

Ю.В. Лагутина

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ В СЕМЕЙНЫХ ГРУППАХ ПОСРЕДСТВОМ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ

Проблема развития познавательной самостоятельности детей дошкольного возраста приобрела в последние годы актуальность и остроту. Современное общество нуждается в активной личности, способной к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий [8]. Система образования должна формировать у подрастающего поколения умение действовать своими силами при решении лично значимых и социальных задач: ставить цели познания, определять способы и средства познавательной деятельности, совершать познавательные действия и оценивать полученный результат. Первоосновы такой личности необходимо заложить уже в дошкольном возрасте, так как именно в этот период создаются благоприятные условия для развития основ самостоятельности (А. Г. Гогоберидзе, З. А. Михайлова, А. Н. Поддъяков, М. Н. Полякова, А. И. Савенков и др.).

В дошкольной педагогике более пятидесяти лет познавательная самостоятельность является проблемой исследования (М. З. Диняева, А. М. Леушина, В. И. Логинова, А. А. Люблинская, Н. Н. Поддъяков и др.). Изучению познавательной самостоятельности дошкольников посвящены современные работы Г. Н. Гришковой, Т. В. Коломиец, И. В. Охулковой, З. А. Михайловой, М. Н. Поляковой, А. И. Савенкова, Ю. Г. Тамберг и др. Однако проблема развития познавательной самостоятельности дошкольников в семейных группах детских садов все еще не исследована.

В психолого-педагогической литературе познавательная самостоятельность рассматри-

вается в качестве высшего уровня познавательной активности личности. На основании проведенного анализа двадцати двух трактовок понятия «познавательная самостоятельность», нами сформулировано следующее определение познавательной самостоятельности применительно к детям дошкольного возраста (Д. Б. Годовикова, Г. Н. Гришкова, И. А. Гурина, М. З. Диняева, Т. В. Коломиец, И. Я. Лернер, Н. А. Половникова, Т. И. Шамова, Г. И. Щукина и др.). *Познавательная самостоятельность детей дошкольного возраста определяется как готовность ребенка при незначительной помощи взрослого или без нее инициативно осуществлять познавательную деятельность, предполагающую сознательную постановку, удержание и достижение познавательной цели, планируя и применяя различные способы действий, а также оценку полученного результата и собственных совершенных усилий* [5].

В исследованиях Ю. Б. Гиппенрейтер, Е. О. Смирновой, Т. В. Лаврентьевой подчеркивается как очевидное утверждение о том, что большинство детей стремятся к познавательной самостоятельности на протяжении дошкольного детства [4; 7]. Своевременное развитие познавательной самостоятельности расширяет возможности познания, общения, подготавливает успешное вхождение ребенка в ситуацию школьного обучения.

В исследованиях (Г. Н. Гришковой, Т. В. Коломиец, Е. Е. Плотниковой, А. И. Савенкова, Т. И. Шамовой и др.) подчеркивается, что на развитие познавательной самостоятельности оказывают влияние те условия, в которых

обучается и воспитывается ребенок. В настоящее время в Российской Федерации условия, в которых дети могут получать дошкольное образование, очень вариативны. Наряду с традиционной формой (массовые группы) предложены и другие варианты его получения, в том числе семейные группы.

Семейная группа – малокомплектная разновозрастная группа детей дошкольного возраста (от 2 месяцев до 8 лет), в которой оказываются услуги по присмотру и уходу за детьми с реализацией или без реализации образовательной программы дошкольного образования; группа организуется только, если воспитывающим взрослым в ней является многодетная мама, занимающая должность воспитателя или помощника воспитателя детского сада (дошкольного отделения школы) и осуществляющая профессиональную деятельность в отношении собственных детей дошкольного возраста, а также детей, приходящих в группу из других семей [2]. По данным Федеральной службы государственной статистики в 2018 году в России функционировала 2141 семейная группа с охватом 19030 воспитанников [10].

Основные причины, вследствие которых родители выбирают для своих детей дошкольное образование в семейных группах, следующие:

- обеспечение доступности дошкольного образования для детей из многодетных семей при одновременном трудоустройстве мамы на должность воспитателя этой группы;
- наличие у родителей религиозных соображений, в соответствии с которыми ребенку лучше получать дошкольное образование в семье;
- желание обеспечить своему ребенку индивидуальный подход в обучении и воспитании;
- стремление обеспечить дошкольное образование для детей с проблемами здоровья и развития [6].

Семейные группы детских садов относятся к категории малокомплектных разновозрастных, при этом некоторые дети приходятся друг

другу братьями и(или) сестрами. В ходе нашего исследования было установлено, что наиболее распространенной (типичной) моделью организации являются семейные группы, расположенные в квартире/доме мамы-воспитателя по месту проживания многодетной семьи.

Собственные дети мамы-воспитателя, являющиеся воспитанниками этой группы, постоянно проживают в этой квартире и одновременно получают дошкольное образование, а другая часть детей являются «гостями семьи» и приходят только с целью дошкольного обучения и воспитания. Состав воспитанников мамы-воспитателя фактически увеличивается за счет других (старших или младших) детей многодетной семьи, проживающих в этой квартире. Это создает пространственные и временные трудности для организации целенаправленной познавательной деятельности дошкольников. Режим дня такой группы подчиняется распорядку дня многодетной семьи и зависит от характера социальной занятости ее членов. Ежедневные дела мамы-воспитателя вплетаются в образовательный процесс семейной группы, из-за чего процесс развития познавательной самостоятельности дошкольников невозможно организовать так же, как в «традиционных» группах детских садов, где воспитатели осуществляют только профессиональную деятельность. Особенностью многих семейных групп также является большое число воспитывающих взрослых – это папы, бабушки, дедушки, тети, дяди и другие взрослые родственники и старшие по возрасту дети, находящиеся в квартире и желающие участвовать в образовании дошкольников. Сложившиеся условия в квартирах многодетных семей затрудняют осуществление самостоятельной познавательной деятельности не только приходящих в семью детей, но и тех, кто там проживает постоянно.

В исследовании, проводившемся нами в 2014–2018 годах на базе Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования и посвященном изучению особенностей развития познавательной самостоятельности детей от четырех до семи лет, принял

участие 161 ребенок из Москвы и Санкт-Петербурга (81 – из семейных групп и 90 детей из традиционных групп). Важно также отметить, что в Санкт-Петербурге диагностические процедуры были осуществлены в отношении детей из всех, существующих в городе семейных групп. Уровень развития познавательной самостоятельности дошкольников (высокий, средний, низкий) определялся на основании выявления уровня развития каждого из пяти ее компонентов: мотивационного, волевого, когнитивного, деятельностного, оценочного [5]. Обобщенная оценка результатов проведенного исследования позволяет сформулировать следующие выводы: у большинства дошкольников выявлен средний уровень развития познавательной самостоятельности; в семейных группах по сравнению с традиционными группами число детей с высоким уровнем развития познавательной самостоятельности в 2,5 раза меньше, а с низким уровнем – в 2 раза больше. Методика исследования и полученные результаты детально представлены в статье «Развитие познавательной самостоятельности дошкольников в семейных группах» [5].

Констатирующий эксперимент, проведенный в 23 семейных группах детских садов или дошкольных отделений школ, показал, что характерный для традиционного дошкольного образования акцент на передачу знаний от взрослого к ребенку, очевидно, не обеспечивает развития познавательной самостоятельности детей в семейных группах. Несомненно, условия семейных групп отличаются от «традиционных» групп детских садов. При этом «домашняя» обстановка, заботливая мама-воспитатель, состав группы детей, потенциал воспитывающих взрослых и школьников, проживающих в квартире, – все это обуславливает новые возможности для развития познавательной самостоятельности детей дошкольного возраста. Однако изучение массовой практики семейных групп показывает, что эти факторы часто не используются в целях развития познавательной самостоятельности детей.

Мамы-воспитатели привыкли занимать детей, развлекать их, обучать, старательно за-

меня самостоятельную познавательную деятельность детей дидактическими играми и заданиями. С грустью приходится констатировать, что из-за нехватки у мам свободного времени в многодетных семьях дети мало гуляют, наблюдают, рассматривают, беседуют друг с другом. Одновременно с этим в семьях часто встречается резкая реакция на ошибки, поступки дошкольников, связанные с любопытством и стремлением разобраться в сути вещей и явлений окружающей действительности. Типичная картина педагогической практики работы с детьми в семейных группах такова, что задачи развития познавательной самостоятельности дошкольников не ставятся, не созданы для этого необходимые педагогические условия.

В ходе своего исследования мы искали компактные и в то же время эффективные формы развития познавательной самостоятельности, которые легко вписываются в образовательное пространство семейных групп. Такой формой выступают педагогические ситуации, называемые проблемными, поскольку содержат определенную познавательную проблему, требующую решения. «Мышление, – отмечает А. В. Брушлинский, – берет свое начало в проблемной ситуации, которая означает, что в ходе своей деятельности человек начинает испытывать какие-то непонятные трудности, препятствующие успешному продвижению вперед... Так возникшая проблемная ситуация переходит в осознаваемую человеком задачу» [1, с. 35]. *Проблемная ситуация* специально создается педагогом, который и направляет ребенка на поиск ее решения, помогая ему приобрести новый опыт деятельности, общения, поведения, проявить инициативу, творчество и самостоятельность. Ребенок ставится перед необходимостью открыть очень привлекательную, но незнакомую для него коробочку (спросить ли у мамы-воспитателя или брата, сестры, другого ребенка группы, попробовать открыть самому – покрутить, постучать...; можно понюхать, потрясти – вдруг внутри нет ничего интересного и т. п.). Подобные ситуации всегда содержат выбор. Содержание или тему ситуаций составляют предметы (и их части) окружаю-

щего мира и познавательные действия с ними (обследования, опыты, экспериментирования и пр.). Это содержание предъявляется детям в вербальной, игровой или практической форме. Форма ситуации при этом предполагает естественность условий их организации. Предпочтение отдается ситуациям, имеющим наиболее универсальное содержание, например, можно ли песок сделать цветным? Зачем человеку два уха (опыты со звуком)? Невидимые чернила и др.

Целенаправленный отбор содержания познавательных проблемных ситуаций, мотивирующих детей к самостоятельному познанию, удобно осуществлять на основе повседневных традиций семьи (традиции праздников, событий годового ритма и т. д.), с учетом уровня развития компонентов познавательной самостоятельности и направленности детских познавательных интересов.

Проблемные ситуации, создаваемые мамой-воспитателем, должны «бросать вызов» детской любознательности, быть посильными для детей, но при этом создавать достаточную трудность в ее решении. При проблемном подходе взаимодействие с дошкольниками лучше начинать с приемов, позволяющих удивить, заинтриговать детей, вызвать положительные эмоции, чем с вопросов и проблем, вызывающих чувство беспомощности. Отрицательные эмоции могут стать толчком к негативному отношению к новому, тогда как удивление может стать стимулом к началу поисковой, творческой, познавательной деятельности. В этих целях используется традиционный в дошкольной педагогике прием – введение в образовательную ситуацию игрового персонажа, присутствие которого мотивируется желанием этого героя чему-то научиться у детей. Поскольку состав семейной группы – особый (разновозрастной, родных и неродных друг другу детей), целесообразно включать в содержание проблемных ситуаций не одного героя, а трех. Эти персонажи должны обладать характеристиками, которые соотносятся с возрастными, гендерными и социальными различиями детей в семейной группе. Включение в образовательную

ситуацию героев того же возраста, пола, родственных отношений позволяют маме-воспитателю формулировать проблему в ясной форме, свободной от непонятных детям слов и выражений. Недостаток у персонажей каких-либо знаний или умений позволяет детям решать проблемные ситуации максимально самостоятельно и создает потребность в рассмотрении новых ситуаций, содержательно связанных с уже решенной проблемой.

Возможен и другой путь создания для дошкольников проблемных ситуаций в семейной группе. В ходе преобразующего эксперимента было установлено, что большим потенциалом для развития познавательной самостоятельности детей обладает анимационный сериал (мультфильм) «Три кота», режиссера Д. Высоцкого, производства ООО «Студии Метрафильмс» по заказу телеканала «СТС». Сериал выходит с 2015 года и повествует о повседневной жизни, отношениях и приключениях трех любознательных Котят – Коржика, его брата Компота и сестры Карамельки. Этот вариант особенно подходит для семейной группы, где все дети родственники так же, как и герои мультфильма. В каждой серии котята сталкиваются с проблемной ситуацией и вместе ее решают. Важно подчеркнуть, что проблемные ситуации, которые решают котята, соответствуют интересам, потребностям и возможностям детей дошкольного возраста. Кроме того, маме-воспитателю не приходится их отбирать и придумывать самостоятельно. Достаточно включить мультфильм, посмотреть серию вместе с детьми с самого начала до момента, когда котята начинают искать способы решения проблемной ситуации и поставить видеозапись на паузу. Затем педагог предлагает ребятам самостоятельно решить возникшую у героев проблемную ситуацию. Найденный способ решения и полученный результат дошкольники затем сравнивают с тем, что получилось у трех котят, досмотрев вместе с педагогом мультфильм до конца.

В семейных группах принимать участие в создании проблемных ситуаций могут также и другие взрослые члены многодетной семьи, и дети школьного возраста. Например, бабуш-

ка случайно опрокинула солонку в кастрюлю с водой и не может найти рассыпавшуюся соль или дошкольникам захотелось рисовать, но карандаши, краски и бумагу старшие дети забрали с собой в школу (необходимо найти способ порисовать без традиционных средств).

В процессе решения детьми проблемных ситуаций осуществляется вариативность субъектных проявлений детей от позиции «эмоционального наблюдателя» к «позиции активного деятеля». Сначала воспитатель или один из детей решает проблемную ситуацию, а другие дошкольники становятся «эмоциональными наблюдателями». Затем ребятам (которые были наблюдателями) предлагается стать «активными деятелями» то есть самостоятельно решить ситуацию, при этом воспитатель становится в позицию активного помощника. Третью подобную ситуацию дети решают самостоятельно, а воспитатель лишь иногда вносит изменения в деятельность детей, оказывая им педагогическую поддержку. В нашей экспериментальной работе активно использовался путь выполнения совместных проблемных ситуаций в небольших группах (2–3 человека). Для того чтобы дети, оказавшиеся в силу ряда причин на «вторых» ролях, при решении проблемной ситуации не закрепляли за собой роли второстепенных участников, были приняты специальные меры. Первое, что было сделано: группы создавались только для решения одной конкретной проблемной ситуации, второе – каждый из участников группы должен был побывать в роли как наблюдателя, так и деятеля. При этом роль наблюдателей не настолько пассивна, как это кажется на первый взгляд: они следят за каждым движением, нависают над объектами познания, дают советы и пр. При этом в повторении действий «наблюдателем» за «деятелем» некоторые дошкольники видели явные преимущества – действия знакомы, в них ребенок уверен и потому успешнее себя чувствует. И если кто-то упустил какой-то этап или что-то не так выполнил, изменил ход – то и результат другой. У него (бывшего наблюдателя) вдруг получается другое (например, металлическая крышка от банки

не утонула в тазу, как у всех, или на четверть заполненная водой пластиковая бутылка «зависла» в толще воды – не опустилась на дно, но и не осталась на поверхности). Это другое детям тоже становится интересно. Это же не «ничего не получилось», это «получилось другое», то, что ни у кого нет, а у него есть. Выходит – не ошибка, а удача. Детям это очень интересно, потому что непонятно – делал то же, что наблюдал у других, а случайно получилось другое. Меняются роли – теперь уже первоначальные «деятели», побывавшие только что «наблюдателями», снова становятся «деятелями» и пытаются добиться этого «не такого» результата. Эта эмоциональная заряженность активизирует всех; энергия идет от самих детей, заряжающих друг друга интересом и стремлением познать самостоятельно. В созданных таким образом проблемных ситуациях возникает реальная возможность пройти очень важный собственный путь проб и ошибок.

Распределение ролей («активного деятеля» и «эмоционального наблюдателя») можно осуществить разными способами. Первый способ предполагает использование цветных шапочек, браслетиков или значков. С помощью парных шапочек (или других предметов) мама-воспитатель проектирует состав пар из старших и младших детей семейной группы, затем роли меняются. Второй вариант: выбор ролей осуществляется с помощью считалки, а смена позиций осуществляется тактильным взаимодействием между детьми (рукопожатием, поглаживанием по плечу, с помощью объятий и др.)

Осуществление вариативности субъектных проявлений детей от позиции «эмоционального наблюдателя» к «позиции активного деятеля» в условиях семейной группы позволяет детям эмоционально «заряжать» друг друга, видеть разнообразие способов действия, вариантов вовлеченности, темпа действий и многого другого. В процессе проведения преобразующего эксперимента мы заметили, что простого повторения действий при смене ролей детям мало; при очередных повторах они начинают импровизировать, меняя алгоритм деятельности

и средства достижения цели, объединяются в группы, превращая таким образом решение проблемной ситуации в самостоятельную познавательную деятельность. Наблюдения за детьми показали, что им важно решать не только те познавательные задачи, что предлагает им мама-воспитатель, но и иметь возможность импровизировать вокруг предложенной ситуации. Предоставляя дошкольникам удобный случай для проявления познавательной самостоятельности и общения в совместном решении проблемных ситуаций, мама-воспитатель закрепляет за детьми право иметь выбор, уметь его делать и нести за него ответственность.

В решение дошкольниками проблемных ситуаций могут быть вовлечены старшие члены семьи и дети школьного возраста, проживающие в квартире. Их участие позволяет добиться общей эмоциональной вовлеченности дошкольников; они заряжают и побуждают недеятельных, неуверенных детей к познавательной самостоятельности. Способы участия школьников, бабушек, дедушек и других членов многодетной семьи в познавательной деятельности с воспитанниками семейной группы могут быть следующими:

- показ познавательного действия;
- подсказка гипотезы, познавательного действия, способов использования предметов или оборудования;
- объяснение правил проведения опыта, эксперимента, использования каких-либо предметов и др.;
- совместное познавательное действие;
- развития ролевого диалога при создании проблемной ситуации с игровыми персонажами;
- вербальное обозначение ролевой связи (я буду Коржиком, а ты – Компотом);
- опосредованное влияние («телефон») на познавательные действия дошкольников;
- взятие на себя роли «активного деятеля» (при необходимости).

При использовании этих приемов важно, чтобы школьники или воспитывающие взрослые не подавляли познавательную самостоятельность дошкольников и не начинали решать

проблемную ситуацию вместо них. Мама-воспитатель может корректировать (при помощи технологии педагогической поддержки) действия школьников и воспитывающих взрослых в соответствии с конкретной ситуацией. Все перечисленные варианты взаимодействия возможны при организации познавательной деятельности старших дошкольников с младшими, благодаря активно формирующейся у старших детей позиции субъекта познавательной деятельности, которая позволяет ребенку одновременно видеть и осознавать собственную позицию в познавательной деятельности и позицию младшего ребенка. Познавательные взаимодействия детей контрастных возрастов (3–5 лет и 5–7 лет) достигаются путем «сговора» мамы-воспитателя со старшим ребенком (детьми) [3].

Следует также отметить, что ведущими принципами при решении детьми познавательных проблемных ситуаций в семейных группах являются: единство подходов воспитывающих взрослых (особенно мамы-воспитателя) ко всем детям данной семейной группы и организация сотрудничества детей, являющихся и не являющихся родственниками.

Заключение

Поиск путей развития познавательной самостоятельности детей, получающих дошкольное образование в семейных дошкольных группах детских садов, позволяет решить актуальную проблему достижения качества, заявленного как базисная позиция в Федеральном государственном образовательном стандарте [9].

Развитие познавательной самостоятельности гарантирует ребенку лучший старт для обучения в школе и для всей жизни. Несмотря на то, что условия в квартирах мам-воспитателей отличаются от условий «традиционных» групп детских садов, существуют действенные пути развития познавательной самостоятельности дошкольников в семейных группах. Одним из условий, способствующих развитию познавательной самостоятельности дошкольников в семейных группах, является организация образовательной деятельности с использованием познавательных проблемных ситуаций.

Список литературы

1. Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемное обучение. – М., 1983.
2. Вершинина Н. А., Лагутина Ю. В. Нормативно-правовые основы домашнего дошкольного обучения и воспитания в современной России // Современное дошкольное образование. – 2017. – № 6. – С. 10–19.
3. Герасимова Е. Н. Педагогические основы построения образовательного процесса в разновозрастных группах детского сада: дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2002.
4. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию: курс лекций. – М.: «ЧеРо», 2002.
5. Лагутина Ю. В. Развитие познавательной самостоятельности дошкольников в семейных группах // Дошкольное воспитание. – 2019. – № 6. – С. 89–94; № 7. – С. 84–89.
6. Семейный детский сад: алгоритм создания и особенности работы: пособие для родителей и педагогов дошкольных учреждений / М. М. Цапенко, Т. В. Волкова, А. С. Червова. – М.: Мозаика-Синтез, 2012.
7. Смирнова Е. О., Лаврентьева Т. В. Дошкольник в современном мире. – М.: Дрофа, 2008.
8. Постановление Правительства Российской Федерации от 26.12.2017 г. № 1642 (ред. от 22.01.2019) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» // Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации «Консорциум Кодекс». URL: <http://docs.cntd.ru/document/556183093>
9. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // Российская газета. – Федеральный выпуск. 25 ноября 2013 г. № 265 (6241).
10. Число организаций, в состав которых входят семейные дошкольные группы по Российской Федерации, федеральным округам, субъектам Российской Федерации // Федеральная служба государственной статистики. 2018. ф. № 85-К. URL: <https://urlid.ru/bwd1>