой конкретной группе могло вызвать агрессивное поведение: слишком много детей (теснота), недостаточно возможностей почувствовать себя компетентным (переорганизованность или хаос). Дети должны иметь возможность делать выборы и принимать ответственность – в частности, активные дети, которые в противном случае часто становятся деструктивными. Может быть, это вызвано переизбытком впечатлений? Избыточным стимулированием? Беспокойными и безудержными часто становятся

также сверхчувствительные дети, которые не выносят яркого света и шума. Их могут раздражать даже яркие украшения! Возможно, дело в недостаточных социальных навыках? В слишком авторитарном стиле воспитании в детском саду или дома?

Ребенок, ведущий себя агрессивно, нуждается в эмпатии и понимании. Он также нуждается в твердых правилах, конкретной помощи и демонстрации ожидаемого поведения. При необходимости надо остановиться и дать ему успокоиться. Наказания (словесные и телесные) редко дают ожидаемых результатов. Ребенок, который ведет себя плохо, и без того чувствует себя плохим и бессильным. Наказание только усиливает эти чувства, а также вносит враждебность в отношения ребенка и воспитателя. Мы можем изменить поведение ребенка лишь тогда, когда у нас с ним доверительные отношения.

СТРАХИ ДЕТЕЙ

Если в случае нарушения поведения ребенок направляет свое плохое самочувствие в свое поведение, то сильную тревогу и сопутствующие этому страхи можно рассмотреть как агрессию, направленную на самого себя.

Различные страхи в детском возрасте довольно обычны и характерны для соответствующего периода развития. Так, например, на втором году жизни страхи вызывают в основном громкие звуки (сигналы автомобилей, шум пылесоса, сирены и т.д.) и темные помещения, уход родителей, чужие люди. На третьем и четвертом году жизни основными факторами страха являются темнота, звери, отсутствие родителей, странные маски и т.д. Пятилетних детей пугают в основном звери, «плохие люди», темнота. Сверхъестественные существа и страх перед телесным повреждением становится преобладающим, в основном, на шестом году жизни.

Когда страхи становятся слишком сильными, не являются характерными для данного периода развития или начинают ограничивать жизнь ребенка, необходима помощь.

В ходе различных исследований доказано, что в возникновении фобических тревожных расстройств важную роль играют генетические факторы. Темперамент и реакции на стресс являются, как правило, врожденными свойствами. Результаты исследования рабочей группы под руководством Джерома Кагана /*Jerome Kagan*/ показывают, что 15 — 20% исследованных детей «в поведенческом плане заторможены». Их характеризует боязливость и сверхчувствительность. Они опасаются всего незнакомого. Они отказываются попробовать незнакомую еду, избегают незнакомых людей и ситуаций. Такие дети более чувствительны и ко всему остальному — например, они склонны себя винить, а в ситуации социального общения они от тревоги буквально парализованы. В возрасте одного года и девяти месяцев они были неуверенными и нерешительными, боялись подойти к другим, цеплялись к маме и издали наблюдали за игрой других.

Почти четыре года позже, когда те же дети уже ходили в детский сад, исследовательская группа их снова посетила. За эти годы никто из «смелых» детей не стал трусливым, две третьих трусливых так и остались скромными (Goleman, 1997).

В случае чувствительных детей существует опасность, что у них складывается фобическое тревожное расстройство.

Такие дети обычно сложно адаптируются в детском саду. Всем учителям детских садов приходилось успокаивать и утешать детишек, которые панически плачут и отказываются расставаться с мамой-папой. Так случается на втором и даже на третьем году в детском саду.

- Сверхчувствительные и боязливые дети обязательно нуждаются во времени для адаптации.
- Такого ребенка желательно повести в садик чуть раньше других детей, чтобы он смог адаптироваться в помещении, быть в группе вдвоем с учителем или с несколькими детьми.

- Рекомендуется выбрать группу, где меньше детей.
- Робкому ребенку нужно помочь при создании отношений. Учитель мог бы направить кого-то из более самоуверенных и активных детей поиграть с ним.
- Для робких детей создание поддерживающей и понимающей среды играет особенно важную роль.
- Ребенку не помогут наши слова «не бойся, это не страшно», потому что для него такая ситуация страшная.
- Скорее ему следует напомнить ситуации, когда он переборол свой страх.
- Доверяйте ему посильные задачи, научите его социальным навыкам, положительной самоуверенности и техникам, снимающим напряжение.

К сведению

Я считаю, что поиск разрешения различных проблем должен начаться с осознания обстоятельства, что мы все отличаемся друг от друга.

Тем не менее, все мы ценные и существенные.

У всех нас своя история развития, свои верования и свои странности.

Все мы, дети в том числе, хотим, чтобы нас понимали и признавали. Нам важно, чтобы не задевали наше чувство собственного достоинства (прежде всего, путем публичного осуждения и наказания).

Мы хотим, чтобы кто-то заметил наше горе и смог дать ему словесную форму.

Нам нужно, чтобы кто-то подбадривал, поддерживал нас и любил нас такими, какие мы есть.

Ребенок другой национальности в детском саду

Ангелика Лалль
Нарвский детский сад Punamütsike

Хеди Минлибаева
Таллиннский детский сад Vindi

Количество детей, обучающихся на неродном языке, растет во всем мире. Причины, почему дети оказываются в иноязычной среде, разные. Часто случается, что русскоязычные родители, родившиеся в Эстонии или живущие здесь уже давно, отдают своего ребенка в эстоноязычную группу, чтобы ребенок быстрее и лучше освоил эстонский язык. Реже случается, что наряду с русскоязычными детьми в эстоноязычные учебные группы ходят дети других национальностей, например, испанцы, итальянцы, румыны, поляки, финны, латыши или даже китайцы. Но и это не является уже большой редкостью. Дети других национальностей все чаще встречаются в детском саду. Количество детей, приехавших из других стран и абсолютно не знающих эстонский язык, постепенно растет. Учителя обязаны учить и таких детей. Роль учителя детского сада – помочь детям других национальностей безболезненно слиться в эстоноязычную среду, справиться с собой и с окружающей средой; при этом учитель должен оценить их как носителей другой культуры. Для этого необходимо, прежде всего, понимать простые общечеловеческие истины, разобраться в культурных различиях, быть эмпатичным и терпимым, и, само собой, быть примером для детей.

СОТРУДНИЧЕСТВО С РОДИТЕЛЯМИ

До поступления иноязычного ребенка в группу важно побеседовать с его родителями. Общение с родителями может быть непростым, если учитель не владеет родным языком родителей и ребенка. В таком случае следует найти человека, при посредничестве которого можно было бы общаться, чтобы

ребенок влился в среду детского сада как можно безболезненнее, а учитель чувствовал себя увереннее в общении с ребенком. Помимо такой обычной информации как здоровье ребенка и его психологические особенности, необходимо выяснить следующие обстоятельства:

- Откуда семья приехала, каких традиций данный народ придерживается в общении и в обращении друг к другу, как они общаются с девочками и как с мальчиками?
- Как следует обратиться к ребенку, можно ли его звать по имени, если да, то что означает имя ребенка и почему его назвали именно так; есть ли у ребенка ласкательное имя, которым можно пользоваться?
- Где ребенок родился и жила ли семья в других государствах?
- Каков домашний язык ребенка? Как хорошо ребенок общается на своем родном языке, и обращают ли родители внимание на развитие родного языка ребенка, читают ли дома книги на родном языке, смотрят телепередачи или мультфильмы?
- Где и кем работают родители? На каких языках родители общаются на работе?
- Каковы религиозные взгляды и традиции семьи?
- Какую еду ребенок предпочитает, каковы его привычки питания?
- Насколько развиты социальные навыки ребенка? Как ребенок дает понять, что ему холодно, он хочет пить или пойти в туалет?

- Как ребенка хвалят, подбадривают, утешают или наказывают дома?
- Какие ожидания семья испытывает относительно детского сада, почему родители решили отдать ребенка именно в этот детский сад?
- Как родители подготовили ребенка к детскому саду? Как родители обосновали ребенку необходимость пойти в детский сад?

Все эти вопросы следует задавать крайне тактично. Вопросы задаются в ходе диалога равных партнеров. В ходе беседы родители получают информацию о детском саде и о вас, а вы, в свою очередь, о родителях и о ребенке. В то же время, необходимо объяснить родителям, почему такая информация необходима и ценна для вас как учителя.

Первым, кто поддерживает ребенка, должны быть родители. Сотрудничество между домом и детским садом – это ключевой вопрос в образовании детей, принадлежащих к национальным меньшинствам. Привлечение родителей оказывает положительное влияние на самооверенность и мотивацию ребенка. Нельзя недооценить значение знания родителями государственного языка. Исследования показывают, что те дети, родители которых общаются кроме родного языка также на других языках, в том числе, на государственном языке, более удачливы. Сотрудничество с родителями создает хороший контакт и доверчивую атмосферу, что является существенным фактором с точки зрения нормального возрастного развития ребенка.

Учитель должен с уважением относиться к родному языку ребенка. Отношение к родному языку ребенка и к его развитию должно быть положительным как дома, так и в детском саду. Родители могут подумать, что ребенок, находясь в иноязычном обществе, не будет в будущем нуждаться в родном языке. Но это не так. Такое отношение не идет на пользу развитию родного языка, а также обучаемому языку, так как родной язык является основанием обучаемого языка.

Родителям следует объяснить, что дома не надо учить язык в академическом смысле, т.е. заставлять ребенка силой писать, считать и читать. Развитие родного языка следует поддерживать естественным способом, через ежедневное общение и занятия. Пример родителей подействует на ребенка и на его отношение к родному языку. Если родители зачитывают дома ребенку детские книги на родном языке и беседуют с ним о прочитанном, то образуется сильная языковая среда, поддерживающая как родной язык, так и язык, изучаемый в детском саду. Очень полезно, если у ребенка кроме второго языка также имеется богатый и разнообразный родной язык. Своего родного языка нельзя стыдиться, язык – это гордость любой нации.

Часто родители спрашивают, как поступить в случае, если они знают государственный язык – нуждается ли ребенок в дополнительном домашнем обучении государственному языку? Есть и такие родители, которые хотят, чтобы учитель сделал заметки о том, что в садике изучили, а что нет. Замечательно, если родители мотивированы и заинтересованы в том, что происходит в детском саду, но в то же время родителям следует объяснить, что их роль в качестве родителей – научить ребенка родному языку и развивать родной язык, тем самым они и помогут ребенку в изучении государственного языка. Основная цель учителя не заключается в том, чтобы ребенок каждый день изучал новые слова. Ведь людям нужны не только отдельные слова. Человеческая речь и пользование языком представляют собой совокупность сложных функций.

Важно, чтобы ребенок мог понимать языковой контекст и то, что происходит вокруг него. Язык является естественным средством общения. Главная цель родителей заключается в развитии родного языка ребенка. Если родители начнут дома обучать ребенка государственному языку, они могут допустить как языковые ошибки, так и ошибки по содержанию, от которых впоследствии очень сложно избавиться.

К тому же, многие дети привыкли к тому, что родители общаются с ними на родном языке, и могут даже обидеться на родителей или начать их игнорировать, если они начнут общаться с ними на другом языке. На самом деле, такая реакция вполне естественная. Ребенок связывает человека с языком. Он привык, что один конкретный человек всегда говорит на одном языке.

На самом деле, очень многие иноязычные родители благодарны детскому саду, что там заботятся о ребенке и занимаются им. Как и другие родители, они гордятся, когда их ребенка хвалят, когда ребенок выступает на празднике с каким-нибудь номером или поет вместе с другими. Даже если ребенок совсем недавно поступил в группу, он может выступать вместе с другими или просто посидеть в зале во время выступления. Если учитель увидит, что ребенок еще недостаточно адаптировался, стесняется или не справится с выступлением, его не надо заставлять. В таком случае ему следует дать возможность посидеть в зале вместе с родителями и смотреть, как другие дети выступают.

Очень важно выяснить, каковы ожидания родителей, отдавая ребенка в детский сад. Расхождение между взглядами и ожиданиями может вызвать недоразумения в общении.

За хорошие взаимоотношения отвечают как учитель, так и родители. Общение, уважение, учет особенностей и признание интересов ребенка складывает основу хорошим отношениям.

Чем лучше ребенок себя чувствует в детском саду, тем счастливее родители. Если ребенок провел в детском саду целый день и не хочет идти домой, это о многом говорит (в хорошем смысле). Ребенок адаптировался в новой среде, у него есть друзья и он чувствует себя хорошо.

АДАПТАЦИЯ РЕБЕНКА К ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЕ

Каждый человек, ребенок в том числе, хочет принадлежать к группе, иметь свое место среди товарищей, быть любимым и признан-

ным. Если эти потребности удовлетворены, ребенок чувствует себя в безопасности, лучше осваивает язык и быстрее адаптируется в новой ситуации.

Все начинается с момента, когда ребенок приходит в группу. Когда учитель узнает, что в группу придет иноязычный ребенок, об этом следует рассказать другим детям, а также вместе исследовать культуру той страны, откуда ребенок приехал. Желательно, чтобы учитель и дети знали имя нового ребенка. Когда к ребенку обращаются по имени, он почувствует, что его ждали. Уважение друг к другу создает в группе здоровую и защищенную атмосферу. Учитель своим пониманием, уважением и заботой является примером для детей. Ребенок начнет общаться с теми людьми, которые о нем заботятся и его уважают. Если ребенок принадлежит к меньшинству на основании каких-либо признаков, он выбирает для общения тех людей, о которых думает, что они его поддерживают. Друзей дети находят в основном среди тех, кто на них каким-то образом похожи. Учителю следует сформировать такие ситуации деятельности и общения, чтобы у иноязычных детей возникло желание начать пользоваться новым языком.

В самом начале ребенок нуждается во взрослом, который понимал бы его. Для этого не обязательно знать родной язык ребенка, но понимать, что ему сложно привыкать к новой среде и новому языку. Этим человеком может быть и не учитель. Им может быть любой работник детского сада, но предпочтение следует отдать учителю или другим взрослым, работающим в группе, так как они проводят с детьми больше времени, чем другие взрослые. С таким взрослым ребенок старается провести как можно больше времени, особенно в начале. Свои первые слова ребенок также обычно узнает у взрослого, с которым он больше всего общается.

Чтобы облегчить ребенку адаптацию в новой среде, родителю следует найти время и приучать ребенка к новой ситуации постепенно. Было бы хорошо, если бы родитель (или стар-

шая сестра, брат, тетя, бабушка, отец) приходил вместе с ребенком в группу поиграть или следить за занятиями утреннего кружка. Это позволяет ребенку без напряжения следить за тем, что происходит в группе, и привыкать к новой ситуации. Родитель также получает обзор о происходящем в группе и сумеет потом дома объяснить ребенку некоторые моменты. Ребенку необходимо оставить время на адаптацию, ни в коем случае нельзя его силой заставлять общаться с другими. Вначале ребенок может смотреть со стороны и подключиться к деятельности позже, когда он к этому готов.

Чем интереснее эти занятия, тем быстрее у ребенка возникнет желание поучаствовать. При этом нельзя недооценить тематическое обучение и интеграцию в учебном процессе. Смысл тематического обучения заключается в том, что одна тема на протяжении нескольких недель отражается в разных занятиях: в игре, строительстве, проводя опыты, чтении, математике и т.д.

Учитель не должен распространять культурные стереотипы и предрассудки (например, говоря об Африке, не следует говорить, что чернокожие живут бедно и не умеют читать).

Если родитель не может побыть в группе вместе с ребенком, учитель обязан наблюдать за ребенком и поддерживать его в нужный момент. Опыт показывает, что те дети, которые адаптировались в группе вместе с родителем, быстрее привыкли к детскому саду, были спокойнее, самоувереннее и быстрее освоили язык.

Если родитель не может прийти в детский сад вместе с ребенком, ребенку можно разрешить взять с собой любимую игрушку. Ребенок может взять игрушку с собой в кровать.

Довольно часто думают, что если ребенок ходил в детский сад уже одну–две недели, он обязательно должен что-то говорить на новом языке. Здесь надежды родителей часто не совпадают с действительностью. Родителям следует объяснить уже в самом начале, что ребенку потребуется время для адаптации. Уйдет от недели до двух месяцев, пока

ребенок начнет понимать, что на самом деле происходит в детском саду. Адаптация к новой среде протекает весьма индивидуально. У людей разная способность к адаптации.

Иноязычные дети, как и другие дети, не образуют группу с одинаковыми потребностями: они отличаются по знанию языка, способностям, мотивации, способности к адаптации и т.д.

В течение первой недели необходимо запомнить, как ходить в туалет, как показать, что тебе тепло или холодно, объяснить, что что-то болит, выражать свои желания и намерения.

Несколько месяцев потребуется, чтобы научиться реагировать на вопросы учителя. Ребенок начнет подражать другим детям. Он наблюдает за действиями других детей и учителя, слушает их, и старается давать такие же ответы или намекать, что он понял вопрос.

Когда ребенок более-менее адаптировался и уже понимает, какое действие, какому последует (например, после прогулки будет обед, а затем – тихий час), учителю становится легче. Ребенок начнет потихоньку проявлять самостоятельность.

Привлечение ребенка к более простым сильным действиям помогает ребенку приспособиться. В таких ситуациях часто язык вообще не нужен. Например, когда дежурный накрывает стол, то иноязычный ребенок может при помощи учителя или других детей помочь ему в этом. Дети, как правило, очень отзывчивы и заботливы, если учитель дает им пример и объясняет, что новому ребенку необходима помощь и поддержка. Но также может случиться, что дети начнут относиться к иноязычному ребенку с определенным предрассудком или приклеивать ярлыки. Очень важно избежать предрассудков. Здесь учитель должен незамедлительно реагировать, объяснить ситуацию и найти объяснения. Так, например, детей может смешить, что иноязычный ребенок не понимает распоряжений учителя и делает что-то неправильно. В таком случае следует собрать детей в утренний кружок и обсудить, что случилось бы с ними, если

бы они оказались в детском саду, где говорят на непонятном им языке. Как правило, дети в возрасте 5–7 лет хорошо справляются с разрешением таких проблемных задач.

В ходе беседы следует объяснить родителям, что первые несколько месяцев очень напряженные и сложные как ребенку, так и учителю. Но это вполне нормально. В самом начале, а также позже, если ребенок не адаптировался достаточно, он может ощущать неудобство в связи с тем, что отличается от других. Он может отличаться по цвету кожи, родному языку, привычкам питания, манерой одевания и т.д. Если родитель ему объяснит, что в мире есть много разных государств, языков, людей, то ребенок адаптируется легче и безболезненнее. Также впоследствии, когда ребенок уже освоился, он будет интересоваться, почему он не такой, как все.

Бывает и так, что ребенок хорошо адаптировался, но, тем не менее, по утрам плачет, приходя в садик. Здесь следует объяснить, что это нормально, когда ребенок по каким-то причинам не хочет идти в садик. Но при возможности надо обязательно выяснить, что именно тревожит ребенка или мешает ему. Причина не обязательно должна быть в детском саду или в группе.

Родителям следует набраться времени и терпения, когда они приводят ребенка в садик. Недопустимы ситуации, когда родитель просто вталкивает ребенка в дверь, или учитель не встречает ребенка в коридоре и не улыбается ему. Само собой разумеется, что родитель, приводя ребенка в детский сад, посидит и подождет, пока ребенок раздевается; затем родитель проведет его в группу. С другой стороны, если учитель хочет помочь ребенку адаптироваться, он должен поинтересоваться ребенком и окружающим его миром.

ОТНОШЕНИЯ МЕЖДУ УЧИТЕЛЕМ И РЕБЕНКОМ

Если вы общаетесь с иноязычным ребенком, недостаточно ему сказать, что «давай по рисуем» или «пойдем гулять». Новый язык представляет собой для ребенка непонятную

последовательность звуков, который он слышит и воспринимает как бессмысленное лепетание.

В иноязычном детском саду язык лучше осваивают и лучше научатся им пользоваться именно те дети, которые пользуются изучаемым языком в различных ситуациях и действиях ежедневной жизни. Поэтому важное место принадлежит рутинным действиям. Эти действия связаны с удовлетворением первичных потребностей ребенка: питание, сон, посещение туалета и т.д. Пониманию и осваиванию языка способствуют комментарии учителя во время деятельности. Когда ребенок идет мыть руки, учитель идет вместе с ним. Учитель показывает на соответствующие предметы и говорит: «Это мыло. Это вода. Я мою руки.»

Когда ребенок моет руки, можно повторять: «Я мою руки». Если быть последовательным, указывать на предметы и комментировать свои действия, ребенок быстрее начнет вас понимать. В один момент учитель ощутит, что ребенок понимает его. Достаточно, чтобы учитель ему сказал «Возьми мыло». Если ребенок делает то, что ему говорят, значит – он вас понимает, хотя и не разговаривает с вами. На самом деле, это очень большой шаг вперед. Ребенок понимает учителя без языка жестов.

Ребенок может долгое время не разговаривать на новом языке, несмотря на то, что понимает все, что происходит вокруг него. Когда именно тот или иной ребенок начнет разговаривать, зависит от его индивидуальных особенностей. Существует так называемый период молчания, на протяжении которого ребенок понимает, но не разговаривает. Период молчания может длиться месяцами и даже годами. Это совершенно нормально.

ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА, СПОСОБСТВУЮЩИЕ ПОНИМАНИЮ

Когда в группу приходит иноязычный ребенок, родным языком которого учителя не владеют, они боятся, что ребенок их не поймет, а они не поймут ребенка.

Для уменьшения этих страхов учителям следует понять, что ребенок не изучает язык, но овладевает языком познавательно, при помощи контекста, и это похоже на осваивание родного языка.

Родной язык – это способ общения матери с ребенком. Когда ребенок маленький, он понимает все, что мама говорит, и мама понимает его. Ребенок учится говорить не потому, что мама говорит целыми днями, но потому, что общение с мамой заполнено значениями. Речь мамы имеет значение, поэтому ребенок ее понимает. *Значение имеет не продолжительность общения, а содержание, содержащееся в нем. (Artigal)*

Часто считают, что причиной непонимания является ограниченный словарный запас. Но эта проблема не решится, пока учитель старается ребенку все переводить. Если в группу ходит ребенок, родным языком которого является русский язык, то считают, что легче ему переводить. Но так ребенок разленится и не сделает никаких усилий, чтобы выучить язык. Мотивация снижается. Ребенок так и будет ждать перевода. В чужой языковой среде надо уметь пользоваться контекстом, чтобы угадать значение незнакомых слов. Когда ребенок поймет, что каждое отдельное слово не надо понимать, он начнет постепенно охватывать все целое.

Пониманию способствуют невербальные вспомогательные средства – мимика, жесты, предметно-практическая деятельность, конкретные вещи, картинки, фотографии. Когда в группе есть иноязычные дети, учитель вынужден продумать свои действия и распоряжения. Они должны быть как можно более наглядными и сопровождаться физической деятельностью или движением. Часто необходимо проводить многие действия вместе с ребенком.

Некоторые дети сами прибегают к этой стратегии при общении. *Например, Анна показывает в ладони точилку для карандашей и говорит: «Анна дома не хочет, Анна – детский сад».* По данному контексту можно понять,

что Анна принесла точилку в детский сад, потому что она ей дома уже не нужна.

Одним приемом, способствующим пониманию, является эмоциональное обучение. Если учитель рассказывает что-то эмоционально, то в начале ребенок не понимает значения слов, но зато понимает значение эмоций. Если же говорить безразличным голосом, ребенок ничего не поймет и быстро устает. Если прибавить рассказу действующие лица и эмоции, ребенок осваивает язык быстрее и сможет дольше следить.

Например, учитель очень выразительно рассказал, как бабушка велела ребенку съесть суп (рассказ Артигала). Возможно, ребенок и не понял слова (съешь суп), но он понял, что бабушка рассердилась.

Надо все время помнить, что в случае когда ребенок не понимает среду или язык обучения, то важно и нужно приспособлять языковую и содержательную сторону устной речи знаниям иноязычных детей. Также следует украсить речь невербальными техниками. Учителя, привыкшие работать с детьми основной национальности, не всегда это понимают, или же у них не хватает соответствующих навыков. Учитель должен приспособить свой язык к уровню языка ребенка.

Проблема также в том, что часто учителя относятся к иноязычным детям с предрассудками и ожидают от них меньше, чем позволяют способности детей. Это, в свою очередь, влияет на мотивацию детей освоить язык.

Работая с иноязычными детьми, необходимо запомнить следующее:

- Ребенку необходимо испытать ощущение успеха.
- Ребенок должен знать как свой родной язык, так и государственный язык.
- Среда/детский сад должны поддерживать формирование личности ребенка и его национальное, культурное и социальное развитие.

- Всегда зовите ребенка по имени, отметьте принадлежащие ему вещи наклейками с именем ребенка.
- С ребенком надо разговаривать как можно чаще.
- Когда вы разговариваете с ребенком, спуститесь до уровня его глаз.
- Выслушайте, что ребенок старается вам сказать, и реагируйте на это, даже если вы не все поняли.
- Если ребенок сделал нечто хорошее и прекрасное, выразите свое уважение и восторг, и не забудьте пользоваться при этом мимикой.
- Для содействия пониманию и изучению языка пользуйтесь рутинными действиями.
- Относитесь к родителям, ребенку, их языку и культуре уважительно.
- Найдите возможности сотрудничества с родителями.
- Пользуйтесь иллюстративными материалами и карточками.
- При планировании учебной работы исходите также из потребностей иноязычного ребенка, учитывая его культуру и особенности характера (тематическое обучение, интеграция).

Разумеется, это список не является полным и завершенным.

Исследования показывают, что детей, принадлежащих к национальным меньшинствам, часто недооценивают или переоценивают. В Эстонии чаще наблюдается именно последний вариант. Но наша цель заключается в поддержке ребенка во всей учебной работе.

Учителя должны быть глубоко чувствительными в вопросах культуры, уведомлены о культурных различиях детей и о том, какое влияние данные различия оказывают на стиль обучения, модели поведения и т.д. Детям, принадлежащим к национальным меньшинствам, необходимо наше понимание и помощь.

КИТАЙСКАЯ ДЕВОЧКА Я ЮАН В ЭСТОНСКОМ САДИКЕ

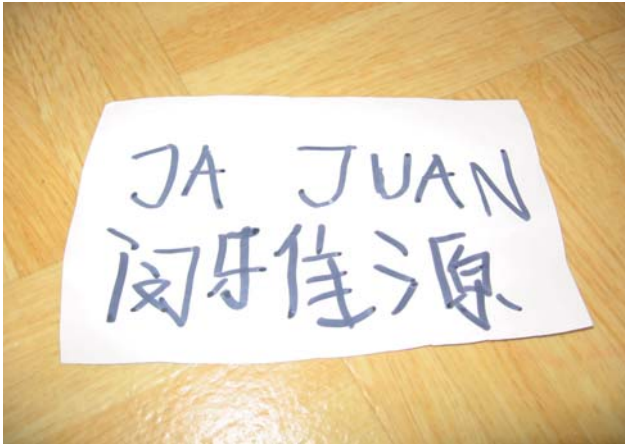
Здесь нам хочется привести положительный пример маленькой китайки Я Юан. Я Юан живет в Нарве уже два года и ходит в группу языкового погружения нарвского детского сада «Пяйкене». Поддержка прекрасных учителей помогла ей преодолеть много трудностей. Приходя в группу языкового погружения, Я Юан не знала ни эстонского, ни русского. Сейчас Я Юан довольно хорошо говорит как на эстонском, так и на русском языках. Она гордится тем, что умеет общаться на трех языках. Мама Я Юан знает только китайский язык, но отец может, кроме китайского, также общаться на английском и русском языках. Мама с папой сильно поддерживают свою дочь. Я Юан общается с родителями только на родном языке. С ее мамой учителя общаются на языке жестов, при помощи мимики и жестов. Когда необходимо передать родителям особо важную информацию, в сад приглашают отца.

У Я Юан много книг на китайском языке, которые она довольно хорошо умеет читать. Мама с папой ей тоже много читают.

Приходя в группу языкового погружения, она с трудом понимала учителя. Но учителя старались объясняться языком жестов, при помощи мимики и иллюстративных материалов. Учителя понимали, что недостаточно быть для девочки просто примером и поддерживать ее. При общении с ней надо было тщательно продумать, как с ребенком говорить. Все сказанное повторялось несколько раз и объяснялось языком жестов, или при помощи картинок. В ходе всей учебной работы учителя проводили тематическое обучение, связывали деятельность между собой, что также способствовало пониманию и поддерживало обучение как в языковом плане, так и при освоении новых знаний.

Хорошими помощниками были и другие дети. Мальчики не обращали на Я Юан особого внимания, но девочки действительно сильно помогли учителю. Они водили Я Юан туда, куда ей надо было, показывали, где что

Детям очень нравится, как Я Юан пишет на китайском языке.



находится, и играли с ней. Девочки были заботливыми, прямо как маленькие мамы, и в этом, прежде всего, следует видеть заслугу учителей, которые сами были заботливыми и понимающими. На первых порах бывало, что они недостаточно понимали, что Я Юан хочет сказать. Тут на помощь приходили интуиция и внутреннее чутье, что почти никогда не подводило. Учителя поняли, что при иноязычном ребенке самое главное, чтобы первичные потребности ребенка были удовлетворены. Когда ребенок сыт, знает, где туалет, где его одежда и другие вещи, и уверен, что вечером за ним придет мама, нет никаких проблем. Тогда можно уже заниматься другими вещами. Я Юан любит выступать. Ей дают возможность выступать вместе с другими детьми. Она поет эстонские песни и читает эстонские стихи. Учителя и дети, в свою очередь, умеют сказать несколько слов на китайском языке: спасибо, здравствуйте, до свидания. Все дети

Когда ее отец возвращается с очередной поездки в Китай и приносит ей интересную игрушку или предмет одежды, Я Юан приносит их в садик и с гордостью говорит, что это из Китая.



Утренний кружок – это место всеобщего собрания.



знают, что Я Юан – китайка. Поэтому Я Юан чувствует себя немножко особенной. Когда ее отец возвращается с очередной поездки в Китай и приносит ей интересную игрушку или предмет одежды, Я Юан приносит их в садик и с гордостью говорит, что это из Китая.

Я Юан умеет писать свое имя как на эстонском, так и на китайском языках. Она также знает все буквы. Свое имя она научилась писать именно потому, что в группе везде расставлены карточки со словами и именами. Наклейки с ее именем наклеены на ее стуле, шкафчике, кровати и крючке для полотенца.

Детям очень нравится, как Я Юан пишет на китайском языке. Когда она пишет на китайском языке, дети часто просят, чтобы она и им что-то написала. Дети начинают понимать, что языки и способы написания могут сильно различаться. Так они с раннего детства учатся терпению и толерантности. Дети поймут, что их нация не единственная в мире.

Утренний кружок – это место всеобщего собрания. Здесь поют песни, изучают дни недели, числа, времена года, рассказывают о своем настроении и о планах на предстоящий день. Все учебная работа в утреннем кружке, а также в ходе других занятий иллюстрируется многочисленным иллюстративным материалом и карточками со словами, которые способствуют пониманию.

Источники

- Aasvee, Katrin. „Meie veresoonte päkapikud“.
- Aimre, I. (2001). “Sotsioloogia”. Tallinn: Sisekaitseakadeemia.
- Allmann, S. (2003). “Laps ja tunded”. Tea ja toimetaja. Nõuandeid lasteaiaõpetajale, lapsevanemale.
- Allmann, S. (2006). “Õnnestunud arenguestluse eeldused koolieelses lasteasutuses”. *Arenguestlused lasteaias. Tea ja toimetaja*. Tiko, A.; Almann, S. Kirjastus Ilo. Lk. 51-135.
- Almqvist, F, Ebeling, H, Heinälä P jt. (2006) „Laste ja Noorte psühhiaatria“.
- Alushariduse raamõppekava RT I 1999, 80, 737...RT I 2006, 46, 338.
- Aron, E. N. (2002) “The highly sensitive child” New York; Broadway Books.
- Blattberg, C. (2000). “From Pluralist to Patriotic Politics: Putting Practice First”. Oxford and New York: Oxford University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). “The ecology of human development”. USA: Harvard University Press.
- Bowlby, J. (1969). “Attachment and loss”. New York; Basic Books.
- Butterworth, G; Harris, M. (2002). “Arengupsühholoogia alused”. Tartu; TÜ Kirjastus.
- Daniels, E. R. Stafford, (1999). “Erivajadustega laste kaasamine” Tartu, OÜ Tartumaa Trükikoda.
- Eesti Vabariigi lastekaitse seadus RT I 1992, 28, 370...RT I 2006, 21, 162.
- Einon, D. (2000) “Meie tark laps”. Maalehe Raamat.
- Elman, N. M; Kennedy-Moore, E. (2005) “Sõpruse kirjutamata reeglid” Pegasus OÜ.
- Erikson, E. (1968). “Identity youth and crisis”. New York; Norton.
- Erg, L., Karlep, K., Kontor, A., Pastarus, K., Plado, K., Täht, H., Viitar, E. (2002). *Individaalsete õppekavade koostamise ja rakendamise juhend*. TÜ ÕAK.
- Evans, D. (2002). “Emotsioon. Sentimenditeooria”, Tallinn: Valgus.
- Freeman, R.E. (1984). *Strategic Management: A stakeholder approach*. Boston: Pitman.
- Goleman, D. (2000). “Emotsionaalne intelligentsus”. Tartu; Väike Vanker.
- Hayes, N. (2002). “Sotsiaalpsühholoogia alused”, Tallinn: Külim.
- Hallap, M. (2006). “Kakskeelse lapse kõne eripära”. Kogumikus: *Eripedagoogika*. Nr 26, lk. 40-46.
- Haridus- ja Teadusministeerium (2004). *Individaalse õppekava koostamise ja rakendamise juhend*. TÜ ÕAK.
- Hansen, K. A; Kaufmann, R; Saifer, S. (1996) “Demokraatiat õpime lapsest peale”. Avatud ühiskonna instituut.
- Hirsjärvi, S., Huttunen, J. (2005). “Sissejuhatus kasvatusteadusesse”, Medicina.
- Häidkind, P. (2007). “Lasteaiaõpetaja alustab”. Kogumikus: *Abiks õpetajale*. *Hariduslikud erivajadused* (kogumik on trükkis).
- *Isiklik rehabilitatsiooniplaan* (2005). [http://www.sm.ee/est/HtmlPages/Rehabilitatsiooniplaan2005/\\$file/Rehabilitatsiooniplaan2005.rtf](http://www.sm.ee/est/HtmlPages/Rehabilitatsiooniplaan2005/$file/Rehabilitatsiooniplaan2005.rtf) (külastatud 25.12. 2005).
- Jacobs, E. et. al. (1988). “*Group Counseling: strategies and skills*”, Wadsworth.
- Keltikangas-Järvinen, L. (1992) “Agressiivne laps”. Tallinn, Koolibri.
- Kepler, K. (1997). „Mina Tervisemaal“, lk 20-21. Tallinn.
- Kiis, K. (1999). “Puudelaste perede sotsiaalne toimetulek Tartu linnas”. TÜ Kirjastus.
- Kisand, K. (2006). *Arenguestluste läbiviimine koolieelses lasteasutuses: bakalaureusetöö*. TÜ eripedagoogika osakond.
- Kolga, V. (1998). Laps erinevates kasvukeskkondades. Rmt Väikelaps ja tema kasvukeskkond. Tallinna Pedagoogikaülikool (lk 5-8).

- Koolieelse lasteasutuse tervisekaitse-, tervise edendamise, päevakava koostamise ja toitlustamise nõuete kinnitamine RTL 1999, 152, 2149...RTL II 2002, 84, 1298.
- Kooleelse lasteasutuse seadus RT I 1999, 27, 387...RT I 2004, 41, 276.
- Kooli ja koolieelse lasteasutuse nõustamise tingimused ja kord sisehindamise küsimustes. RTL, 15.08.2006, 63, 1137.
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2006). *Riiklike õppekavade materjale*. Projekt 26.10.2006. <http://www.ekk.edu.ee/oppekavad/index.html> (külastatud 15.01.2007).
- Kull, M. (2002). „Sotsiaalsete toimetulekuoskuste õpetamine“.
- Kuriks, A. (2007) Tervist edendavate töökohtade enesehindamine ja tervise tegevuskavad: diplomitöö. TMK täiskasvanute koolituskeskus.
- Kuusik, Ü. (2007). Varajane arendustegevus ja sekkumine enne lapse 3. sünnipäeva. Kogumikus: *Eripedagoogika. Alusharidus*, Nr 27 (kogumik on trükis).
- Kull, M. (2002). „Sotsiaalsete toimetulekuoskuste õpetus“ (1.3. kl.). Tallinn.
- *Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Qualität im Dialog entwickeln.* (1998). Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Kõrgesaar, J. (2002). *Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitusse*. TÜ eripedagoogika osakond.
- Lagerspetz, M. (2006). *Kodanikuühiskonna lühisõnastik*. Eesti Mittetulundusühingute ja Sihtasutuste Liit. Sisekaitseakadeemia. Tallinn.
- Lapse õiguste konventsioon RT II 1996, 16, 56.
- Liik, K. (1998). Mänguasjadest, arengust ja kontrolli tunnetamisest. Rmt Väikelaps ja tema kasvukeskkond. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool Eelkoolipedagoogika õpetool, Lapse uurimise keskus (lk 52-56).
- Lindgren, H.C. Newton, Suter, W. (1994). Pedagoogiline psühholoogia koolipraktikas. Tartu Ülikool: OÜ Greif.
- Lindau, M. (2004). Arenguestluse osa õpilase enesehinnangu kujundamisel. *Õppe- ja kasvatustööst I koolisatmes*. Riiklik eksami – ja kavalifikatsioonikeskus. Lk. 28 – 32.
- Lõhmus, L., Varava, L. (2006) “Tervisega seotud eeldused ja tingimused koolieelsetes lasteasutustes“, www.tai.ee/ laste tervis/tervise areng koolieelses lasteasutuses/uurimused
- Mangs, K; Martell, P. (2000). “Psühhoanalüütiline arengukäsitlus”. Tartu; TÜ Kirjastus.
- Maser, M., Varava, L. (2003). *Tervisedendus lasteaias*, Tervise Arengu Instituut, Tartu.
- Montonen, R. (2005). „Lapse areng“.
- Mitchell, R.K., Agle, B.R., Wood, D.J. (1997). Toward a Theory of Stakeholder Identification and Salience: Defining the Principle of Who and What Really Counts. *Academy of Management Review*, 4, 853-886.
- McCormick, L. (2006). Assessment and Planning: The IFSP and the IEP. In: *Young Children with Disabilities in Natural Environments. Methods and Procedures*. M. J. Noonan and L. McCormick, p 47-75.
- Multifilm ja raamat „Sõbrad Prostokvasinost“ (lehm sõi humalataimi).
- Mänd, H. (1967). „Koer taskus“. Tallinn, Eesti Raamat.
- Napier, R. W. et. al. (1989) *Groups. Theory and Experience*. Houghton Mifflin.
- O`Donell, P.M. (2002). *Health Promotion in the Workplace*. Handbook. Delmar: Thomson Learning.
- O`Donell, P.M. (1998). *Definition of Health Promotion*. Part III: Expanding the Definition. *American Journal of Health Promotion*, 3,5.
- Maier, Ursula (1996). „Terviseaabit“
- Porter, L. (2002). *Educating Young Children with Special Needs*. Paul Chapman Publishing.
- Post, E, Preston, L.E., Sachs, S. (2002). *Redefining the Corporation Stakeholder Management and Organizational Wealth*. Stanford University Press.

- Tauriainen, L. (2000). *Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatukäsitukset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä*. Jyväskylän Yliopisto. Yväskylä.
- René van der Veer, Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky: a quest for synthesis*. USA: Blackwell Oxford uk & Cambridge.
- RHK-10. *Psüühika ja käitumishäirete klassifikatsioon. Kliinilised kirjeldused ja diagnostilised juhised* (1995). Tartu Ülikool.
- Sanford, D. (1998). „Mina ütlen ei“. AS Pakett.
- Salumaa, T., Talvik, M., Saarniit A. (2004). *Erinevad arenguestluste läbiviimise võimalused koolis*. Tallinn: Merlecons ja Ko OÜ.
- Sarapuu, H. (2007) „Laps ja Lasteaed“.
- Sigvardson, S. (1996). „Enam kui linnuteed“.
- Shonkoff, J. P.; Meisels, S. J. (1990). Early childhood intervention: The evolution of a concept. In: *Handbook of Early Childhood Intervention*. Ed by S. J. Meisels and J. P. Shonkoff, p 3-31.
- Shapiro, L. E. (2002). „Kuidas kasvatada lapses emotsionaalsed intelligentust“. Tartu; Väike Vanker.
- Stern, D.N. (1985). „The interpersonal World of the Infant“. New York, Basic Books.
- Sõerd, J. (1992). „Psühholoogia kõigile“. Tallinn; Koolibri.
- Tervisekaitseõuded toitlustamisele koolieelses lasteasutuses ja koolis RTL, 30.07.2002, 84, 1298.
- Tuulik, M. (2002). „Eetika ja moraal“. Tallinn: Kirjastus ILO.
- Unt, I. (2005). „Andekas laps: raamat õpetajale ja lapsevanemale“. Tallinn: Koolibri.
- Maier, Ursula (1996) „Terviseaabit“.
- Vadi, M. (1995). „Organisatsioonikäitumine“. Tartu Ülikooli kirjastus.
- Veisson, M., Veispak, A. (2005). „Laps ja lasteaed“ (Koostaja Kivi, L., Sarapuu, H.). Tartu: Atlex.
- *Õppeasutuse sisehindamine. Soovitusi sisehindamiseks õppeasutustes*. (2007). Haridus- ja Teadusministeerium. Tartu.
- *Ülevaade muutustest hariduslike erivajadustega õpilaste õppekavades* (2005). TÜ ÕAK. <http://www.ut.ee/curriculum/121003> (külastatud 10.01.2007).
- Üldharidussüsteemi arengukava aastateks 2007 - 2013 RTL, 26.01.2007, 9, 1.



Tervise Arengu Instituut
National Institute for Health Development