

**Актуальные проблемы
дошкольного образования:
основные тенденции
и перспективы развития
в контексте современных требований**

**Сборник материалов
XIV международной
научно-практической конференции**

Челябинск 2016

УДК 372(06)
ББК 74.100я43
А 43

Актуальные проблемы дошкольного образования: основные тенденции и перспективы развития в контексте современных требований: сб. матер. XIV международной науч.-практ. конф. – Челябинск: Изд-во Челябинского гос. пед. ун-та, 2016. – 494 – с.

ISBN 978-5-91283-714-2

Сборник содержит материалы, в которых отображены проблемы, связанные с основными тенденциями и перспективами развития дошкольного образования в контексте современных требований.

Обсуждаемые вопросы отражают проблемы дошкольного образования в России и за рубежом, особенности преемственности дошкольного и начального образования, профессиональной компетентности специалистов по дошкольному образованию, организации развивающей предметно-пространственной среды, взаимодействия с семьями воспитанников по реализации основной образовательной программы дошкольного образования в контексте современных требований.

Материалы сборника предназначены для преподавателей и студентов высших учебных заведений, педагогов и руководителей дошкольных образовательных организаций.

Редакционная коллегия:

Л.Н. Галкина, к.п.н., зав. кафедрой теории и методики дошкольного образования ФГБОУ ВО «ЧГПУ»;

И.В. Колосова, к.п.н., декан факультета дошкольного образования ФГБОУ ВО «ЧГПУ»;

Е.Н. Бехтерева, к.п.н., доцент кафедры теории и методики дошкольного образования ФГБОУ ВО «ЧГПУ».

Рецензенты:

И.Б. Едакова, к.п.н., начальник отдела дошкольного образования МБУ ДПО УМЦ;

Е.А. Шумилова, д.п.н., профессор кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ЧГПУ».

Ответственный за выпуск – П.А. Позднякова

ISBN 978-5-91283-714-2

© Коллектив авторов, 2016

Gerdt-Toader,
Erding, Germany

STORYTELLING AND YOUNG LANGUAGE LEARNERS: A SPRINGBOARD FOR L2 ACQUISITION

Abstract: The article introduces storytelling as a wonderful technique for young learners' L2 acquisition in a safe and friendly environment.

Key words: Young learners; L2 acquisition; storytelling; preschool teacher; 'readers'; authentic stories; "creative teacher talk".

The four magical words 'Once upon a time' are forever linked with one's childhood: after all we all grew up on bedtime stories our parents would read when tucking us in. It's nursery rhymes, fairy tales and folklore stories that shape the children's perception of the world, improve their social behaviour and literacy skills, introduce them to the riches of their cultural heritage. Moreover, because children enjoy listening to stories in their L1, storytelling is the ideal springboard for their introduction to a foreign language in a safe and familiar environment. According to Ellis and Brewster, using storybooks in the young learner classroom motivates them to continue learning, develops their awareness of the rhythm, intonation and pronunciation of language, fosters their intercultural learning (2002).

The world of children's literature is rich enough to satisfy the demands of any preschool language teacher and provide him/her with a great choice of stories to either introduce young learners to the target language for the first time or keep developing their existing language skills: stories that children are already familiar with in their mother tongue, such as fairy tales; picture stories, which contain no text, thus, offering a limitless number of ways of telling a single story and making young learners active participants and creators of the story; rhyming stories; fantasy stories; animal stories; cumulative stories that help reinforce and recycle certain grammar and vocabulary (Ellis and Brewster 2002, 8).

Anyone who's ever told or read a story aloud has seen the joy and anticipation on a child's face as the plot unfolds and the characters come to life and it wouldn't matter a bit which language the story's told at, as the difficulty of not understanding every word can be well compensated by a storyteller's using visuals and body language.

Probably the best way for a preschool teacher to start using story-telling with young learners is to choose a fable story or a fairy tale they are familiar with in their mother tongue. After the pre-storytelling stage of talking about a chosen story that includes asking the learners questions about the events and the characters and summarizing the plot together, it's safe to start telling the story in a foreign language to the eager listeners, sitting comfortably in front of the teacher in a small circle. The same story should be told during the next class, and the one after that: repetition is crucial for successful L2 acquisition and every time the story is told, it boosts the confidence of the listeners and they start 'helping' the teacher-storyteller. In time, a teacher could start working with the stories, unknown to the children, using mother tongue only when necessary, for the learners will become more advanced and rely more on the context of a story and their L2 language knowledge to facilitate their understanding.

The process of selecting a storybook can't be taken lightly and every teacher should decide for himself/herself what type he/she favours more, graded or not. Until recently there was a tendency to use 'readers' – adapted and simplified versions of a popular fable story, fairy tale or stories written for the children's level of L2 – in the young learner classroom. Nowadays more and more teachers start favoring authentic stories or 'real' stories, although 'readers' still have their loyal fans who point out that a story taken from an authentic book could be too hard for the learners to understand, which will result in them feeling discouraged and unmotivated, while a graded story is meant to meet the language needs of the children at a certain stage and the fact that it's clear and comprehensible will boost their language ambitions. Despite the criticism, using authentic materials has its advantages: such a story gives young learners a chance to encounter 'real' language, it lets them experience a sense of achievement after having worked with a challenging authentic story. In addition to that, it develops their ability to grasp meaning of unknown words by interpreting clues like miming, gesturing, using intonation and visual support (Ellis and Brewster 2002, 8).

Storytelling is not only a powerful foreign language tool. Vygotskian theory underlines that successful development and learning take place in a social context. When listening to a storyteller young learners find themselves sharing a social experience: together they laugh, sympathize with the characters, share excitement – this encourages their emotional and social development.

Taking the first step in trying something new is always scary and challenging. Teachers who decided to embark on a journey of using storytelling in their classroom should be aware of the fact that it's an artistic process and they shouldn't be afraid to experiment with a story and use what Bland calls “creative teacher talk” (2015, 190).

She states that:

The teacher – storyteller employs a varied paralanguage involving expressive prosodic features (pitch, tempo, volume, rhythm – including dramatic pauses), exuberant intonation, gasps, and, where suitable, even sighs. Some storytellers employ exaggerated gesture and facial expressions, while other have a quieter style. (2015, 90)

But words should not be the only consideration, as many other factors come into play: special clothing such as story hats, props, realia, puppets, sound effects that signal the time for storytelling – they all contribute to the magic of travelling to “a land far, far away”. And it's a worthy journey!

Works cited

1. Ellis, Gail, and Jean Brewster. 2002. *Tell It Again!: The New Storytelling Handbook for Primary Teachers*. Harlow: Penguin English.

2. Bland, Janice. ed. 2015. *Teaching English to Young Learners. Critical Issues in Language Teaching with 3–12 Year Olds*. London: Bloomsbury Academic.

Р.Н. Агаджанова,
г. Челябинск

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ КАК МЕХАНИЗМ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ВОСПИТАТЕЛЯ ДОУ

Аннотация: одним из требований к профессионализму педагога является умение анализировать значимые аспекты своей деятельности, находить и устранять причины ошибок. Материалы статьи раскрывают некоторые подходы по овладению педагогической рефлексией.

Ключевые слова: рефлексия, педагогическая рефлексия, методы формирования рефлексии.

Успех в педагогической деятельности во многом зависит от способности педагога адекватно оценивать себя и результаты своей профессиональной деятельности. Современный педагог постоянно должен анализировать свои действия, выявлять имеющиеся проблемы и видеть пути их устранения. Такая позиция мотивирует педагога к развитию. Механизмом, способствующим переходу с одной ступени профессионализма на другую, является рефлексия.

Рефлексия – это обращение внимания субъекта на самого себя и на своё сознание, в частности, на продукты собственной активности, а также какое-либо их переосмысление [1].

Профессиональная деятельность и рефлексия находятся друг с другом в неразрывном единстве. Именно рефлексия позволяет зафиксировать достигнутые результаты, сопровождая индивидуальную образовательную траекторию педагога. Педагогическая рефлексия как качество современного педагога, служит критерием в определении уровня его профессионализма. Педагогическая рефлексия – это осознание воспитателем способов деятельности, возникающих проблем и путей их решения, эмоциональных изменений, форм коммуникации, методов самоанализа и т. п. В результате анализа собственной воспитательной деятельности и ее критической оценки воспитатель сумеет с учетом причин своих ошибок отобрать адекватные характеру и конкретной ситуации методы воздействия на ребенка. Таким образом, профессиональная педагогическая рефлексия несет в себе потенциал развития педагога.

При этом исследователи данного феномена указывают, что рефлексия по мере накопления профессионального опыта не увеличивается, она формируется в процессе активного обучения методам рефлексии.

Поэтому перед нами встала проблема поиска средств педагогической рефлексии, которые обеспечат её формирование у педагогов дошкольного учреждения. Системное применение методов педагогической рефлексии в практике работы позволит сформировать у воспитателей привычку оценки собственной деятельности.

Для формирования у воспитателей профессионального самосознания нами используются ролевые игры, моделирующие разнообразные педагогические ситуации, технологии групповой рефлексии, тренинги, тесты, опросы для самоанализа собственной деятельности. В рамках данной статьи раскроем содержание указанных средств формирования педагогической рефлексии.

1. Моделирование ситуаций профессиональной деятельности. Используется в основном на семинарах-практикумах и проводится в форме деловых, имитационных, ситуативно-ролевых игр. Воспитателям предлагается разрешить проблемные ситуации, которые возникают в процессе повседневного общения, взаимодействия с детьми, родителями, коллегами, в результате чего у них вырабатывается оценка педагогической ситуации и быстрая реакция на её изменение. При подготовке к данной форме работы с педагогами необходимо заранее продумать возможные варианты решения ситуации. В методкабинете собрана картотека педагогических ситуаций, касающихся разных сфер педагогической деятельности.

2. Организация групповой рефлексии собственной педагогической деятельности. Используется на педагогических советах, семинарах, когда возникает необходимость выявить степень понимания обсуждаемого материала, определить его значимость для развития образовательной деятельности в ДОУ, оценить уровень своей активности в обсуждении материалов.

Наиболее часто нами применяются рефлексивные технологии «Мишень», «Острова», «Все у меня в руках» и др. Для проведения рефлексии по технологии Мишень рисуем на листе ватмана круг и делим его на столько секторов, сколько вопросов задаем педагогам. Воспитатели приклеивают или рисуют фломастером метки в каждом секторе в числовой шкале от 0 до 5. Затем «Мишень» вывешивается на всеобщее обозрение и анализируется. Так на педсовете, посвященном современным образовательным технологиям, воспитателям предлагалось ответить на следующие вопросы:

- Осознали ли вы на личностном уровне актуальность заявленной педсоветом проблемы и необходимость использования современных образовательных технологий в реализации ФГОС ДО?;
- Понятно ли Вам содержание материалов педсовета?;
- Оцените формы работы и методы взаимодействия педагогов на педсовете;
- Оцените уровень личной подготовки к педсовету и уровень своей активности на педсовете;
- Реально ли использование СОТ конкретно в вашей группе?;
- Определились ли Вы с выбором технологий, актуальных для реализации ФГОС ДО с целью изучения и внедрения в образовательный процесс?

На семинаре по выбору современных образовательных технологий, актуальных для реализации ФГОС ДО использовали технологию «Чемодан, корзина, мясорубка». Лист ватмана делится на три сектора с изображением предметов названия технологии. Воспитатели получают листочки с названиями образовательных технологий и то, что, по их мнению, оптимально для применения в детском саду, что они готовы использовать в своей работе, приклеивается на сектор «Чемодан», то, что не принимается – на сектор «Мусорная корзина», а то, что нужно обдумать или переработать – на сектор «Мясорубка». Данная рефлексивная технология помогла нам осуществить выбор образовательных технологий для реализации которых в ДОУ имеются оптимальные условия.

Для проведения рефлексивной технологии «Острова» находим в Интернете карту островов (хорошо подходит карта Сейшельских островов в Индийском океане), на изображения корабликов наклеиваем фамилию каждого педагога. Определяем названия островов: Осознания, Недоумения, Воодушевления, Ожидания, Действий, Делового настроения, Понимания, Бермудский треугольник. Педагоги приклеивают свой кораблик возле того острова, который определяет их состояние после проведенного мероприятия и обосновывают его: «Мое состояние после педсовета характеризуется осознанием полезности дела, которое мы обсуждали, поэтому мой кораблик бросает якорь у острова Активных действий». После заполнения карта вывешивается на всеобщее обозрение рядом с решением педсовета.

При проведении рефлексивной технологии «Все у меня в руках» воспитатели рисуют на листе бумаги свою ладонь, где на большом пальце указывают, что «над этой темой я хотела бы поработать дополнительно», на указательном «на консультации я получила конкретные рекомендации», на среднем пальце «мне здесь совсем не понравилось», на безымянном – «психологическая атмосфера на мероприятии была... (комфортной, некомфортной); на мизинце – «мне здесь не хватило...». Заполненные листы вывешиваются, все имеют возможность ознакомиться с ответами друг друга.

Мы стремимся к использованию разнообразных технологий педагогической рефлексии, в методкабинете имеется подборка, включающая около 50 разнообразных рефлексивных методик.

3. Тренинговые занятия, направленные на развитие навыков межличностного взаимодействия и коммуникации. Тренинг – это быстрое реагирование, быстрое обучение [1]. Для проведения

тренингов привлекается педагог-психолог. После тренинга проводится обсуждение. В детском саду проведены тренинги по общению с детьми, развитию коммуникативных навыков, управлению эмоциями и чувствами, деловому взаимодействию с родителями. Собраны игры-упражнения, способствующие установлению благоприятных взаимоотношений.

4. Тесты, опросы, анкеты, направленные на анализ собственной образовательной деятельности. В методическом кабинете сформирован банк диагностик исследований педагога, проведены самоанализы готовности к работе в условиях ФГОС ДО, самоаудит по взаимодействию с родителями. В конце учебного года проводится отчет по реализации темы самообразования.

После открытых просмотров воспитатели затруднялись с самоанализом непосредственно образовательной деятельности, поэтому нами разработаны карты самоанализа на основе системно-деятельностного подхода. Анализируя свою деятельность по этой карте, воспитатель имеет возможность проверки правильности использования последовательности этапов системно-деятельностного подхода и содержания каждого из них.

Таким образом, методы формирования педагогической рефлексии у воспитателей помогают в выработке профессиональной позиции, умения самокритично оценить себя и свою деятельность, обеспечить успех образовательной деятельности в дальнейшем.

Библиографический список

1. Маркова, А.К. Психология труда учителя / А.К Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
2. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – 703 с.

А.В. Агеева,
г. Челябинск

НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА ФУНКЦИЮ КОНТРОЛЯ В ДОУ

Аннотация: в данной статье раскрывается понятие контроля и новые подходы его организации в ДОУ с целью повышения эффективности процесса. Указаны функции, задачи и практическая значимость контроля в работе методической службы.

Ключевые слова: контроль, управление, образовательная система, воспитательно-образовательная работа, анализ, процесс.

Методическая работа в дошкольном образовательном учреждении является управленческой деятельностью, так как призвана направлять работу всего педагогического коллектива на решение задач образовательной программы. Одной из функций методиста является осуществление контроля за качеством проведения воспитательно-образовательной работы с детьми.

Понятие контроля в литературе по менеджменту трактуется по-разному. Рассмотрим некоторые из них:

1. Контроль – специфический вид управленческой деятельности, результатом которого является сбор, систематизация и хранение информации о ходе и развитии педагогического процесса.

2. Это постоянное, сравнение того, что есть с тем, что должно быть.

3. Контроль как инструмент управления стимулирует творчество и прогресс сотрудников.

4. Контроль – это услуга, которую руководитель должен оказывать своим подчиненным, ведь это стремление к признанию результатов труда, стремление к уверенной, безошибочной работе.

5. Контроль помогает вовремя осуществить необходимые корректировки.

Для осуществления контроля методист должен обладать большими знаниями по методике, иметь новые идеи, знать новые технологии работы, чтобы не столько проверять и контролировать воспитателя, сколько осуществлять ему помощь в работе. Необходимо придать методическому контролю личностно-ориентированный характер взаимодействия между заместителем заведующего по ВМР и педагогами возрастных групп детского сада. Поэтому контроль – это средство повышения профессионального мастерства педагогов.

Контроль и оценка работы педагогов станут эффективнее, если контролируемый будет убежден в объективности оценки, воспримет ее как полезную информацию, узнает способы устранения выявленных недостатков, захочет устранить их, и будет уверен, что ему окажут необходимую для этого помощь.

Контроль традиционно воспринимается педагогами негативно, они не могут препятствовать его проведению, т.к. контроль

узаконен. Часто воспитатели воспринимают контроль как придиризм или недоверие к их работе. Чтобы преодолеть негативное отношение педагогов к контролю, мы разработали карту, где воспитатель является активным субъектом контроля.

Карта представляет собой таблицу, где в первых двух строках указана тема, цель контроля, и дата его проведения. Далее таблица делится на две колонки. Первая колонка относится к проверяемому, необходимо указать его фамилию, имя и отчество, а вторая – к проверяющему, где также указывается его фамилия и должность.

Для того чтобы соблюсти права проверяемого в дальнейшем он отвечает на следующие вопросы:

- за сколько дней Вы предупреждены о проведении контроля?
- знакомы ли Вы с критериями оценивания Вашей деятельности?

Проверяющий в своей колонке отмечает готовность к контролю:

- указывает номер приказа по МБДОУ;
- отмечает, имеется ли у него схема предстоящего наблюдения или карта контроля. В последующих строках колонки он отмечает положительные стороны, наблюдаемые им в процессе контроля, указывает на негативные факты и дает рекомендации по их исправлению.

С этими рекомендациями знакомится проверяемый и в своей колонке прописывает план устранения выявленных недостатков с указанием действия, направленного на решение возникшей проблемы, точной даты и предполагаемого результата. Оба субъекта контроля ставят свои росписи в конце таблицы. Таблица хранится на группе, воспитатель осуществляет работу согласно самостоятельно (или с помощью методиста) составленному плану по исправлению выявленных проблем. Проверяющий приходит на повторный контроль в те даты, которые указаны воспитателем в плане и к этому сроку он представляет результат, обозначенный в плане.

Как нам представляется, такое взаимодействие методиста и воспитателя основано на принципах демократичности и коллегиальности, потому что при организации контроля в такой форме внимание акцентируется:

- на целевой установке контроля,

- на конечном результате;
 - на воспитательно-образовательном процессе, а не на личности воспитателя;
 - на результате деятельности педагога, а не на его действия;
 - на изложение причин возникновения проблем;
- воспитатель заранее знает, что именно будет контролироваться и по каким критериям;
- воспитатель заинтересован в исправлении профессиональных ошибок, что способствует повышению его педагогического мастерства;
 - воспитатель действует осознанно, методист не доминирует над ним, а является лицом, интересующимся его достижениями.

Карта сдается в методический кабинет, когда имеющиеся проблемы исчерпаны. Результаты анализируются, доводятся до сведения всех педагогов на методическом совещании. Воспитатель легче приспосабливается к требованиям, когда он имеет постоянную информацию о результатах и качестве своего труда, а также о том, как его воспринимают в коллективе. А поскольку в анализе большей частью звучит, что уже сделано педагогом для исправления проблем, как выполнены рекомендации, то о нем формируется благоприятное впечатление.

Также широко используются в качестве контроля за знаниями воспитателя различные анкеты самоанализа: по установлению партнерских отношений с родителями, по готовности работы в условиях ФГОС ДО, по определению уровня развития профессиональных компетентностей. На основе этих анкет выявляются проблемы в знаниях педагогов и составляются планы дальнейшей работы. После проведения консультаций, семинаров, собеседований проводим контроль знаний педагогов, чтобы выявить, как изменились их представления по изучаемому вопросу.

Контроль знаний педагогов осуществляем в игровых формах. Игра раскрепощает, мотивирует, придает азарт. Перед проведением игры информируем о теме игры, по которой будут составлены вопросы. Таким образом, проведение контроля в форме игры стимулирует процесс самообразования педагога, что так же способствует повышению его профессионального уровня.

В методкабинете сформирована картотека игровых форм контроля. В картотеке представлены такие игры, как «Хоккей», «Атака», «Коле-коло стоп!», «Рассказ-эстафета» в разных вари-

антах, «Найди ошибку», ролевая игра «Аукцион знаний», познавательно-деловая игра «Пробег» и др., с которыми можно ознакомиться на блоге «Методист ДООУ Ленинского района», где опубликована наша картотека.

Библиографический список

1. Голицына, Н.С. Система методической работы с кадрами в дошкольном образовательном учреждении / Н.С. Голицына. – Скрипторий, 2003, 2005.
2. Поздняк, Л.В. Управление дошкольным образованием / Л.В. Поздняк, Н.Н. Лященко- Академия, 2001.
3. Скоролупова, О.А. Контроль как один из этапов методической работы в дошкольном учреждении / О.А. Скоролупова. – Скрипторий, 2003, 2003.

***Ю.Ю. Азиенко,
Е.Г. Махнина,
г. Челябинск***

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация: Статья посвящена раскрытию содержания психолого-педагогического процесса учителя – логопеда и воспитателя в группе компенсирующей (логопедической) направленности для детей с ТНР с учётом ФГОС дошкольного образования в МБДОУ № 283 г. Челябинска.

Ключевые слова: взаимодействие, интеграция, компетентность, консилиум, речевая деятельность, организационно-пространственная среда, сопровождение, передовые технологии, коррекционно-образовательная работа.

Важность психолого-педагогического сопровождения в нашем дошкольном учреждении заключается в четком понимании сути всей коррекционной работы и правильной, качественной её организации, что отражено в «Законе об образовании», как о первой и обязательной ступени дошкольного образования.

Методологическими основаниями всего психолого-педагогического сопровождения являются: личностно-центральный подход (Н.Ю. Синягина, И.С. Якиманская, К. Роджерс), концепция психического и психологического здоровья детей (И.В. Дубровина), система развивающего образования (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов).

Особенностью психолого-педагогического сопровождения считается то, что её цели, задачи и ценность задаются специальной системой, на которую работают педагоги. Суть парадигмы заключается в сопровождении каждого ребёнка в процессе всего дошкольного обучения. Сопровождение даёт возможность соединить психологическую, педагогическую, коррекционную (логопедическую) практику воедино.

Так, в нашем дошкольном учреждении создана целостная система, обеспечивающая оптимальные педагогические условия для детей с речевыми нарушениями в соответствии с их возрастными и индивидуально-типологическими особенностями, состоянием их соматического и нервно-психического здоровья. Вся коррекционная работа включает в себя взаимосвязанные направления на основе еженедельного анализа.

В связи с этим, а так же в целях обеспечения комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, нами проводится:

- диагностическая работа по раннему и своевременному выявлению у детей речевых и психологических нарушений;
- организация «консультационного клуба» воспитателем и логопедом для родителей детей, которые предположительно могут в будущем времени посещать логопедическую группу;
- профилактическая работа психических, интеллектуальных, речевых перегрузок и срывов через сказкотерапию, музыкотерапию и арт-терапию. Очень актуально на начальном этапе, с нашей точки зрения, в работе с детьми, имеющих речевые проблемы, использовать «сказки-шумелки». Их применение объясняется минимальным «оречевлением», так как дети в начале коррекционного обучения имеют чрезвычайную скованность и стеснительность. Заменяя сценическое «оречевление» персонажей звуками различных музыкальных инструментов или их заменителей, дети раскрепощаются и вовлекаются в театральную деятельность. В последующем, «сказки-шумелки» постепенно наполня-

ются сценическим «оречевлением» героев. Такая постепенная усложнённая позволяет развивать и пополнять экспрессивную речь;

– дифференцированная работа с родительским составом обеспечивает непрерывность специального сопровождения детей с тяжелыми речевыми нарушениями. Совместное изготовление поделочных, выставочных работ, организация проектной деятельности педагогов и родителей с детьми делает детскую речь насыщенной эпитетами, сравнениями;

– информационно-просветительская работа направлена на разъяснительную деятельность по вопросам всего дошкольного образования. Ежедневно воспитатель и учитель-логопед информируют родителей об усвоении детьми программного материала, предлагают прочитать необходимую литературу по возникшему вопросу;

– через взаимодействие логопеда, воспитателя и других педагогов осуществляется анализ организации коррекционно-образовательной деятельности, определяется зона ближайшего развития детей, а также выявляются их речевые потенциалы;

– определяется содержательность коррекционной помощи в рамках, имеющихся в дошкольном учреждении возможностей;

– организуется и проводится индивидуальная, индивидуально-подгрупповая, фронтальная работа с учетом установочных лексических недельных тем и с учетом гендерных особенностей. Очень важно на современном этапе использовать исторический, региональный компонент. Убежденно считаем, что знания таких наук, как фольклористика, языкознание, лингвистика, должны перерабатываться в лексический материал, доступный детскому пониманию. Герои разных исторических эпох, легендарные личности позволяют осуществлять гендерный подход с учётом ведущих разделов речевого развития – фонетики, лексики, грамматики, что обеспечивает интеграцию речевого, познавательного, художественного, физического и социально-коммуникативного развития дошкольников с тяжёлыми речевыми нарушениями. Использование исторического материала позволяет развивать не только речевые функции, но и формировать в детях нравственные и патриотические качества, осуществлять социальную адаптацию в современном мире;

– создание организованной, пространственной, психо- речевой среды. В настоящее время нами создаётся в групповой комнате «Уголок изобретателя». С нашей точки зрения, актуально и необходимо знакомить старших дошкольников с техническими профессиями (инженер, конструктор, экономист и т.д.). В данном разделе отводится внимание детской литературе по данной тематике, а также историческому материалу. Раскрываются азы экономического образования. Знакомство с героями сказок и их поступками (Муха-цокотуха, кот Базилио и лиса Алиса, Буратино и т.д.) наводят детские умы на размышление о труде и получение заработной платы, как об итоге выполненной работы. Организуются сюжетно-ролевые игры, например игра «Экономист», через которую раскрываются такие понятия, как «недвижимость», «счёт в банке», «биржи» и т.д. У детей с речевыми нарушениями расширяется словарный запас, мышление становится более гибким и рассудительным. Через осуществление проектной деятельности дети знакомятся с пословицами и поговорками о труде. То есть своеобразное введение в первостепенчатую осведомленность рыночной экономики, без знания которых сегодня никак нельзя обойтись, позволяет развить связную речь, автоматизировать поставленные звуки в речи.

Учитель-логопед акцентирует работу на нормализации звукопроизносительной, слоговой стороны речи, расширяет словарный запас, формирует лексико-грамматические категории и развивает связную речь, проводит работу по развитию высших психических функций. Воспитатель, организуя, интегрирует логопедические цели, внедряя современные технологии в повседневную жизнь детей, а также в содержание всех образовательных областей.

Фундаментально составляющей и прогрессивной формой дифференцированного подхода к детям, является ПМПК-консилиум, на котором разрабатываются, подбираются материалы, пособия для образовательного и диагностического процесса. Воспитатель и логопед, ориентируясь на решение вопросов в сфере своей компетенции, вносят собственное понимание целостной картины развития каждого ребёнка и прогноза его возможностей в плане дальнейшего воспитания и обучения. Объединение специалистов в области психологии и педагогики позволяет в ДОО обеспечить психолого-педагогическое сопровож-

дение детей с ОВЗ с учётом требований ФГОС дошкольного образования.

Библиографический список

1. Шипицына, Л.М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: пособие для учителя-дефектолога / Л.М. Шипицына, Е.И. Казакова, М.А. Жданова. – М.: ВЛАДОС, 2003.
2. Громова, О.Е. Инновации в логопедическую практику: методическое пособие для дошкольников образовательных учреждений / О.Е. Громова. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2008.
3. Артамонова, С.В. Преодоление коммуникативных нарушений старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами коррекционно-развивающей среды: автореф. ... дис. канд. пед. наук / С.В. Артамонова. – М., 2009.
4. Арушанова, А.Г. Развитие коммуникативных способностей дошкольника: методическое пособие / А.Г. Арушанова. – М.: Сфера, 2011.
5. Июдина, Л.В. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи / Л.В. Июдина // Логопедия. – 2007. – № 3.
6. Нищева, Н.В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи / Н.В. Нищева. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001.
7. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001.
8. ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ШКОЛЫ. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2012.
9. Веракса, Н.Е. Проектная деятельность дошкольников: Методическое пособие / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. – М.: Мозаика-Синтез, 2008.
10. Веракса, Н.Е. Познавательльно-исследовательская деятельность дошкольников: методическое пособие / Н.Е. Веракса, О.Р. Галимов. – М.: Мозаика-Синтез, 2012.
11. Евдокимова, Е.С. Детский сад и семья: методика работы с родителями / Е.С. Евдокимова, Н.В. Додокина, Е.А. Кудрявцева. – М.: Мозаика-Синтез, 2007.

*И.А. Акулинина,
г. Челябинск*

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ И КЛАССИФИКАЦИЯ ДЕТСКОГО ФОЛЬКЛОРА, ЕГО ЖАНРОВО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ

Аннотация: статья посвящена, исследованию автором вопросов, связанных с раскрытием понятия «детский фольклор», основанных на классификации нескольких научных точек зрения начиная с конца XVIII века. Анализируя данные классификации по определению понятию «детский фольклор» в данной статье, мы опираемся на расширенное понимание термина детский фольклор, включающий следующие типы творчества: 1) творчество взрослых для детей; 2) творчество взрослых, ставшее со временем детским; 3) собственно детское творчество.

Ключевые слова: музыкальный фольклор, детский фольклор, творчество взрослых для детей, детское творчество, жанрово-стилистические особенности.

Собирание и изучение музыкального фольклора, в том числе детского, велось довольно интенсивно с конца XVIII века, но теоретическое осмысление и классификация начали складываться значительно позднее, уже в советское время. Большое значение музыкальному фольклору было уделено уже в 1918 году в неперриодическом издании «Игра», в котором ему отводилось перво-степенное место. Десятки фольклористов, этнографов, педагогов, филологов систематически собирали и изучали детское творчество. Среди научных исследований выделяются труды К.И. Чуковского, О.И. Капицы, Г.С. Виноградова, В.П. Аникина [2, с. 35].

В науке существует множество точек зрения по вопросу об определении понятия «детский фольклор». Первым, кто охарактеризовал содержание, объем и границы понятия «детский фольклор», назвав его «особым явлением обособленного детского быта и обособленной детской жизни», был Г. С. Виноградов [6, с. 87].

Исследователь определяет детский фольклор как «совокупность устных произведений, не входящих в репертуар взрослых, но хранимых и исполняемых детьми». Такое разделение Г.С. Ви-

ноградов обосновывает усвоением родного языка ребенком посредством освоения народного словесного искусства, тем самым определяя «собственно детский фольклор». Он разделяет жанровые группы детского фольклора по функциональному признаку: потешный фольклор, детский игровой, детский сатирический, бытовой, календарный, магический фольклор.

В.П. Аникин к детскому фольклору относит «творчество взрослых для детей, творчество взрослых, ставшее со временем детским, и детское творчество» [2, с. 167]. Это мнение разделяют Э.В. Померанцева [16], В.А. Василенко [4], М.Н. Мельников [11] и др. Упомянутые исследователи характеристику детского фольклора, как правило, начинают с рассмотрения произведений, созданных взрослыми и исполняемых ими для детей (колыбельные песни, пестушки и потешки).

М.Н. Мельников, используя функциональный принцип, выделяет в детском фольклоре: поэзию пестования, игровой фольклор, потешный фольклор, бытовой фольклор [11, с. 5].

Весомый вклад в исследование детского фольклора внесла О.И. Капица. В работе «Детский фольклор» она поднимает проблему объема и содержания детской поэзии. Исходным началом классификации, по ее мнению, является «как творчество взрослых для детей, так и детское традиционное творчество» [8, с. 56]. Она акцентирует внимание на возрастном критерии, необходимом для изучения специфики художественного материала, ориентированного на динамично развивающуюся личность ребенка, продолжая традиции эмпирических классификаций XIX века.

О.И. Капица выделяет в детском фольклоре две возрастные группы: 1) «поэзия пестования» – творчество взрослых для детей; 2) собственно детский фольклор. К первой группе относятся произведения, созданные взрослыми или отобранные в процессе развития жанров пестования из фольклора взрослых, отвечающие детскому восприятию. Системообразующим принципом в этих произведениях является совокупность разнообразных функций жанров, содержания и формы текстов, соответствующих уровню и особенностям эстетического вкуса, характерных для каждого определенного периода развития ребенка. Она отмечает полифункциональность текстов и невозможность провести точную грань между сюжетно-тематическим содержанием произведений, входящих в разные возрастные группы [8, с. 124].

Некоторые жанры в классификации ученых, помимо возрастных циклов, группирует в циклы функциональные (календарный фольклор, детский юмор). О.И. Капица теоретически обосновала деление детского фольклора по годам и генезису поэзии. Этому же принципу придерживался В. П. Аникин (произведения взрослых для детей, произведения, выпавшие из фольклора взрослых и усвоенные детьми, собственное творчество детей) [8, с. 56].

В.А. Василенко в своей классификации выделял:

1) колыбельные песни или байки;

2) произведения, связанные с игровыми действиями;

3) произведения, которые занимают детей словесным содержанием и исполнением независимо от игровых действий [4, с. 11].

Многоаспектное понимание детской музыки и ее фольклорной основы дается в диссертации И.А. Немировской. В освещении жанровых и стилистических особенностей детского фольклора незаменимыми оказались труды Б.Асафьев [3], Е. Костюхина [9], Г. Науменко [13], М. Новицкой [15], В. Щурова [16].

В. М. Щуров в определении жанра в музыкальном фольклоре опирается на классическую трактовку. Он дает такую формулировку: жанр (от французского “genre” – род, вид, манера) – это род, вид или разновидность произведений народной музыки, обладающих существенными общими свойствами музыкально-стиховой структуры и музыкально-поэтической образности в связи со сходной социальной и художественной функцией.

Классификация жанров осуществляется по принципу – от общего к частному. В.М. Щуров не выделяет в особую группу детский фольклор, а включает его в другие жанровые группы которые составляют часть общего фольклора.

Детский фольклор входит в следующие жанровые виды:

1) поздравительные зимние песни (колядки, щедровки, овсенки); 2) масленичные песни; 3) весенние песни (сороки, припевки, волочebные, христовлавные), обряды рождения и пестования (колыбельные, пестушки, прибаутки, потешки); 4) музыка русской народной хореографии (хороводные, игровые, плясовые и танцевальные); 5) русский песенный эпос (небылицы, скоморошины, песни в сказках); 6) частушки; 7) жанры народного театра в виде театрализаций песен и сценок с пением; 8) простые инструментальные наигрыши [17, с. 33].

Таким образом, учитывая разные точки зрения, мы в данной статье опираемся на расширительное понимание термина детский фольклор, включающий следующие типы творчества:

- 1) творчество взрослых для детей;
- 2) творчество взрослых, ставшее со временем детским;
- 3) собственно детское творчество.

Библиографический список

1. Алексеев, Э.Е. Раннее фольклорное интонирование / Э.Е. Алексеев. – М.: Сов. композитор, 1986. – 238 с.
2. Аникин, В.П. Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор: пособие для учителя / В.П. Аникин. – М.: Учпедгиз, 1957. – 240 с.
3. Асафьев Б. Русская музыка о детях и для детей // Б. Асафьев. Избранные труды. – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1955. – Т. 4. – С. 97–109.
4. Василенко, В.А. Детский фольклор / В.А. Василенко. – М.: Высшая школа, 1978. – 198 с.
5. Ветлугина, Н.А. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дошкольная педагогика и психология» / Н.А. Ветлугина, А.В. Кенеман. – М.: Просвещение, 1983. – 255 с.
6. Виноградов, Г.С. Русский детский фольклор. Игровые прелюдии / Г.С. Виноградов. – Иркутск, 1990. – 234 с.
7. Карпова, Е. В. Возрастная психология: учеб. пособие / Е.В. Карпова. – Ярославль: ЯГПУ, 2005. – 198 с.
8. Капица, О.И. Детский фольклор: Песни, потешки, дразнилки, сказки, игры / О.И. Капица. – Л.: Прибой, 1928. – 320 с.
9. Костюхин, Е. Детские считалки вчера и сегодня // Искусство устной традиции. История. Морфология: сб. статей, посвященных 60-летию И.И. Земцовского. – СПб., 2002. – С. 264–273.
10. Крюкова, В. В. Музыкальная педагогика: учебник / В.В. Крюкова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2002. – 288 с.
11. Мельников, М.Н. Русский детский фольклор: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1987. – 240 с.
12. Мерзлякова, С. И. Театрализованные игры: методическое издание для работников дошкольных образовательных учреждений / С.И. Мерзлякова. – М.: Обруч, 2012. – 152 с.
13. Науменко, Г.М. Русские народные детские игры с напевами / Г.М. Науменко. – М., Либерия. – 2003. – 543 с.

14. Немировская, И.А. Феномен детства в творчестве отечественных композиторов второй половины XIX – первой половины XX веков.: автореф. дис. ... д-ра искусствовед. – Магнитогорск, 2011. – 48 с.

15. Новицкая, М. Систематизация детского фольклора // Славянская традиционная культура и современный мир: сб. материалов науч. и практич. конф. – Вып. 4 / Гос. республ. центр рус. фольклора. – М., 2002. – С. 179–186.

16. Померанцева, Э.В. Мифологические персонажи в русском фольклоре / Э.В. Померанцева. – М.: Наука, 1975. – 194 с.

17. Щуров, В. М. Жанры русского музыкального фольклора: учеб. пособие для муз. вузов и училищ: в 2 ч. – М.: Музыка, 2007. – Ч. 1: История, бытование, музыкально-поэтические особенности. – М.: Музыка, 2007. – 400 с.

*О. А. Алабугина,
г. Челябинск*

СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОУ И СЕМЬИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье представлен опыт работы дошкольного образовательного учреждения по вопросу взаимодействия с семьями воспитанников, их активного вовлечения в образовательный процесс. Рассмотрены различные формы взаимодействия с семьей, непосредственно вовлекающие родителей в образовательный процесс.

Ключевые слова: взаимодействие, сотрудничество, совместная деятельность, индивидуальный подход, активное вовлечение, непосредственное вовлечение.

В настоящее время в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО) изменился характер взаимоотношений в системе «педагог–ребенок–родитель», что повлекло трансформацию форм и методов работы дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) с семьей.

Считается, что важнейшим условием совершенствования системы работы ДОУ по вопросу сотрудничества с семьей в рамках

реализации ФГОС ДО является деятельность педагогов, направленная на освоение активных форм взаимодействия с родителями. Следовательно, перед педагогическим коллективом ДОУ встала задача так организовать совместную деятельность (педагогов, детей и родителей), чтобы родители были не пассивными наблюдателями, а активными участниками педагогического процесса. Это подтвердил и проведенный анализ оперативных данных по вопросу объединения семьи и ДОУ, который показал необходимость продолжения и совершенствования работы по активному вовлечению родителей в образовательный процесс.

При работе с родителями педагоги ДОУ стараются осуществлять индивидуальный подход, учитывая социальный статус и микроклимат семьи, а также родительские запросы и степень заинтересованности родителей деятельностью дошкольного образовательного учреждения.

Для реализации поставленной цели наши педагоги в своей работе используют совокупность различных форм, непосредственно вовлекающие родителей в образовательный процесс. Такими формами являются: дифференцированные родительские собрания, круглые столы, дни открытых дверей, совместное создание развивающей предметно-пространственной среды, проектирование программ совместных действий с семьями воспитанников (программа совместных действий на период адаптации ребенка к ДОУ, программа совместных действий, направленная на оздоровление и физическое развитие ребенка); взаимодействие с родителями через сайт детского сада; проведение различных акций («Сказки на огороде», «Птичья столовая», «Раз ромашка, два ромашка»); создание персональных выставок детско-родительского творчества «Галерея творчества» и другие.

Нам бы хотелось отметить следующие формы работы с родителями, которые зарекомендовали себя как наиболее удачные и эффективные.

Самой значимой, на наш взгляд, явилось использование такой формы работы с родителями, как совместная проектная деятельность детей, родителей, педагогов. Проектная деятельность, по нашему мнению, является универсальным средством воспитания, обучения и развития ребенка. Метод проектов формирует активную исследовательскую позицию, развивает воображение, творческую активность, любознательность, гибкость и нестан-

дартность мышления. Метод проектов даёт ребёнку возможность экспериментировать, синтезировать полученные знания, развивать творческие, коммуникативные, познавательные способности, что предполагает формирование оригинального замысла, умение фиксировать его с помощью доступной системы средств и приобретать навык публичного изложения своих мыслей.

Проектная деятельность способствует привлечению родителей к активному участию в образовательном процессе, позволяет реализовывать образовательные инициативы каждой семьи, повышает педагогическую грамотность родителей.

В рамках работы по данному направлению были разработаны следующие совместные творческие проекты: «Эти удивительные органы чувств», «Моя семья», «Герб моей семьи», «Портрет зимы», «Запахи весны», «Никто не забыт, ничто не забыто», «Деревья наши друзья», «Дерево здоровья», «Сто шагов к здоровью».

В практике работы с семьей успешно развивается такая форма, как постоянно действующий семинар–тренинг «Эффективный родитель». Его основная цель – способствовать установлению и развитию отношения партнерства и сотрудничества родителя с ребенком.

Данный семинар-тренинг расширяет возможности понимания родителями своего ребенка, способствует улучшению рефлексии их взаимоотношений, выработке новых навыков взаимодействия с ребенком, активизации коммуникаций в семье.

В итоге это позволяет освоить родителям конкретные способы и методы общения со своими детьми, приобрести опыт конструктивного взаимодействия с ними.

Приобрела популярность такая нетрадиционная форма работы с семьей, как издание журнала для родителей «Наш детский сад» (рубрики журнала: педагогическая кухня, родительская беседа, говорят наши дети, и т.д.). В создании этого журнала принимают участие педагоги, родители, дети. Его основная задача – повышение психолого-педагогической грамотности родителей, обобщение опыта семейного воспитания. Итогом данной работы явились журналы: «Лаборатория – “Хочу все знать”», «Домашняя игротка», «Творческая мастерская – “Я и ты”».

Очень полюбилась родителям такая форма работы, как издание семейных творческих газет. Родители вместе с детьми пред-

ставили газеты: «Как я провел лето», «Увлечения нашей семьи», «Бабушкины секреты», «Этот День Победы».

Наибольший отклик у родителей нашла такая форма работы, как «Клуб выходного дня».

Совместно с родителями дети разрабатывают сценарии выходного дня, изготавливают атрибуты. Продуктами такого выходного дня являются презентации, поделки, макеты, картины, сказки, стихи и т.д.

В результате общения в выходной день происходит духовное сближение детей, родителей, педагогов. Атмосфера свободы, доверия способствует приобретению опыта по взаимодействию друг с другом и установлению качественно новых контактов между детьми и взрослыми.

Хочется отметить такую форму работы с родителями, как ежегодные видеоотчеты по итогам учебного года. Воспитатели и узкие специалисты делают презентации, где представляют родителям инновационные методы, технологии, педагогические находки, используемые в работе с детьми.

Данные формы организации взаимодействия ДОО и семьи содействуют установлению партнерских взаимоотношений, привлечению родителей к активному участию в образовательном процессе, способствуют росту педагогической рефлексии родителей и пониманию ими необходимости сотрудничества с ДОО в интересах создания единого пространства развития ребенка.

*Ю.А. Алиева,
г. Челябинск*

СОЗДАНИЕ ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В МУЗЫКАЛЬНОМ ЗАЛЕ

Аннотация: данная статья посвящена исследованию вопросов, связанных с особенностями создания музыкально-театральной среды, в музыкальном зале. Проведен анализ содержания предметной среды музыкального зала с учетом творческой деятельности ребёнка с учётом ФГОС дошкольного образования. В статье рассматриваются новые подходы к разрешению данной проблемы.

Ключевые слова: развивающая предметно-пространственная среда, инновационные компьютерные технологии, оснащение зала, творческий потенциал, содержание предметно-пространственной среды.

В связи с выходом федеральных государственных требований к основной общеобразовательной программе дошкольного образования и требований к условиям возникновения острая необходимость в пересмотре существующей модели образовательной деятельности, и в частности предметно-развивающей среды.

Главная сложность состоит в том, чтобы построить предметную среду музыкального зала с учетом особенностей восприятия мира ребенком. При этом необходимо сделать так, чтобы она эстетично выглядела и была направлена на развитие воспитанников ДООУ. Все это должно подтолкнуть к поиску новых интересных форм и инновационных подходов к созданию предметно-развивающей среды.

Предметно-развивающая среда музыкального зала, несёт в себе огромные возможности воздействия на ребёнка – она воспитывает и развивает его, она динамична.

Прежде всего, развивающая предметно-пространственная среда должна быть: содержательно-насыщенной, полифункциональной, трансформируемой, доступной и безопасной.

Насыщенность среды предполагает разнообразие материалов, оборудования, инвентаря в музыкальном зале. Немаловажно соответствие среды возрастным особенностям и содержанию программы.

Нужно создать для ребенка три предметных пространства, отвечающих масштабам действий его рук, роста и предметного мира взрослых.

Примерный перечень предметно-развивающей среды музыкального зала можно условно разделить на 6 зон:

- 1 зона – детские музыкальные инструменты и игрушки;
- 2 зона– музыкально-дидактические игры и пособия;
- 3 зона – аудиовизуальные и мультимедийные средства развития;
- 4 зона – световое оборудование (зеркальный шар, светомузыка CRISTAL X-700, прожектора);

– 5 зона – техническое оборудование, обеспечивающее спец-эффекты: дым-машина, генератор мыльных пузырей, генератор искусственного снега;

– 6 зона – костюмы и декорации.

Расскажем поподробнее о зонах музыкального зала.

Оснащение зоны музыкально-ритмической деятельности:

полки настенные, столы, бубны, колокольчики, деревянные ложки, трещотка, металлофоны, дудочки, треугольники, столы-трансформеры и детские стульчики.

Оснащение зоны технического оборудования: фортепиано, синтезатор “yamaha”. комплект специализированного звукового оборудования “Samsung”, микрофон и стойки, микшерный пульт и колонки.

Оснащение зрительного зала: скамьи и стулья.

Оснащение зоны музыкально-дидактического материала;

Журналы: «Музыкальный руководитель», «Музыкальная палитра», «Созвучие», «Дошкольное воспитание», «Дошкольная педагогика». «Игра с картинками». «Определи по ритму».

Игры на усвоение характера музыки: «Удивительный свет-фор».

Игры на развитие памяти и слуха: «Веселый паровоз».

Интерактивные наглядные пособия.

В работе используем наглядный материал: иллюстрации программных песен, портреты композиторов, иллюстрации музыкальных инструментов, иллюстрации к образным танцам, магнитная доска, картотека произведений.

Оснащение шестой зоны: шкаф, в нем штанги для хранения костюмов, костюмы (детские, взрослые), маски сказочных персонажей, куклы "би-ба-бо", куклы марионетки, театральный реквизит, ширма.

О первых трех зонах много сказано, более подробно мы остановимся на третьей группе – мультимедийных средствах, без которых современную предметно-развивающую среду музыкального зала невозможно представить.

Использование мультимедиа в учебном процессе обеспечивает педагогу возможность: повышение интереса ребенка к музыке, роста познавательной активности в процессе музыкального воспитания, формирования музыкального вкуса и развития творческого потенциала ребенка эффективности обратной связи с семьей.

Развивающий эффект от мультимедийных презентаций мы наблюдаем в работе с дошкольниками.

Практические наблюдения дают возможность утверждать успешность применения мультимедиа на праздниках, развлечениях, в работе с педагогическим коллективом детского сада. Мультимедийные заставки используются также в качестве декораций.

В процессе проведения театральной недели в детском саду, театральный занавес и декорации превращается музыкальный зал в театральный зал. На окнах предусмотрено специальное затемнение – жалюзи.

По сути, музыкальный зал – это маленькая планета в детском саду, на которой дети и взрослые получают возможность реализоваться в разных видах музыкально-театральной деятельности.

Музыкальный зал – это место для ежедневных музыкальных занятий и развлечений, площадка для утренней гимнастики, концертная или театральная сцена, музыкальной гостиная, хореографическая или вокальной студия и место встреч с родителями и педагогами, поэтому создание предметно-развивающей среды в музыкальном зале является важным средством организации оптимальных условий для повышения качества учебно-воспитательного процесса и создании возможности творческой самореализации детей и взрослых.

Музыкальный зал ДООУ посещают 6 разновозрастных групп. В связи с этим я решила усовершенствовать оснащение зала, ввести мобильные, компактные, передвижные зоны, которые помогут нам реализовать музыкально-эстетическое направление в более интересном и многогранном аспекте и улучшить музыкально-образовательную деятельность.

Наш проект по созданию модели инновационно-развивающей среды музыкального зала позволяет реализовать музыкально-эстетическое направление в более интересном и многогранном аспекте. Использование нами новых компьютерных технологий, современного технического оснащения зала является одним из важных условий обновления научной, методической и материальной базы воспитания и обучения. Они являются важным фактором обогащения интеллектуального и эмоционального развития ребёнка, его творческих способностей. Инновационные технологии помогают формировать эстетический и музыкальный вкус ребёнка.

Таким образом, проект создаст необходимые условия для формирования нравственных качеств личности ребёнка, художе-

ственно-эстетического вкуса, выявит творческие способности воспитанников, заложит первоначальные основы общей культуры будущего человека.

Библиографический список:

1. Казакова, Т.Г. Развивайте у дошкольников творчество / Т.Г. Казакова // Просвещение, 2005. – № 3. – 11 с.
2. Марецкая, Н.И. Предметно-пространственная среда в ДОУ как стимул интеллектуального, художественного и творческого развития дошкольника. – М.: Гном-Пресс, 2005. – 25 с.
3. Новоселова, С.А. Развивающая предметная среда: Методические рекомендации по проектированию вариативных дизайнов – проектов развивающей предметной среды в детских садах и учебно-воспитательных комплексах – 2-е изд. / С.А. Новоселова, Л.Н. Павлова. – М.: Айрис-Пресс, 2007. – 119 с.

К.А. Антонюк,
г. Челябинск

ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ГЕНДЕРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье рассматривается программно-методическое обеспечение образовательных и парциальных программ дошкольного образования по проблеме педагогического сопровождения гендерной социализации детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: программно-методическое обеспечение, педагогическое сопровождение, гендерная социализация.

Начало XXI века – этап становления педагогического сопровождения гендерной социализации детей старшего дошкольного возраста, характеризующийся обогащением образовательных программ дошкольного образования элементами гендерного и

полоролевого воспитания, появлением первых парциальных программ, обеспечивающих реализацию Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, раскрывающих в своем тематическом содержании проблемы выполнения феминной и маскулинной позиции, взаимоотношения полов, гендерной идентичности. Данная тенденция подводит нас к необходимости рассмотрения программно-методического обеспечения педагогического сопровождения гендерной социализации детей старшего дошкольного возраста, что необходимо для оценки состояния и перспектив развития интересующей нас проблемы.

Таблица 1

Анализ программного обеспечения педагогического сопровождения гендерной социализации детей старшего дошкольного возраста

Образовательная программа дошкольного образования / автор	Характеристика социального развития
1	2
«Детство» (под редакцией Т.И. Бабаевой, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой)	<p>Программа направлена на развитие самостоятельности, познавательной и коммуникативной активности, социальной уверенности и ценностных ориентаций, определяющих поведение, деятельность и отношение ребенка к миру [1].</p> <p>В образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» <i>на 2-м году жизни</i> задачами образовательной деятельности являются: Формирование элементарных представлений: о себе, своем имени, внешнем виде; своей половой принадлежности (мальчик, девочка) по внешним признакам (одежда, прическа); о близких людях; о ближайшем предметном окружении (игрушках, предметах быта, личных вещах). <i>Задачи 3-го года жизни:</i> 1) Формирование элементарных представлений о семье и детском саду. 2) Способствование становлению первичных представле-</p>

	ний ребенка о себе, о своем возрасте, поле, о родителях и членах семьи. <i>Задачи 4-го года жизни:</i> 1) Помогать детям в освоении способов взаимодействия со сверстниками
--	---

Продолжение таблицы 1

1	2
	<p>в игре, в повседневном общении и бытовой деятельности, представление о действиях и поступках взрослых и детей, в которых проявляются доброе отношение и забота о людях, членах семьи, а также о животных, растениях; освоение простых способов общения и взаимодействия: обращаться к детям по именам, договариваться о совместных действиях, вступать в парное общение. 2) Понимание, что у всех детей равные права на игрушки, что в детском саду мальчики и девочки относятся друг к другу доброжелательно, делятся игрушками, не обижают друг друга). <i>Задачи 5-го года жизни:</i> 1) Воспитывать доброжелательное отношение к взрослым и детям: быть приветливым, проявлять интерес к действиям и поступкам людей, желание по примеру воспитателя помочь, порадовать окружающих. 2) Воспитывать культуру общения со взрослыми и сверстниками, желание выполнять правила: здороваться, прощаться, благодарить за услугу, обращаться к воспитателю по имени и отчеству, быть вежливыми в общении со старшими и сверстниками, учиться сдерживать отрицательные эмоции и действия. <i>Задачи 6-го года жизни:</i> 1) Воспитывать доброжелательное отношение к людям, уважение к старшим, дружеские взаимоотношения со сверстниками, заботливое отношение к малышам. 2) Воспитывать культуру поведения и общения, привычки следовать правилам культуры, быть вежливым по отношению к людям, сдерживать непосредственные эмоциональные побуждения, если они приносят неудобство окружающим. <i>Задачи 7-го года жизни:</i> 1) Развивать гуманистическую направленность поведения: социальные</p>

	<p>чувства, эмоциональную отзывчивость, доброжелательность. 2) Воспитывать привычки культурного поведения и общения с людьми, основы этикета, правила поведения в общественных местах. 3) Развивать начала социальной активности, желания на правах старших участвовать в жизни детского сада: заботиться о малышах, участвовать в оформлении детского сада к праздникам и пр.</p>
--	--

Продолжение таблицы 1

1	2
<p>«От рождения до школы» (под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой)</p>	<p>Одной из отличительных черт программы является направленность на нравственное воспитание, поддержку традиционных ценностей (воспитание уважения к традиционным ценностям, таким как любовь к родителям, уважение к старшим, заботливое отношение к малышам, пожилым людям; формирование традиционных гендерных представлений; воспитание у детей стремления в своих поступках следовать положительному примеру).</p> <p>В образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» основные цели и задачи представлены в блоках: социализация, развитие общения, нравственное воспитание; ребенок в семье и сообществе. <i>Социализация, развитие общения, нравственное воспитание: «Усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, воспитание моральных и нравственных качеств ребенка, формирование умения правильно оценить свои поступки и поступки сверстников» [3, с. 47]. Ребенок в семье и сообществе: «Формирование образа Я, уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и сообществу детей и взрослых в организации; формирование гендерной, семейной принадлежности» [3, с. 47]</i></p>
<p>«Радуга» (под редакцией Е.В. Соловьевой)</p>	<p>В содержании образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» каждый возраст представлен в закладывании основ личности. В <i>1–2 года</i> педагог должен: содействовать своевременному и полноценному психическому развитию каждого ребенка: формировать и развивать социальные навыки взаимодействия с взрослыми и сверстниками. В <i>2–3 года</i> – содействовать закладыванию основ личности: содейство-</p>

	<p>вать становлению социально ценных взаимоотношений со сверстниками (формировать отношение о равноправии как норме отношений со сверстниками; предотвращать негативное поведение; формировать представление о нежелательных и недопустимых формах поведения, добиваться различения детьми запрещенного и нежелательного поведения). В <u>3–4 года</u> – закладывать основу представления о себе; содействовать становле-</p>
--	---

Продолжение таблицы 1

1	2
	<p>нию социально ценных взаимоотношений со сверстниками (формировать представления о положительных и отрицательных действиях); формировать отношения с взрослыми из ближнего окружения; формировать отношение к окружающему миру. В <u>4–5 лет</u> – содействовать становлению социально ценных взаимоотношений со сверстниками; содействовать формированию положительного социального статуса каждого ребенка; формировать отношение к окружающему миру; закладывать основы морального поведения. В <u>5–6 лет</u> – закладывать основы морального поведения; содействовать становлению ценностных ориентаций (приобщать детей к общечеловеческим ценностям; побуждать детей проявлять терпимость к тому, что другой человек не такой, как они; формировать важнейшие векторы нравственного, духовного развития), развивать эмпатию. В <u>6–8 лет</u> – содействовать становлению ценностных ориентаций; содействовать становлению социально ценных взаимоотношений между детьми в группе</p>
<p>«Успех» (под редакцией Н.В. Феединой)</p>	<p>Одной из задач программы является формирование социокультурной среды дошкольного детства, объединяющей семью, в которой ребёнок приобретает свой главный опыт жизни и деятельности, и все институты внесемейного образования в целях разностороннего и полноценного развития детей.</p> <p>Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие» <u>обеспечивает развитие первичных представлений</u> (об образе собственного «Я» на примерах положительного и отрицательного поведения; о своем внешнем облике, половой принадлежности, сво-</p>

	их возможностях; об эмоциях и чувствах близких взрослых и сверстников; о составе своей семьи (папа, мама, бабушка, дедушка, брат, сестра); о способах обращения к взрослому за помощью в процессе самообслуживания; о способах поблагодарить за оказанную помощь), а также <u>создает условия для приобретения опыта</u> (воспроизведение в играх несложного игрового сюжета в определённой последовательности;)
--	--

Окончание таблицы 1

1	2
	перенос знакомых действий с игрушками в разнообразные игровые ситуации; самостоятельное отображение действий взрослого с объединением их в простейший сюжет; взятие на себя простейшей роли; установление взаимоотношений (вербальных и невербальных) с взрослыми и сверстниками на основе усвоения простейших социальных правил и требований

В XXI веке осознание значимости педагогического сопровождения гендерной социализации детей старшего дошкольного возраста, а также недостаток и несистематичность представленности данной проблемы в образовательных программах дошкольного образования побудило исследователей к разработке парциальных программ дошкольного образования, обеспечивающих реализацию Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Рассмотрим некоторых из них.

Таблица 2

Анализ парциальных программ педагогического сопровождения гендерной социализации детей старшего дошкольного возраста

Парциальная программа дошкольного образования / автор	Характеристика социального развития
1	2
«Дорогою	Программа «Дорогою добра» направлена на

добра» (Л.В. Коломийченко)	достижение целевых ориентиров социально-коммуникативного развития, заявленных во ФГОС ДО, и представлена отдельными видами социальной культуры (нравственно-этическая, гендерная, народная, национальная, этническая, правовая, конфессиональная), доступными для восприятия и усвоения детьми [2; с. 13]. Реализация программы осуществляется на протяжении
----------------------------	--

Продолжение таблицы 2

1	2
	<p>всего дошкольного возраста (от 3 до 7 лет). Содержание по гендерной направленности представлено в разделе «Человек среди людей» в блоках «Я – человек: я – мальчик, я – девочка», «Мужчины и женщины», «Моя семья». <u>Задачи раздела «Человек среди людей»:</u></p> <p><i>Познавательные задачи:</i> сообщать элементарные сведения; формировать первоначальные представления; способствовать формированию понятий о: человеке как биопсихосоциальном существе (его внешние признаки, различия между людьми разного возраста и пола; настроения, чувства, переживания; поступки; взаимоотношения с другими людьми); истории появления и развития отдельного человека; особенностях поведения детей в зависимости от половых различий; доминирующих видах деятельности и увлечениях детей разного пола; способах проявления заботы, внимания, интереса к лицам своего и противоположного пола; необходимости и значимости проявления дружеских, различных функциях, выполняемых ими в процессе жизни (коммуникативная, трудовая, экономическая, производственная, фелицитарная, репродуктивная); специфике внешнего вида мужчин и женщин (физическое строение, одежда, обувь, причёска), характерных аксессуарах; внешней и</p>

	<p>внутренней красоте мужчин и женщин; особенностях, нормах и правилах поведения взрослых людей в зависимости от пола; феминных и маскулинных личностных качествах; различных социальных функциях людей разного пола в семье: мальчик – сын, брат, папа, дядя, дедушка; девочка – дочь, сестра, мама, тетя, бабушка и др.</p> <p><i>Развитие чувств и эмоций:</i> Способствовать становлению полового самосознания, чувства</p>
--	---

Окончание таблицы 2

1	2
	<p>полоролевой самодостаточности, потребности в проявлении себя как представителя определенного пола; способствовать принятию ситуативных состояний, нехарактерных поведению мальчиков и девочек; актуализировать стремление быть похожими на настоящих мужчин и настоящих женщин; побуждать к проявлению феминных и маскулинных качеств во взаимодействии с членами семьи и др.</p> <p><i>Формирование поведения:</i> Восприятие детьми друг друга как представителей разного пола; проявление доброжелательных, бережных взаимоотношений между детьми разного пола; восприятия взрослых людей как представителей определенного пола и др.</p>
<p>«Я – человек» (С.А. Козлова)</p>	<p><u>Цель и назначение программы</u> – способствовать формированию личности свободной, творческой, обладающей чувством собственного достоинства и уважения к людям, личности с развитыми познавательными интересами, эстетическими чувствами, с добротной нравственной основой. Вопросы гендерной направленности представлены в разделе «Что я знаю о себе».</p> <p><u>Цель раздела</u> – обратить внимание ребенка на самого себя, на свое тело, свой организм, на свои возможности и способности, научить оценивать и ценить себя, создать предпосылки к</p>

	самовоспитанию, к заботе о собственном здоровье; на основе познания себя формировать умение видеть и понимать другого человека, проявлять сопереживание, сочувствие к людям, животным. Этот раздел имеет следующие подразделы: «Мой организм», «Мои чувства», «Мои мысли», «Мои поступки», «Мои умения», «Моя семья», «Моя родословная», «Как мы живем в детском саду»
--	--

Таким образом, в настоящее время в образовательных программах дошкольного образования частично отражены задачи педагогического сопровождения гендерной социализации детей старшего дошкольного возраста. Данные задачи представлены по возрастам в образовательной области «Социально-коммуникативное развитие». Парциальные программы продолжают создаваться и представляют собой образовательные модули, которые ориентированы на формирование поведения, мышления, ценностей в вопросах гендерной социализации.

Библиографический список

1. Детство: Примерная образовательная программа дошкольного образования / Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева и др. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014. – 280 с.
2. Дорогою добра: Концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников. – М.: Сфера, 2015. – 160 с.
3. Евтушенко, И.Н. Гендерное воспитание детей старшего дошкольного возраста: дисс... канд. пед. н. / И.Н. Евтушенко. – Челябинск, 2008. – 195 с.
4. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант) / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – М.: МОЗАИКА- СИНТЕЗ, 2014. – 368 с.

***Б.А. Артёменко,
Л.В. Сибилёва,
г. Челябинск***

ЗНАЧЕНИЕ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

Аннотация. в статье делается акцент на роль игровой деятельности в социальном воспитании и развитии личности детей дошкольного возраста, кратко раскрывается роль среды и взрослых в приобретении социального опыта.

Ключевые слова: биологическая сущность личности, социальная сущность личности, социальные нормы, сюжетно-ролевая игра, ценность игры.

Понятие «личность» привлекает к себе внимание разных наук: философии, педагогики, социологии, психологии и др. Существует много определений этого понятия. Несмотря на различия в определениях, в основном они не противоречат друг другу. Принято признавать личность как социального индивида, субъекта общественных отношений, деятельности и общения. Термином «индивид» обозначают биологическую сущность человека, а «личность» обозначает его социальную сущность. Понятно, что индивидом рождаются, а личностью становятся. Необходимо помнить, что эти два понятия не противопоставлены друг другу. Социальное в человеке не оторвано от его биологической составляющей, а индивидное вплетено в личность и проявляется в личностном. Сущность личности – это её система социальных отношений, мотивационная и нравственная сфера, ценностные ориентации, установки.

С первых минут своего существования человек окружен людьми и соответственно включен в социальные взаимоотношения. Первый опыт социального общения малыш приобретает в процессе социального взаимодействия, и этот опыт становится частью его личности. Приобретение опыта в активном взаимодействии с окружающими людьми способствует эффективной социализации. Процесс социализации неразрывно связан с деятельностью. Причем процесс социализации может осуществляться в специальных социальных институтах и различных неформальных объединениях, он «не завершается по достижении человеком взрослости», продолжаясь всю жизнь (П. Бергер, Т. Лукман, А. Реан). В первую очередь к специальным социальным институтам относят семью и образовательные учреждения.

Процесс социализации ребенка дошкольного возраста нельзя представить в простых характеристиках. Безусловно, общение со сверстниками, взаимодействие в разных видах детской деятельности дают свой положительный результат. В связи с этим особое значение приобретает сюжетно-ролевая игра. Игра является самоценной деятельностью для ребенка дошкольного возраста, обеспечивает ему некое чувство свободы, действий, отношений, позволяет реализовать свои потребности, достичь состояния эмоционального комфорта, стать причастным к детскому творчеству. Поэтому сочетание субъективной ценности игры и ее объективного развивающего значения делает игру наиболее подходящей формой организации жизни детей, что особенно важно в условиях детских объединений.

Невозможно представить ребенка вне игры. Сюжетно-ролевая игра – самая привлекательная деятельность для детей дошкольного возраста. Л.С. Выготский подчеркивал неповторимую специфику дошкольной игры, которая заключается в том, что самостоятельность играющих сочетается с безоговорочным выполнением правил. В отечественной психологии и педагогике игра рассматривается как деятельность, имеющая большое значение для развития ребенка. В ней развиваются познавательные процессы, действия с разными предметами, происходит ориентация в отношениях с людьми, приобретаются полезные личностные качества. Именно поэтому ее считают для детей ведущим видом деятельности (А.Н. Леонтьев). Возможности сюжетной игры расширяют ориентацию в практическом мире, обеспечивают ему внутренние преобразования, создают основу для психологического комфорта. Нельзя забывать том, что в организованной социальной среде ребёнок приобретает обобщенное представление о самом себе. Среда оказывает фундаментальное влияние на формирование личности, на развитие социальных качеств, дает возможность их проявления в сюжетно-ролевых играх, в которых отражаются модели жизни и деятельности взрослых. С возрастом усвоенное поведение может стать основой опыта социального взаимодействия с окружающими людьми. При благоприятном окружении у детей формируется адекватная самооценка, самоуважение. Важно, чтобы они нашли опору и поддержку в социальном пространстве.

На основании сказанного, существенное значение имеют сюжеты и содержания игр, в которые могут играть не только дети, но и взрослые. Неплохим вариантом можно считать взаимодействие взрослых с дошкольниками, поддержание и развитие содержания игр. Распределив роли, все персонажи придерживаются правил, учитывают характеристики героев, соответственно реагируют в процессе. Поддержание требований в игре – основа волевого развития, регулирования эмоциональных проявлений. Игровые сюжеты взрослые могут брать из детских книг, народных сказок, фильмов для детей, учитывать жизненные ситуации. В ходе игры можно меняться ролями, вводить новые персонажи. Взаимодействие с взрослыми в детской деятельности сближает, радует, придает уверенность в своих силах и надежду на успех. В таких играх можно использовать разнообразные игрушки, предметы домашнего обихода, технические средства, костюмы, вместе приготовить атрибуты. Психологи предлагают выбирать игры, которые не нарушают логику, не являются носителями духовного разрушения, не приводят к неврозам, т.к. предполагается, что игра может программировать поведение ребенка, вынуждать к агрессивному поведению, грубости, жестокости, угрожать здоровью. Желательно обсуждать результаты игры, оценивать поведение персонажей, давать оценку в соответствии с социальными требованиями и правилами.

Библиографический список

1. Сибилёва, Л.В. Психология развития / Л.В. Сибилёва, Т.В. Сибилёва. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2012.
2. Смирнова, Е.О. Развитие отношения к сверстнику в дошкольном возрасте / Е.О. Смирнова, В.Г. Утробина // Вопросы психологии, 1996. – № 3.
3. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Владос, 1999.

К. А. Артемьева,
г. Челябинск

ПРЕИМУЩЕСТВЕННОСТЬ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: статья посвящена исследованию вопросов, связанных с преемственностью дошкольного и начального образования. Даны определения преемственности с позиции школы и с точки зрения детского сада. Более подробно рассматривается готовность детей с общим недоразвитием речи к обучению в школе.

Ключевые слова: преемственность с позиции школы, преемственность с точки зрения детского сада, начальное обучение, параметры готовности ребенка, диагностика состояния устной речи с балльно-уровневой системой оценки Т.А. Фотековой.

Преемственность с позиции школы – это опора на те знания, навыки и умения, которые имеются у ребенка, пройденное осмысливается на более высоком уровне. Организация работы в школе должна происходить с учетом дошкольного понятийного и операционного уровня развития ребенка.

Преемственность с точки зрения детского сада – это ориентация на требования школы, формирование тех знаний, умений и навыков, которые необходимы для дальнейшего обучения в школе.

В научной литературе, посвященной проблеме преемственности, последнее рассматривается как одно из условий непрерывного образования ребенка. «В этом смысле преемственность есть, во-первых, определение общих и специфических целей образования на данных ступенях, построение содержательной единой линии, обеспечивающей эффективное поступательное развитие ребенка, его успешный переход на следующую степень образования, во-вторых, связь и согласованность каждого компонента методической системы образования (целей, задач, содержания, методов, средств, форм организации).

Готовность детей с общим недоразвитием речи к обучению в школе

Переход к начальному обучению обусловлен, прежде всего, неудовлетворительным состоянием здоровья школьников: 80–90% детей 6–7 лет, поступающих в первый класс, имеют те или иные отклонения физического здоровья, а 18–20 % имеют пограничные (негрубые) нарушения психического здоровья, одним из которых являются дети с речевой патологией. У этих детей снижены учебные возможности и работоспособность, повышена утомляемость, в результате чего они испытывают чрезмерное напряжение ведущих функциональных систем. Все это резко

снижает адаптационные возможности организма, затрудняет процесс и особенности функциональной адаптации детей в школе.

Вот чем обосновано отношение не просто к формированию готовности к обучению в школе, а к готовности как результату деятельности. И главная задача состоит в том, чтобы подготовить детей с общим недоразвитием речи и перевести на новую образовательную ступень, в школу. Опираясь на требования начальной школы, с которыми дошкольники столкнутся в школе, взяты за основу параметры готовности ребенка. Дошкольное учреждение выпускает детей, которые самостоятельно:

1. Управляют своим поведением;
2. Знают границы дозволенного;
3. Выполняют требования взрослого;
4. Участвуют в различной деятельности;
5. Умеют правильно произносить все звуки родного языка;
6. Способны делать звуковой анализ слов;
7. Развита память, произвольное внимание, зрительно-пространственное восприятие;
8. Развита зрительно-моторная и слухо-моторная координация.

Параметры готовности детей к обучению в школе легко проверить с помощью различных методов диагностики. Способы диагностирования были определены параметрами данной готовности и состоят из следующих тестов:

1. Умение ориентироваться в окружающем мире, запас знаний, отношение к школе;
2. Исследование умственного и речевого развития;
3. Проверка памяти, особенностей мышления;
4. Образное представление;
5. Анализ образа;
6. Развитие движений (мелких и крупных);
7. Тест на развитость самооценки (самоконтроля);
8. Исследования аффективно-потребностной сферы.

Диагностика состояния устной речи с балльно-уровневой системой оценки Т.А. Фотековой – одна из современных диагностик, которая позволяет учителю-логопеду объективно оценить уровень речевого развития ребёнка на момент выпуска из логопедической группы (в том числе по параметру «готовность к обу-

чению грамоте») и дать соответствующие рекомендации родителям и школьному логопеду.

Своевременно развивающая работа с детьми, имеющими ОНР по итогам диагностического обследования, позволила предотвратить многие нежелательные проблемы в обучении. Таким образом, модель готовности выстроена, определены ее параметры. Но, с одной стороны, речевые нарушения (первичный дефект) полностью исправлены: произношение, различение звуков, словарный запас, грамматический строй, связная речь.

С другой стороны, допускаются затруднения, которые могут проявиться в школе при обучении письму и чтению и констатировать у ребенка «второй дефект» – дисграфию и дислексию.

Только в тесном сотрудничестве логопеда, психолога, учителя, воспитателя дошкольного учреждения и школы подобных диагностических ошибок можно избежать. Для этого необходимо осуществлять анализ устной речи с позиций системного строения речевой деятельности, учета принципа развития и не допустить отставания в усвоении программного материала по родному языку.

Анализ практики учителя-логопеда показывает, что своевременная и адекватная структура речевой неполноценности, организация коррекционного обучения позволяет скорректировать дефект на уровне устной формы речи и тем самым предупредить его вторичное проявление в виде нарушений чтения и письма.

Таким образом, только принцип системного подхода к анализу нарушений речи дает возможность видеть как первичные проявления основного дефекта, так и более отдельные его последствия, позволяет более четко квалифицировать все проявления речевой недостаточности и определить эффективные пути коррекционного обучения. Чем раньше будет начато коррекционно-развивающее обучение детей, тем выше будет его результат.

Проводятся следующие мероприятия по преемственности дошкольной и школьной логопедической службы:

1. Обследование выпускников логопедических групп с использованием речевой диагностики Т.А. Фотековой (в условиях детского сада);

2. Индивидуальное и групповое консультирование родителей по результатам речевого обследования;

3. Посещение итоговых логопедических и комплексных занятий, выпускных праздников для воспитанников логопедических групп детского сада;

4. Выступление на родительском собрании для родителей будущих первоклассников по теме «Речевая подготовка ребёнка к школе».

5. Все родители будущих первоклассников получают «Методические рекомендации по подготовке к школьному обучению»;

6. Обсуждение основных направлений коррекционной работы с выпускниками её группы, которые нуждаются в продолжении коррекционных занятий, уточнений индивидуальных и психологических особенностей этих детей;

7. Планируется посещение учителями начальных классов родительских собраний воспитанников подготовительных групп (в том числе и логопедической).

К сожалению, такое тесное сотрудничество в плане преемственности в логопедической работе есть далеко не во всех дошкольных и школьных учреждениях. Это вызвано следующими причинами:

1. Часто дети из одной логопедической группы идут в разные школы, поэтому сложно проследить динамику их развития и установить контакт со школьными учителями-логопедами;

2. Учителя-логопеды школ не всегда имеют чёткое представление о структуре и содержании логопедической работы в ДОУ, и, напротив, учителя-логопеды ДОУ мало знакомы с образовательными программами школы, организацией и содержанием работы школьных логопедов. Следовательно, первым трудно оценить работу, сделанную дошкольным логопедом с данным ребёнком, а вторым – оценить уровень готовности ребёнка к освоению той или иной программы.

3. Нет отработанной системы взаимодействия дошкольных и школьных логопедов, традиций преемственности, которые прививались бы, в том числе и в рамках работы МО учителей-логопедов.

4. Нет взаимодействия МО учителей-логопедов школ и учителей-логопедов ДОУ в направлении преемственности.

Исходя из вышесказанного предлагаем:

1. Учителям-логопедам ДОУ и ближайших к ним школ наладить личные контакты с целью обсуждения мероприятий по пре-

емственности в работе, знакомства с организацией и содержанием коррекционной логопедической работы с детьми в школе и ДООУ, обмена опытом и информацией о детях с речевыми недостатками;

2. Учителям-логопедам ДООУ и школ включить в годовой план работы логопедической службы мероприятия по преемственности;

3. Организовать взаимодействие учителей-логопедов ДООУ и школ по вопросам преемственности в коррекционной работе;

4. Учителям-логопедам ДООУ заполнять карточки по выпуску на всех выпускников логопедической группы, поступающих в школу, и подклеивать её в медицинскую карту ребёнка. Карточка по выпуску позволит логопеду школы своевременно выявить детей, посещавших логопедические группы, облегчит обследование, поможет составить коррекционно-развивающую программу работы с данным ребёнком (логопед школы должен обследовать устную и письменную речь всех обучающихся начальных классов до 14 сентября; в такие сроки углубленное обследование осуществить нереально). На основе рекомендаций логопеда ДООУ учитель-логопед может направить ребёнка на консультацию к психологу или другим специалистам, дать рекомендации родителям и учителям, осуществлять динамическое наблюдение за развитием и обучением ребёнка.

Библиографический список

1. Анисимова, Т.Б. Скоро в школу / Т.Б. Анисимова, Т.В. Плотникова. – Ростов н/Д., 2005.

2. Анщукова, Е.Ю. Организация работы по преемственности между дошкольным учреждением и общеобразовательной школой / Е.Ю. Анщукова // Начальная школа. – 2004. – № 10.

3. Камолова, Э.В. Проблемы взаимодействия педагога и психолога в детском саду и начальной школе: проблемы и перспективы / Э.В. Камолова. – Воронеж, 2003.

4. Луговская, А. Если ребенок боится идти в школу / А. Луговская. – М., 2002.

5. Рубина, Е.Н. Психологические основы обучения дошкольников / Е.Н. Рубина // Начальная школа. – 2005. – № 8.

К. В. Баландина,

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА К МУЗЫКЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: статья посвящена исследованию вопроса, связанного с особенностями формирования интереса к музыке у детей дошкольного возраста. Дан теоретический анализ понятия «интерес» с точки зрения психологии и педагогики. Музыка сопровождает жизнь ребенка постоянно. Взрослые чаще всего не обращают на это никакого внимания, поскольку музыка и в их быту представлена широко и естественно, гармонично сочетаясь с самой жизнью.

Ключевые слова: интерес, интерес к музыке, восприятие, эмоции.

Известно, что дошкольное детство – время зарождения всех эмоций и чувств, в том числе эстетических. Эмоциональная сфера играет ведущую роль в психическом развитии ребенка. Исследования ученых показывают, что именно музыкальное искусство представляет неисчерпаемые возможности для расширения и обогащения эмоционального опыта ребенка. Выдающийся педагог В.А. Сухомлинский в своих трудах подчеркивал значимость музыкального искусства, считал его главнейшим средством воспитания культуры личности: «Если в раннем детстве донести до сердца красоту музыкального произведения, если в звуках ребенок почувствует многогранные оттенки человеческих чувств, он поднимется на такую ступеньку культуры, которая не может быть достигнута ни какими другими средствами» [4].

Возможно, не найдется другой психологической проблемы, которую бы изучали так интенсивно, как проблему интереса. А между тем его природа во многом продолжает оставаться загадкой для психологов. Живой, изменчивый интерес предстает перед нами-то в виде мимолетного состояния, то в виде свойства личности, то, наконец, в виде проявления этого свойства в систематически повторяющихся переживаниях и деятельности. На наш взгляд, интерес как психологическая реальность не сводим ни к каким другим психологическим фактам, хотя и довольно близок некоторым из них. При этом мы полагаем, что за “веером” противоположных мнений об интересе кроются не заблуждения исследователей, а

“схватывание” каждым из них тех или иных отдельных его сторон или проявлений, частично совпадающих с проявлениями других образований психики. Чтобы понять природу человеческих интересов, их сущность надо искать не в специфике «чувства интереса», а в чем-то совсем ином. Надо также учесть многообразие, текучесть, «переливчатость» психологических явлений, к которым наш язык прилагает одинаковую «ирочку» интереса и которые на самом деле далеко не тождественны друг другу [5, с. 42].

Наличие в интересе эмоционального константного состава, несомненно, определяется коренными особенностями деятельности, ставшей предметом интереса. Это эмоции, без которых данная деятельность просто не может протекать достаточно эффективно. Если эти переживания не представляют для личности ценностей и почему-либо не способны стать таковыми в будущем, человек никогда к соответствующей деятельности по-настоящему не привяжется. Можно поэтому предположить, что чем больше ребенок дошкольного возраста любит испытывать эмоции, входящие в константный состав какого-либо интереса, тем легче этот интерес у ребенка сформировать [5, с. 57].

Интерес к музыке выражается во внимании детей во время слушания музыки, внешних проявлениях (двигательных, мимических, пантомимических), т.к. у ребенка дошкольного возраста при восприятии музыки преобладают эмоции, которые внешне выражены ярче, чем у взрослых, просьбах повторить произведение, наличие любимых произведений и т.д. В какой-то мере показателем могут быть высказывания детей о прослушанной музыке, о ее характере, смене настроений (конечно, при достаточном «словаре эмоций») [6, с. 211].

Музыкальные интересы родителей ребенка, его семьи, общение по поводу музыкальных произведений определяют музыкальный вкус ребенка, его заинтересованность музыкой, лучшими ее образцами. Но ребенок существует не изолировано от общества и социокультурных процессов, происходящих в нем, на его музыкальные интересы оказывают мощное влияние средства массовой информации, в целом среда, в которой он растет и развивается [3, с. 127].

Наши представления о том, что есть музыка, какая она и зачем она человеку, совершенно очевидно, не могут ограничиваться рамками музыкальных шедевров европейской традиции. В

жизни человеку необходимы разные типы музыки. Та, которую он может или мог бы воспроизвести в живом музицировании, чаще оказывается рядом, она ближе и «человечнее», в ней нет вселенской наличности высокой музыки. Поэтому придумывать замкнутые программы, основанные на слушании высокой музыки, в надежде на то, что всех детей удастся ввести в ее эмоционально-духовный мир, по меньшей мере, утопично [7, с. 17].

Для того чтобы предмет нас заинтересовал, он должен быть связан с чем-либо интересующим нас, с чем-либо уже знакомым и вместе с тем должен всегда заключать в себе некоторые новые формы деятельности, иначе он остается безрезультатным. Совершенно новое, как и совершенно старое, не способно заинтересовать нас, возбудить интерес к какому-либо предмету или явлению. Активность ребенка дошкольного возраста позволяет каждый предмет поставить в личные отношения к нему, сделать делом его личного успеха. Интерес – как бы единственный двигатель детского поведения, он является верным выражением инстинктивного стремления, указанием на то, что деятельность ребенка совпадает с его органическими потребностями [2, с. 104].

Психологический закон гласит: прежде чем ты хочешь призвать ребенка к какой-либо деятельности, заинтересуй его ею, позаботься о том, чтобы обнаружить, что он готов к этой деятельности, что у него напряжены все силы, необходимые для неё, и что ребенок будет действовать сам, преподавателю же остается только руководить и направлять его деятельность. Даже внешняя мимика интереса показывает, что интерес означает не что иное, как расположение и приготовление организма к известной деятельности, сопровождаемое общим повышением жизнедеятельности и чувства удовольствия. Интересы имеют универсальное значение в детской жизни. Развитие детских интересов находится в тесной связи с общим биологическим ростом ребенка. Интересы суть выражения биологических потребностей ребенка [2, с.106].

Любую деятельность ребенка направляет и оценивает чувство удовольствия и любопытства по принципу «надо – не надо», в его организме все время щелкает безошибочный тестер: есть удовольствие – нравится, нет удовольствия – это мне не надо НИ ДЛЯ ЧЕГО!. Завладевшие нашим педагогическим сознанием представления о музыке как о высоком духовном опыте, который имеет свойства мистического познания, заслоняет те функции музыки, которые ре-

ально важны для детей: *гедонистическую, программную (организация игры), коммуникативную*. Мечтая о том, чтобы музыка заняла постоянное место в детском саду и в школе, нам необходимо вновь научиться использовать ее для того, для чего она предназначалась испокон веков. Ведь и в наше время, несмотря на все сомнительные научно-педагогические «открытия», музыка все так же радует, воспитывает, учит общаться и врачует [7, с. 13].

Библиографический список

1. Баландина, К.В. Развитие эмоциональной отзывчивости у детей дошкольного возраста средствами музыки / К.В. Баландина // Актуальные проблемы дошкольного образования: опыт, тенденции, перспективы: сб. материалов XIII международной науч.-практич. конференции. – Челябинск: Цицеро, 2015. – 436 с.

2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский, под ред. В.В. Давыдова – М.: АСТ Астрель Хранитель, 2008. – 671, [1] с.

3. Гогоберидзе, А.Г. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / А.Г. Гогоберидзе, В.А. Деркунская – М.: Академия, 2005. – 320 с.

4. Груздова, И.В. Развитие эмоциональной отзывчивости на музыку в условиях музыкально-игровой деятельности / И.В. Груздова монография // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2011. – № 7 – С. 18–19. [Электронный ресурс] [show_article&article_id=1428](#)

5. Додонов, Б.И. Эмоции как ценность / Б.И. Додонов – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.

6. Теплов, Б.М. Избранные труды / Б.М. Теплов // Соч.: в 2-х т. Т. I.– М.: Педагогика, 1985. – 328 с.

7. Тютюнникова, Т.Э. Под солнечным парусом или полет в другое измерение: учебно-методическое пособие для начального музыкального образования / Т.Э. Тютюнникова – СПб.: Музыкальная папирота, 2008. – 68 с.

С.С. Банникова,
г. Челябинск

ВОСПИТАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ У ДЕТЕЙ ПОСРЕДСТВОМ РУССКИХ НАРОДНЫХ СКАЗОК

Аннотация: статья посвящена исследованию вопроса влияния русского народного творчества на нравственное и духовное воспитание детей. В статье приведены требования ФГОС дошкольного образования, подтверждающие актуальность данной темы. А так же определения ученых, академиков что же такое сказка.

Ключевые слова: нравственность, сказка, воспитание, милосердие, духовность, метод, традиции.

В современном обществе мы все чаще наблюдаем примеры детской жестокости. Люди теряют духовность, нравственность. Дети оказались под влиянием далеко не нравственных мультфильмов, компьютерных игр у них искажены представления о нравственных качествах; милосердии, доброте, справедливости. К чему же это может привести? Наверное, к возникновению аморального общества, к падению духовно-нравственных качеств. А ведь ребенок с рождения нацелен на идеал хорошего, поэтому уже с младшего дошкольного возраста необходимо показать малышу нравственную суть каждого поступка.

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС) – раздел «Социально-коммуникативное развитие» направлен на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая духовные, моральные и нравственные.

Один из основных принципов ДО (1.4 – 6) звучит так: Приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества, государства.

В Законе об образовании (Ст. 64) сказано: дошкольное образование направлено на формирование общей культуры, развитие физических качеств, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств.

Таким образом, наша тема подтверждает свою актуальность.

Рассмотрим что же такое нравственность. Существуют разные трактовки этого понятия. В словаре С.И. Ожегова: «нравственность – это внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы, правила поведения, определяемые этими качествами».

Л.А. Григорян дает такое определение: нравственность – это личностная характеристика, объединяющая такие качества и

свойства, как доброта, порядочность, дисциплинированность, коллективизм.

Большинство учений нравственность отождествляют с моралью.

В.И. Даль толковал слово мораль как нравственное ученье, правила для воли, совести человека.

Итак, проанализировав все данные определения пришли к выводу: нравственность – способность самостоятельно осуществлять правильный моральный выбор, подчинять ему свои поступки и поведение, осознавал ответственность перед людьми.

А теперь рассмотрим несколько понятий, что же такое сказка.

Академик Ю.М. Соколов отмечает, что под народной сказкой в широком смысле этого слова понимается устно – поэтический рассказ фантастического, авантюрно-новеллистического и бытового жанра. А вот исследователь А.И. Никифоров предложил такое определение «Сказки – это устные рассказы, бытующие в народе с целью развлечения, имеющие содержанием необычные в бытовом смысле события (фантастические, чудесные или житейские) и отличающиеся специальным композиционно-стилистическим построением».

В.И. Даль в своем словаре термин «сказка» трактует следующим образом: «вымышленный рассказ, небывалую и даже несбыточную повесть, сказание» он приводит ряд поговорок, пословиц, связанных с этим видом народного творчества, например знаменитую «ни в сказке сказать, ни пером описать». Как раз эта присказка характеризует сказку как нечто поучительное, но в то же время невероятное, рассказ о том, чего не может произойти на самом деле, но из которого каждый может извлечь определенный урок.

Русские народные сказки от других сказок народов мира отличает, прежде всего их воспитательная, нравственная направленность. Возьмем знаменитую сказочную присказку: «Сказка ложь, да в ней намек», труд в русских сказках не тяжелая повинность, а почетная обязанность. В сказках воспеваются морально-нравственные ценности, такие, как альтруизм, готовность прийти на помощь, доброта, честность, смекалистость. Этот жанр самый почитаемый, благодаря увлекательному сюжету, открывающему удивительный мир человеческих взаимоотношений и чувств, заставляющих поверить в чудо. Таким образом, мы подошли к выводу, что русские народные сказки – неисчерпаемый источник

народной мудрости, нравственных качеств, которым пользуются и будут пользоваться еще долгие века.

Трудно недооценить влияние сказок. Как бы там ни было, мы любим сказки в том виде, в котором услышали еще в детстве. Сказки отражают представление людей о добре и зле. Русскую народную сказку характеризует поэтичность, глубина человеческих чувств, торжество справедливости и доброты, Она имеет большое воспитательное значение, а так же приобщает к культуре, традициям, народной мудрости и прививает любовь к родному языку. Поэтому так велико значение сказки в жизни ребенка. Развитием «души» следует заниматься с раннего детства, в период, когда ребенок только начинает постигать азы знаний, азы культуры. На протяжении всего дошкольного возраста мы учим детей слушать, воспринимать сказку. При использовании сказки мы опираемся на принципы вариативности, учитывая возрастные особенности. Детский сад знакомит дошкольников с лучшими сказками и решает комплекс взаимосвязанных задач: нравственного, умственного, эстетического воспитания.

Нужно выработать правильное отношение к сказке и чтению, воспитывать навыки совместного слушания, умение отвечать на вопросы, спрашивать о прочитанном, рассматривать иллюстрации, соотносить их со знакомым текстом, воспитывать навыки аккуратного обращения с книгой. Еще один целесообразный метод в плане формирования нравственных качеств у детей, это тот который позволяет ребенку наряду со знакомством с содержанием сказки, вовлекать детей в деятельность. Можно и нужно инсценировать сказку, привлекать детей к участию в игровой деятельности, имитирующей взаимоотношения между сказочными героями, последние помогают ребенку войти в мир человеческого общения. Следующий метод: чтение сказки воспитателем (это самый распространённый метод). Есть еще метод – рассказывание, то есть более свободная передача текста.

Для закрепления знаний полезны такие методы, дидактические игры на материале знакомых сказок, литературные викторины.

Существуют еще такие методы как рассматривание иллюстраций, выразительность чтения, повторность, беседа по сказке и так далее.

Начиная с раннего детства ребенку нужно читать, рассказывать сказки, чтобы он вырос хорошим человеком. Ведь сказки

помогают возрождать в людях милосердие, духовность, гуманность. И начинать нужно с детей, так как материальная сторона жизни их еще не захватила. Дети еще могут сопереживать. Задача воспитателя и дошкольного учреждения – не дать задавить эти ростки реальностью жесткой жизни, делать все возможное, чтобы они проросли в душе и сердце ребенка. Нравственное воспитание возможно через все виды сказок, потому что нравственность изначально заложена в их сюжете.

Библиографический список

1. Азбука нравственного воспитания / под ред. И.А. Каирова. – Омск: Русь, 2009. – 48 с.
2. Нравственное воспитание в детском саду / под ред. В.Г. Нечаевой. – М.: Сфера, 2002. – С.185.
3. Сказка как источник творчества детей / науч. рук. Ю.А. Лебедев. – Владос, 2001.
4. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 ч. / В.И. Даль. – СПб., 1863–1866.

О.В. Белканова,
г. Челябинск

ТЕАТРАЛИЗОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: статья посвящена исследованию вопроса, связанного с особенностями развития речи по средствам театрализованной деятельности. Отмечено, что театрализованная деятельность влияет на развитие устной и выразительной стороны речи дошкольника.

Ключевые слова: театрализованная деятельность, образ, роль, выразительность речи, диалогическая речь, активизация словаря, грамматический строй речи.

Театрализованная игра – один из частых видов игровой деятельности детей, который, в свою очередь, является ведущим среди всех видов деятельности дошкольников. Д.Б. Эльконин

пишет об игре как о деятельности, «в которой воссоздаются социальные отношения между людьми...».

Театральное искусство строится на драматургическом материале и требует от исполнителя навыков перевоплощения. Театральная деятельность дошкольников имеет особый отпечаток – свободный, игровой характер, сохраняющийся даже тогда, когда детьми разыгрывается определенный игровой сюжет.

Действительность дает богатую пищу для воображения. Дети получают огромную массу впечатлений из окружающего мира, которые они стремятся воплотить в живые игровые образы и действия.

Разностороннее влияние театрализованной деятельности на личность ребенка позволяет использовать её как одно из эффективных педагогических средств. Воспитательные возможности театрализованной деятельности широки: её тематика практически не ограничена и может удовлетворить любые интересы и желания ребенка. Участвуя в ней, дети знакомятся с окружающим миром во всем его многообразии через образы, краски, звуки, а умело поставленные вопросы заставляют их думать, анализировать, делать выводы и обобщения.

Театрализованная деятельность позволяет учесть основные факторы речевого развития дошкольников: подражание речи взрослых, накопление представлений о предметах и явлениях окружающей жизни, общение со сверстниками и взрослыми людьми, разнообразные виды совместной деятельности, речевая активность каждого ребенка, мотивированная близкими для него потребностями, интересами.

В театрализованной игре формируется диалогическая, эмоционально насыщенная речь. Дети лучше усваивают содержание произведения, логику и последовательность событий, их развитие и причинную обусловленность. Театрализованные игры способствуют усвоению элементов речевого общения (мимика, жест, поза, интонация, модуляция голоса).

Исследование, проведенное Г.А. Волковой по логопедической ритмике, убедительно показало, что театрализованные игры детей способствуют активизации разных сторон их речи – словаря, грамматического строя, диалога, монолога, совершенствования звуковой стороны речи и др. При этом было отмечено, что интенсивному речевому развитию служит именно самостоятель-

ная театрально-игровая деятельность, которая включает в себя не только само действие детей с кукольными персонажами или собственные действия по ролям, но также и художественно-речевую деятельность (выбор темы, передача знакомого содержания, сочинение, исполнение песен от лица персонажей, их инсценирование, приплясывания, напевание и т.д.).

В работе Г.А. Волковой определены следующие требования к самостоятельной театрализованной деятельности детей от 5 до 6 лет: «Уметь исполнять небольшие монологи и более развернутые диалоги между персонажами, разыгрывать с персонажами действия с применением разнообразных движений (повороты туловища, головы, движения рук); уметь согласовывать свои действия с действиями партнеров, не заслонять их, выбирать целесообразные движения и действия, все время чувствовать рядом с собой партнеров, находить выразительные средства исполнения роли своего персонажа, стремиться оформить место действия персонажей некоторыми элементами декорации».

Одним из этапов в развитии речи в театрализованной деятельности является работа над выразительностью речи. Выразительность речи развивается в течение всего дошкольного возраста: от произвольной эмоциональной у малышек – к интонационной речевой у детей средней группы и к языковой выразительности речи у детей старшего дошкольного возраста.

Для развития выразительной стороны речи необходимо создание таких условий, в которых каждый ребенок мог бы проявить свои эмоции, чувства, желания и взгляды, причем не только в обычном разговоре, но и публично, не стесняясь присутствия посторонних слушателей. Кроме того, при обучении детей средствам речевой выразительности необходимо использовать знакомые и любимые сказки, которые концентрируют в себе всю совокупность выразительных средств русского языка и предоставляют ребенку возможность естественного ознакомления с богатой языковой культурой русского народа. Именно разыгрывание сказок позволяет научить детей пользоваться разнообразными выразительными средствами в их сочетании (речь, напев, мимика, пантомимика, движения).

В старшем возрасте значительно расширяется содержание театральной деятельности за счет самостоятельного выбора детей, дети привлекаются к режиссерской работе, у них развиваются навыки без конфликтного общения.

Таким образом, использование театрализованной деятельности в целях формирования выразительности речи, активизации словаря, грамматического строя, диалогической и монологической речи и совершенствования звуковой стороны и социально - эмоционального развития ребенка становится возможным при выполнении следующих условий: единства социально-эмоционального и когнитивного (познавательного) развития; насыщение этой деятельности интересным и эмоционально-значимым содержанием; наличия интересных и эффективных методов и приемов работы с детьми.

Библиографический список

1. Волкова, Г.А. Логопедическая ритмика: учебник для студ. высш. учеб заведений / Г.А. Волкова. – М.: Гуманит, 2002. – 272 с.
2. Доронова, Т.Н. Театрализованная деятельность как средство развития детей 4–6 лет / Т.Н. Доронова. – М.: Линка-Пересс, 2014. – 160 с.
3. Жукова, Н.С. Логопедия. Преодоление ОНР у дошкольников / Н.С. Жукова – М.: Эксмо, 2011. – 288 с.
4. Артемова, Л.В. Театрализованные игры дошкольников: книга для воспитателя детского сада / Л.В. Артемова. – М.: Просвещение, 1991. – 127 с.
5. Выготский, Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1982. – 512 с.

***О.А. Бехтер,
Т.Н. Марченко,
г. Челябинск***

МУЗЫКАЛЬНЫЙ ОБРАЗНО-ДВИГАТЕЛЬНЫЙ ЭТЮД КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: статья посвящена вопросам использования образно-двигательных этюдов в музыкальной деятельности дошкольников. Дано определение этюда, его разновидности. Рассматриваются действия педагога при знакомстве детей с новым сюжетом или в процессе прослушивания музыки, приводятся примеры некоторых этюдов.

Ключевые слова: этюд, импровизация, детская самостоятельная творческая деятельность, сотрудничество детей и взрослых, средства выразительности, художественный двигательный образ, развитие воображения.

В настоящее время образовательная деятельность ДОО строится в соответствии с индивидуальными возможностями детей и направлена на развитие способностей и творческого потенциала каждого ребенка. Именно художественно-эстетическое развитие предполагает реализацию детской самостоятельной творческой деятельности. Использование образно-двигательного этюда в музыке обеспечивает развитие самостоятельности дошкольников, их личностных, творческих и двигательных способностей.

Что же такое этюд? Это очень маленький, легкий, музыкальный спектакль, великолепно развивающий не только музыкальность, двигательную сферу, но и детское воображение.

Этюды, так же как и игры, могут быть сюжетными и несюжетными в зависимости от того – разыгрывается сюжет или выполняется игровое задание.

Этюд – это набросок, импровизация. Возникает вопрос: возможно ли его повторение? Будет ли тогда название «этюд» соответствовать своему смыслу? Да, будет.

Повторение этюдов дает детям возможность углубить ранее созданный образ, выразительнее исполнить детали, совершенствовать согласованность движений с музыкой. Повторение является полезным упражнением, способствующим развитию воображения. Во время исполнения детьми этюда педагог следит за качеством движений, вносит уточнения, что позволяет детям более четко согласовывать свои движения с музыкой.

Взрослый целенаправленно воздействует на ребенка путем напоминания сюжета этюда, повторным слушанием музыки, указаниями, пояснениями, показом некоторых движений и действий при работе над ним. Это помогает ребенку свободнее чувствовать характер и форму музыкального произведения, сознательно относиться к заданию, выразительно воспроизводить образ в движении. Увлеченность же игровым образом способствует дальнейшему развитию творческой активности и музыкальных способностей детей.

В процессе ознакомления детей с новой сюжетной игрой, этюдом, педагог должен предварительно заинтересовать детей: рассказать содержание, дать характеристику образов и направить внимание дошкольников на восприятие музыкального произведения в целом. Для более детального разбора целесообразно дать слушание отдельных частей, законченных музыкальных фраз.

Этим выделяются характерные средства выразительности произведения. Но нельзя использовать этот прием слишком часто, т.к. нарушается целостное восприятие музыки.

Роль слова при выполнении творческих заданий огромна. Оно раскрывает сюжет этюда. Содержание сюжетных этюдов лучше дать перед слушанием музыки. Образный рассказ педагога может чередоваться с исполнением законченных частей произведения.

Несюжетные этюды анализируются детьми после слушания музыки. Самостоятельный простейший анализ музыкальных произведений активизирует детей, приучает внимательно слушать музыку.

При восприятии несюжетного музыкального произведения внимание ребенка сосредоточивается на характере музыки и на одном основном задании – определении темпа, динамики, регистров, формы музыкального произведения и описании движений, которые можно исполнять под эту музыку.

Таким образом, участие в этюдах готовит детей к развернутым играм – драматизациям; этюд развивает у детей не только всю систему музыкальности и двигательную сферу, но и способствует коррекции личности, ее раскрепощению. Это связано с возникновением свободы тела, свободы движений, возможности импровизации, которые дети впоследствии используют в инсценировках, спектаклях, праздничных утренниках. Участвуя в этюдах, дети, выражая в игровой форме свои впечатления от музыки, становятся более активными, их интерес к музыке возрастает, восприятие углубляется.

Музыкальный образно-двигательный этюд «Эхо» («Эхо» Е. Тиличеевой, «Полька» М. Глинки, «Марш» Э. Парлова)

Программное содержание: определить и передать в танцевальных движениях музыкальный жанр (полька, марш); услышать общий характер музыки и показать в движениях образы детей, гуляющих по лесу, и неживой природы (деревьев); развивать звуковысотный слух (спеть сексту вверх).

Предварительная работа: педагог рассказывает о том, как дети решили отправиться в лес. По одну сторону дороги рос кленовый лес, по другую – дубовый. Таня решила пойти в дубовый, а Ваня – в кленовый. Чтобы не заблудиться, дети стали переключаться, а деревья им помогали.

Описание этюда. Дети распределяют роли Тани и Вани. Часть детей, изображающая кленовый лес (руки в стороны или вверх, выше, ниже), становятся по одну сторону зала, остальные дети, изображающие лес дубовый (ноги слегка расставлены, руки согнуты у плеч) – по другую. Под музыку польки или марша дети двигаются по залу и сворачивают каждый в свой лес.

Проигрывается попевка «Эхо» (без пения), дети гуляют по лесу, любуясь деревьями, цветами, ищут грибы и не находят их (поза и жест разочарования).

При повторном исполнении девочка и мальчик поют попевку «Эхо», помогая жестами «Ау».

Дети поют второй куплет. «Ау» пропевает дубовый лес, а кленовый лес вторит.

Затем музыка исполняется еще раз без пения. Дети, не найдя грибов, с грустью и сожалением, уходят домой.

Образно-двигательный этюд «Про козлика»

(И. Тамарин, инструментальная обработка старинной детской песни «Серенький козлик»)

Программное содержание: услышать и воспроизвести в движениях контрастное настроение трехчастной инструментальной пьесы. Передать в мимике, пантомиме их контрастное настроение и динамику через образы «Бабушки», «Козлика», «Волков», «Деревьев».

Предварительная работа: познакомить детей с текстом старинной детской песенки «Серенький козлик».

Методические рекомендации: дети распределяют роли Бабушки, Козлика, волков, деревьев, цветов, курочек и т.д.

1-я часть музыки. Козлик играет во дворе около Бабушки, гоняет курочек, топчет клумбу с цветами и т.д. Бабушка гладит Козлика, грозит ему пальцем. Козлик убегает в лес.

2-я часть музыки. Волки выходят из-за деревьев, нападают на Козлика и «съедают его», уходят, поглаживая живот. Приходит Бабушка, «плачет», козлик «оживает».

3-я часть. Все танцуют.

Подготовительная работа:

Ориентировка	Жесты	Основные движения	Танцевальные движения
Движения «врассыпную» собраться стайкой в одном месте зала, перестроение на беге в круг	Для Козлика – жест защиты (прикрыть лицо тыльной стороной ладони и качнуться назад) Для Волков – научить детей последовательному выполнению жестов нападения (злое лицо, оскальный рот, руки – когти)	Поскоки, прямой галоп «Лошадки» М. Потоловский	Полуприседания с поворотом туловища в стороны, притопы, кружение топающим шагом (р.н. мелодии)

Библиографический список

- 1 Ветлугина, Н.А. Музыкальное воспитание в детском саду / Н.А. Ветлугина. – М.: Просвещение, 1981. – 240 с.
- 2 Ветлугина, Н.А. Музыкальное развитие ребенка / Н.А. Ветлугина. – М.: Просвещение, 1968. – 412 с.
- 3 Зими́на, А. Н. Образные упражнения и игры в музыкально – ритмическом развитии детей: практикум для педагогов / А.Н. Зими́на. – М.: Тандем; ГномПресс, 1998. – 32 с.
- 4 Зими́на, А.Н. Музыкальные игры и этюды в детском саду: пособие для музыкального руководителя / А.Н. Зими́на. – М.: Просвещение, 1971. – 96 с.
- 5 Тарасова, К.В. Гармония: программа развития музыкальности у детей дошкольного возраста / К.В. Тарасова, Т.В. Нестеренко, Т.Г. Рубан. – М.: Гармония, 1993. – 328 с.

Е.Н. Бехтерева,
г. Челябинск

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация: в статье раскрываются особенности организационно-управленческой деятельности, рассматриваются процессы эффективного управления дошкольной организацией, организационно-управленческого сопровождения процесса развития образовательных учреждений.

Ключевые слова: организация, организационно-управленческая деятельность, управление дошкольной образовательной организацией, организационно-управленческое сопровождение процесса развития образовательных организаций.

Менеджмент – это управление людьми, работающими в одной организации, имеющей общую конечную цель. Но менеджмент – не просто управление людьми, организацией, а особая его форма, это управление в условиях рынка, рыночной экономики, т. е. в условиях постоянных изменений, возможного риска. Поэтому менеджмент направлен на создание благоприятных условий (технических, экономических, психологических и др.) функционирования организации, на достижение ею успеха.

Как система научных данных менеджмент – это совокупность философий, моделей, стратегий, принципов, методов и стилей управления организацией, производством и персоналом в целях повышения ее эффективности и роста прибыли.

Управление – это единый процесс, который представлен разными управленческими работниками или органами. Целью их взаимодействия является выработка единого управляющего воздействия на объект управления. К управленческим кадрам относятся менеджеры (руководители), специалисты и служащие (технические исполнители). Центральное место в управлении занимает менеджер. Он возглавляет определенный коллектив, ему принадлежит право принятия и контроля управленческих решений, именно он несет всю полноту ответственности за результаты работы коллектива.

Организация – это относительно автономная группа людей, деятельность которых сознательно координируется для достижения общей цели. Она представляет собой планируемую систему совокупных (кооперативных) усилий, в которой каждый участник имеет свою, четко определенную роль, свои задачи или обязанности, которые необходимо выполнять. Эти обязанности распределяются между участниками во имя достижения целей, которые

ставит перед собой организация, а не во имя удовлетворения индивидуальных пожеланий, хотя те и другие могут совпадать.

Говоря об эффективном управлении современной образовательной организацией, в которой основными являются процессы, обеспечивающие соответствие между организацией и ее средой, мы все чаще сталкиваемся с понятием организационно-управленческой деятельности.

Организационно-управленческая деятельность, будучи особым видом социальной деятельности, состоит из комплекса видов деятельности, специфика которых составляет их качественную определенность, отличающую их друг от друга. Подтверждением этому служит выделение многими исследователями так называемых функций управления, которые хотя зачастую и переплетаются друг с другом, однако по содержанию продолжают оставаться отличными друг от друга.

В качестве примера можно привести выделение пяти функций управления (планирование, организация, командование, координация, контроль) еще в А. Файолем в его административной теории управления. Наряду с функциями управления Файоль выделил ряд принципов управления. К ним он отнес дисциплину, единство руководства, подчинение общей цели, вознаграждение, централизацию, иерархию, порядок, стабильность персонала, корпоративный дух и некоторые другие. В отличие от функций, являющихся обязательными элементами, принципы по Файолю выступают в качестве постоянно пополняющегося перечня положений, обобщающих практику руководителя. Принципы управления конкретны и зависят от ситуации. Функции составляют так называемую науку администрирования, а принципы – его искусство.

Еще одним примером служит также выделение четырех функций управления (выработка и принятие управленческого решения; организация; регулирование; учет и контроль) советским исследователем в области управленческой проблематики В.Г. Афанасьевым [?]. Выделение функций управления оказалось весьма плодотворным, так как существенно способствовало углублению познания содержания и процессов организационно-управленческой деятельности.

Организационно-управленческая деятельность – это особый вид деятельности, который начал изучаться, описываться и нормироваться только во второй половине XX века. До этого време-

ни управление существовало как «искусное действие» – индивидуальное мастерство человека или группы лиц.

Существенно, что выделение организационно-управленческой деятельности как самостоятельного вида становится необходимым и возможным в условиях усложнения организационной системы хозяйствования, особое значение в которой приобретает соблюдение определенного порядка, скорее упорядоченности, при одновременном динамичном изменении внутренних и внешних условий профессиональной деятельности. Следовательно, функции организатора и управляющего ложатся на руководителя-профессионала, и объединяются в некую организационно-управленческую подструктуру профессиональной деятельности.

Основными элементами такой подструктуры являются взаимодополняющие аспекты профессиональной деятельности, моделирующие процесс ее функционирования и развития. В частности, можно выделить такие аспекты как:

- предметно-структурный, характеризующий поэлементно виды деятельности организации и соответствующие им предметные области управления (что?);
- организационно-методический аспект, характеризующий порядок выполнения заданий по видам деятельности (кто? где? как?);
- функционально-временной, характеризующий состояние протекающих процессов (какие? когда?);
- ресурсно-технологический аспект, характеризующий ресурсы и инструменты, используемые в процессе профессиональной деятельности (что? как? с помощью чего? в какой последовательности?).

Еще один взгляд на проблему организационно-управленческой деятельности основывается на положениях системомыследеятельностного (далее – СМД) подхода, разработанного для сферы управления Г.П. Щедровицким и другими авторами.

Прежде всего, управленческая деятельность должна отвечать всем требованиям деятельности, включая наличие: целей и объекта управления; субъекта управления; знаний и технологий управленческой деятельности; конечного продукта деятельности и самих управленческих действий.

Что касается целей и объекта управления, то именно они являются основой формирования той социально-экономической системы, в которой соединятся условия достижения поставленной

цели профессиональной деятельности. В рамках СМД методологии были разработаны схемы описания таких сложных объектов: схема многоплоскостного представления и схема конфигурирования разнородных систем знаний в отношении «объекта управления». Данные схемы позволяют особым образом организовать управленческую деятельность – в виде трехплоскостного представления управленческой деятельности.

Следует заметить, что управленческая деятельность отличается от материально-преобразующих типов деятельности, например, выработка бензина или строительство домов, где предмет преобразования «нефть» или «строительные материалы». Управленческая деятельность осуществляется в отношении деятельности других людей, управленческая деятельность – это «деятельность над деятельностью». Действительно, в результате управленческой деятельности может измениться организационная и процессуальная структура профессиональной деятельности; могут измениться цели и рамки деятельности; могут преобразоваться (прирасти или обновиться) знания, совершенствоваться инструменты и средства деятельности.

В современных условиях общественного развития первостепенное значение приобретает качественное обновление системы образования как основного источника приумножения культурного богатства России. Коренные преобразования в системе образования требуют радикальных изменений и в сфере её управления.

Новые запросы социума к образовательным организациям, формирующие заказ на образование в зависимости от состояния быстро изменяющейся социально-экономической среды, диктуют необходимое для успешного его выполнения сопровождение процесса развития образовательного учреждения.

В настоящее время появилось много работ, посвященных организационно-управленческому сопровождению процесса развития образовательных учреждений (Л.Н. Бережнова, В.И. Богословский, А.Н. Тряпицына, Г.А. Виноградова, В.К. Елманова и др.). Анализ работ показывает, что организационно-управленческое сопровождение процесса развития ОУ предполагает взаимосвязь различных видов деятельности, выражающуюся в том, что согласуются педагогические ценности с профессиональными интересами педагогов, повышаются возможности развития субъектного опыта, расширяются связи между субъектами образовательного процесса.

Организационно-управленческое обеспечение процесса развития ОУ определяется как многоуровневое взаимодействие в образовательном процессе, способствующее углублению субъектного опыта педагога в профессиональной деятельности, который позволяет системно (целостно) воспринимать педагогическую действительность.

Несмотря на то, что существует ряд научных работ, посвященных разработке отдельных частных аспектов организационно-управленческой деятельности в образовательных организациях, в целом эта проблема остается недостаточно изученной.

В общем случае под управлением понимается основанное на прогнозе целенаправленное воздействие на управляемый объект. С этой точки зрения в структуре процесса управления образовательной системой любого уровня сложности можно выделить пять основных этапов:

- целеполагание;
- прогнозирование;
- планирование системы управляющих воздействий на систему;
- воздействие на управляемую систему;
- оценка результативности процесса управления.

Основу организационно-управленческой деятельности составляет целеполагание. Результатом управления всегда является некоторое структурное, функциональное или структурно-функциональное изменение его объекта. Цель управления, представляющая собой образ потребного результата деятельности (по П.К. Анохину), призвана стать, с одной стороны, основой при построении плана управления системой и подборе методов его осуществления, а с другой – своеобразным эталоном при определении эффективности управляющих воздействий. Без целеполагания даже целенаправленное воздействие на объект не может рассматриваться как организационно-управленческая деятельность.

Прогнозирование представляет собой разновидность научного предвидения, специальное исследование перспектив какого-либо явления. Его функция – выявление перспективных проблем, подлежащих решению в будущем и определение возможных путей решения проблем с целью достижения желательного состояния объекта управления на основе заранее заданных критериев. Сопоставление данных поиска оптимальных решений, призван-

ных обеспечить развитие объекта в требуемом направлении, и норматива помогает вырабатывать рекомендации для повышения эффективности организационно-управленческой деятельности.

Планирование как компонент организационно-управленческой деятельности состоит в выработке системы управляющих воздействий и обеспечивающих мероприятий, реализация которой должна обеспечить достижение итоговой цели управления. Именно на этом этапе организационно-управленческой деятельности цель его осуществления конкретизируется до задач, которые должны быть решены в ходе реализации плана.

Одним из наиболее эффективных и широко используемых методов планирования организационно-управленческой деятельности является моделирование. Оно предполагает подробное структурное описание системы “субъект-объект управления”, а также определение функций и места каждого компонента этой системы в процессе организационно-управленческой деятельности.

Кульминационным этапом организационно-управленческой деятельности является непосредственная реализация плана, его практическое воплощение. Успех в осуществлении этого этапа обусловлен как качеством самого плана, так и уровнем технологической готовности реализующих его управленческих кадров.

Наконец, на завершающем этапе организационно-управленческой деятельности осуществляется сверка полученных реальных результатов с выработанной ранее целью-эталоном. Мера соответствия между ними определяет эффективность всей организационно-управленческой деятельности.

Главная цель образовательной политики в сфере дошкольного образования – реализация права каждого ребенка на качественное и доступное образование, обеспечивающее формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста. В современной ситуации недостаточно только апробировать опыт, его необходимо создавать, выращивать, проектировать актуальность методической работы.

Таким образом, предъявляемые к современной дошкольной образовательной организации требования, закрепленные во ФГОС ДО, ведут к тому, что повышение уровня управления ДОУ становится объективной необходимостью и существенной сторо-

ной его дальнейшего развития. Руководители обязаны гибко и быстро реагировать на запросы общества, в постоянно меняющейся сложной экономической ситуации находить способы выживания, стабилизации и развития организации.

*М.Ю. Буслаева,
С.Н. Гриневич,
г. Челябинск*

ВЛИЯНИЕ МАТЕРИНСКОЙ ДЕПРИВАЦИИ НА ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Аннотация: статья посвящена исследованию вопросов, связанных с особенностями материнской депривации и ее влияния на психическое развитие ребенка дошкольного возраста с церебральным параличом. В статье дан развернутый анализ содержания феномена материнской депривации. Рассматривается авторский вариант оценки качества психологического состояния семьи, воспитывающей ребенка с церебральным параличом, а также портрет личности, формирующейся у ребенка с рождения, оказавшегося в условиях материнской депривации.

Ключевые слова: материнская депривация, психическое развитие, психологическое состояние, госпитализм, эмоциональное состояние, эмоциональное неблагополучие, дефицитарность, инвалидизированность.

Социальные процессы, актуальные для развития современного общества, отразились не только на материальном положении семьи, но и на ее нравственном здоровье. В настоящее время в обществе происходит обострение многочисленных социальных проблем – снижение благосостояния значительной части населения, рост безработицы, ослабление защищенности семьи и детей со стороны государства. Каждый год увеличивается количество детей, полностью или частично лишенных полноценной материнской заботы, что может объясняться чрезмерной занятостью родителей на работе, сменой ценностных приоритетов, социальным неблагополучием и другими недугами. Часто в семьях детям

не оказывается должного внимания, они предоставлены «сами себе». Огромное количество детей растет в условиях дефицита контакта с матерью, недостатка эмоционального принятия и сопереживания, информации об окружающем мире. Неудовлетворение потребностей подобного рода способствует возникновению материнской депривации.

Конвенция ООН о правах ребенка признает, что «ребенку для полного и гармоничного развития его личности необходимо расти в семейном окружении, в атмосфере счастья, любви и понимания». Самое важное место в жизни ребенка отведено матери. Именно ее любовь и забота являются необходимым источником нормального психического и физического развития.

Первый человек, с которым новорожденный формирует отношения, – это его мать. Такие отношения получили название раннего диалога или протодиалога. От его успешности во многом зависят психическое развитие ребенка, формирование его личности. В процессе диалога, осуществляемого посредством невербального общения и при помощи так называемого проторазговора, устанавливаются экспрессивно-эмоциональные коммуникации, идет становление типа семейного воспитания. При этом состояние здоровья матери и состояние здоровья ребенка являются взаимозависимыми.

При рождении ребенка с церебральным параличом его мать переживает разочарование, связанное с несбывшимися надеждами на счастливое материнство. Женщина испытывает чувство вины, нередко – чувство собственной неполноценности. Она не уверена в своих действиях, старается избегать лишних контактов с младенцем, старается сводить их к минимуму, так как они вызывают у нее повышенное состояние тревоги. В результате протодиалог не возникает, нарастает отчужденное отношение матери к ребенку, что в итоге может привести ее к апатии, депрессии, минимизации взаимодействия с ребенком и, как правило, к состоянию, которое в современной психологии называют «материнской депривацией». Следовательно, материнская депривация возникает при недостаточной привязанности матери к ребенку, при длительной разлуке, при отсутствии материнского воспитания с младенчества или при утрате матери в более позднем возрасте.

Формирование личности ребенка с церебральным параличом происходит в условиях ограничения возможностей его передви-

жения, получения информации, общения. Взрослея, он продолжает нуждаться в уходе, остается несамостоятельным, а потому не имеет возможности расстаться с младенческим эгоцентризмом. Так биологическая дефицитарность формирует дефицитарность социальную и психологическую. По сравнению со здоровыми детьми, ребенок с церебральным параличом имеет суженный круг социального общения, меньшую степень самостоятельности. Следовательно, отношения с членами семьи, и особенно с матерью, приобретают для ребенка особую роль.

Отношения особенного ребенка с другими членами семьи также определяются тем, что для них его рождение, как правило, является психотравмой. Меняется социальный статус семьи по причине того, что семья, в которой родился ребенок с церебральным параличом, часто оказывается в изоляции. Эмоциональная напряженность в семье усугубляет депривированные отношения. Являясь “слабым местом” в семье, ребенок, страдающий детским церебральным параличом, нередко становится причиной семейной напряженности и конфликтов (а очень часто – и причиной распада семьи).

Глубокие нарушения отношений между матерью и ребенком по причине неоправданности ожиданий, служат важным фактором формирования пограничного расстройства личности ребенка, характеризующегося размытой идентичностью, непостоянством в межличностных связях, плохим эмоциональным контролем и импульсивностью, склонностью к агрессивным срывам. Обобщенный портрет личности, формирующейся у ребенка с рождения, оказавшегося в условиях материнской депривации, можно представить таким образом: интеллектуальное отставание, неумение вступать в значимые отношения с другими людьми, вялость эмоциональных реакций, агрессивность, неуверенность в себе.

Вместе с этим следует отметить и материнский фактор: стеснительность, желание скрыть от окружающих дефект своего ребенка, его физические недостатки и ограниченные возможности, отсутствие стремления уделять больше времени для общения с ребенком, в том числе двигательной активности (подвижным играм на прогулке, спортивным мероприятиям и занятиям в секциях).

В целом, депривация в общении с матерью и в материнском уходе вызывает у ребенка стойкие нарушения развития, невротические и аффективные расстройства, порождает страх, агрессив-

ность, недоверие к другим людям. Негативное влияние материнской депривации на психическое развитие ребенка, проявляется в печали, задумчивости, апатии, отрицательном отношении к окружающему, замедлении темпа движений, безучастности, нарушениях познавательного поведения, что собственно присуще всем детям с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Исследования психологов показывают наличие двух полюсов в отношении родителей к появлению в семье ребенка с церебральным параличом. Первый полюс отражает желание семей, имеющих детей с ограниченными возможностями, посещать дошкольные учреждения компенсирующего вида, при этом поступать в общеобразовательную школу. Другой полюс родителей в стремлении еще больше «инвалидизировать» ребенка. И те и другие не стремятся улучшить состояние здоровья ребенка посредством собственных активных действий по укреплению отношений с ребенком, налаживанию эмоциональных контактов.

Отмечаются следующие наиболее характерные проблемы семей, воспитывающих ребенка с церебральным параличом:

- инфантилизм родителей;
- уход родителей от проблемы воспитания ребенка;
- игнорирование индивидуальных особенностей здоровья детей;
- педагогически нецелесообразное удовлетворение потребностей детей;
- слабый медицинский контроль над состоянием здоровья и физическим развитием детей;
- отсутствие у родителей достаточных знаний, касающихся особенностей использования теплых эмоциональных контактов, физических упражнений с целью реализации профилактики и коррекции имеющихся нарушений.

Таким образом, психические нарушения, возникшие в условиях материнской депривации, во многом зависят от времени воздействия депривационного фактора. Чем раньше возникла депривация, тем тяжелее возникающая патология. Влияние материнской депривации на психическое развитие ребенка, приводит к формированию расстройств эмоционально-волевой сферы, неравномерности отставания интеллектуального развития с преимущественным нарушением развития речи, к искаженному отношению человека к самому себе (неприятно своего тела, ауто-

агрессии, страхам), а также к невозможности устанавливать полноценные человеческие отношения с другими людьми.

Библиографический список

1. Бережнова, Л.Н. Предупреждение депривации в среде жизнедеятельности человека как научное направление // Гуманитарные технологии в полиэтнической образовательной среде: предупреждение культурной депривации / под ред. Л. Н. Бережновой, В.И. Богословского. – СПб.: Книжный Дом, 2007. – С. 35–45.

2. Гуслова, М.Н. Психологическое изучение матерей, воспитывающих детей-инвалидов / М.Н. Гуслова, Т.К. Стуре // Дефектология, 2009. – № 3. – С. 28–31.

3. Колпакова, Л.М. Особенности эмоционально-личностных отношений матери и ребенка-инвалида (на примере младшего школьного возраста) / Л.М. Колпакова, Г.Н. Мухаметзянова // Материалы II международного конгресса «Молодое поколение XXI века: актуальные проблемы социально-психологического здоровья». – Минск, 3–6 ноября: РИТМ, Социальный проект, 2010. – С. 105–106.

*Н.В. Бутенко,
г. Челябинск
К.Н. Белозёрова,
Республика Казахстан, г. Астана*

НАЦИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА КАК ОСНОВА ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

Аннотация: в статье предпринята попытка охарактеризовать особенности эстетического воспитания детей дошкольного возраста в условиях развития современного Казахстана и коренного обновления системы дошкольного образования; рассматриваются эффективные формы работы по эстетическому воспитанию дошкольников в детских садах республики.

Ключевые слова: традиционная культура казахов, эстетическое воспитание, музыкально-эстетическое воспитание, музыкальное искусство, дети дошкольного возраста.

В условиях национального возрождения современная образовательная политика суверенного Казахстана сегодня характеризуется обновлением духовной, культурной и созидающей роли системы образования в обществе, широко использующей потенциал государственно-частного партнёрства: мини-центры, частные и семейные детские сады, в которых особое место уделяется эстетическому воспитанию подрастающего поколения. Сегодня миссия педагогов определена президентом Республики Н.А. Назарбаевым в «Послании народу Казахстана» и выражается в следующем: «...приобщение детей к сокровищам отечественной культуры, формирование эстетических взглядов через восприятие истинно художественных образцов национальной казахской музыкальной культуры, воспитание глубокого уважения к народному творчеству и музыке...» [2]. Президент республики отмечает, что «...процветание Казахстана будет прямо зависеть от развития духовных и личностных ресурсов человека, от эффективности создания творческого пространства для развития способностей детей, их личностных и творческих возможностей» [2].

Закон Республики Казахстан «О культуре» (24.12. 1996 г.) регулирует общественные отношения в сфере возрождения и разви-

тия казахской национальной культуры, культуры разных народов, проживающих в Казахстане. Сегодня республика Казахстан – это многонациональная страна, развивающаяся на основе многообразия разных культур, верований, обладающих этнической спецификой. Каждый этнос, проживающий на территории Казахстана и обладающий собственной национальной культурой, вносит неповторимый вклад в мировую и региональную сокровищницу культуры [3; 4].

Конструирование содержания дошкольного образования республики включает в себя разработку и апробацию программ для дошкольников по приобщению к культуре разных народов Казахстана как вариативной части основной общеобразовательной программы дошкольного образования, направленной на возрождение культурно-созидающей и духовной роли системы образования. В Казахстане реализуются разные образовательные программы для детей дошкольного возраста («Балбобек», «Зерек бала», «Біз мектепке барамыз», «Кайнар» и др.), определяющие особенности организации воспитательно-образовательной работы с детьми разного возраста в детских садах. Главное место в программах уделяется музыке как ведущему направлению эстетического развития детей дошкольного возраста, которая обогащает восприятие ребёнка произведениями искусства (К. Аймагамбетова, Е. Кусаинова, Ш. Майгаранова, Ж. Тезекбаева, К. Шилдебаева и др.).

В последние годы в Казахстане важное значение приобретает преобразование духовной жизни общества через приобщение дошкольников к культуре своего народа. Музыкально-эстетическое воспитание занимает особую позицию в процессе становления ребёнка и повышении уровня его духовной культуры. В государственном общеобязательном стандарте образования Республики Казахстан (раздел «Дошкольное воспитание и обучение») 2009 г. одной из основных определена задача – развитие творческих способностей детей и музыкальное образование.

Согласно исследований казахских педагогов (М.Х. Балтабаева, Р.К. Дюсембинова, А. Жубанов, С.А. Узакбаева, А.А. Калыбекова и др.), одним из ведущих направлений эстетического воспитания детей дошкольного возраста является народное музыкальное искусство как основной источник традиционной культуры казахов. Сегодня для педагогических коллективов детских садов

Республики Казахстан разработана «Программа воспитания, образования и развития детей дошкольного возраста» в опоре на национальную культуру, традиции и обычаи (авторы Т.Н. Доронова, Б.О. Арзанбаева, Т.А. Левченко и др.) [1]. В программе выделена образовательная область «Творчество», её цель – формирование чувственно-эмоциональной сферы и эстетического вкуса, развитие культуры творческого мышления и воображения у детей дошкольного возраста. Реализация содержания образовательной области «Творчество» направлена на развитие ребёнка-дошкольника в разных видах организованной учебной деятельности: рисовании, лепке, аппликации, музыке.

Организация работы по эстетическому воспитанию дошкольников в детских садах Казахстана осуществляется согласно идеям государственной национальной образовательной политики, культуры, народной педагогики, патриотизма и принципов поликультурного воспитания личности. В качестве эффективных *форм работы по эстетическому воспитанию дошкольников* педагоги детских садов республики Казахстан используют следующие:

– *включение ребёнка в этнокультурную среду* (первоначальное формирование основ этнокультурных традиций и обычаев казахского народа через организацию и включение детей в национальные праздники);

– *участие педагогов, детей и родителей в культурных акциях*, направленных на пропаганду лучших достижений и образцов культурно-духовного развития Казахстана (формирование национального самосознания и этнической идентичности);

– *посещение музея национальных костюмов* (ознакомление с народными костюмами, в которых отражены древние традиции, связанные с их этнической историей, социальными, экономическими и климатическими условиями разных народов);

– *ознакомление с национальным изобразительным искусством* по картинам казахских художников (углубление искусствоведческих знаний о художниках-живописцах и их произведениях): А. Галимбаева «Аяк кап», «Дастархан», «Вкусный чай; А. Кастеева «Убранство юрты», М. Кендебаева «Изготовление кошмы» и др.;

– *проведение в детском саду праздника «Наурыз мейрамы»* (приобщение к многовековой истории казахского народа, к его

традициям и обычаям, а также к достижениям современного многонационального Казахстана);

– *слушание казахского музыкального фольклора* (изучение наследия казахской музыкальной культуры через приобщение к народной инструментальной музыке – домбровым, кобызовым и сыбызговым кюям средствами музыкального наследия Казахстана);

– *ознакомление с казахскими музыкальными инструментами* (домбыра, кобыз, асатаяк, шанкобыз, сырнай и др.) позволяет обогащать слуховое восприятие детей акустическими и художественно-выразительными возможностями национальных музыкальных инструментов;

– *организация национальных народных игр* (развитие познавательного интереса к этнокультурным традициям через организацию национальных праздников с использованием народных игр для дошкольников): «Ак суюк» – (белая кость); «Жапактар жане карлыгаш» – (ястребы и ласточки); «Орамал» – (платок), «Балапандар» – (цыплята); «Тумалак агаш» – (деревянный шар) и др.

– *постановка театрализованных представлений* по сюжетам казахских народных сказок: «Хитрый Алдар косе», «Счастье Кадыра», «Жаныдыль», «Сапожник и хан» и др., а также обыгрывание сценок из жизни казахов-кочевников (развитие сценического творчества средствами театрализации и ритмо-пластики; раскрытие творческого потенциала детей; эстетико-эмоциональное обогащение актёров и зрителей).

Итак, вышеперечисленные формы работы по эстетическому воспитанию в Казахстане формируют у детей дошкольного возраста становление национального самосознания через творческое начало и целостность восприятия окружающего мира народного искусства; эстетическую способность к сопереживанию художественных образов через связь культур прошлого, настоящего и будущего. Разнообразие форм работы, используемых педагогами детских садов должны быть интересны самим детям, иметь многофункциональный характер и органически вписываться в образовательный процесс, способствовать развитию у дошкольников субъектной позиции в освоении этнокультурного опыта народной культуры.

Библиографический список

1. Кайнар: Программа воспитания, образования и развития детей дошкольного возраста в условиях детского сада / Т.Н. Доронова, Б.О. Арзанбаева и др. – Алматы: Просвещение-Казахстан, 2007.

2. Послание президента РК Н.А. Назарбаева «Новое десятилетие – новый экономический подъём – новые возможности Казахстана» от 29 января 2010 г. – Петропавловск, 2010.

3. Сейтешев, А. Национальный характер образования и особенности его становления // Мысль. – 2001. – № 5.

4. Сейтжанов, З.Т. Специфика этноэстетического воспитания в Казахстане // Білім образование. – 2004. – № 3.

Н.В. Бутенко,
г. Челябинск

К ВОПРОСУ О МЕТОДАХ ОБУЧЕНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Методы обучения как совокупность способов и приёмов обучения, как система взаимосвязанных последовательных способов взаимодействия педагога и детей способствуют развитию потребностно-мотивационной сферы и сознания ребёнка, вырабатывают привычки поведения в разных видах детской деятельности, их корректировку и совершенствование. В научной литературе «метод» рассматривается как «сердцевина» образовательного процесса, как соединяющее звено между поставленной целью и конечным результатом на основе совместной деятельности педагога и ребёнка.

Успешность процесса художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста определяет группа классических методов, используемых педагогами ДОО для продуктивности решения поставленных образовательных задач.

Проблемно-диалогические методы (С.А. Дьякова, Е.Л. Мельникова и др.) основаны на системе заданий и вопросов, обеспечивающих «открытие» ребёнком нового знания. Диалог может сочетать подсказки и специальные вопросы, побуждающие к «рождению» творческой идеи.

Методы по характеру познавательной деятельности (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, В.В. Давыдов и др.). Познавательная деятельность ребёнка характеризуется определённым уровнем его мыслительной активности, возникающей в тесной взаимосвязи с практическими действиями, преобразующими предмет познания.

Методы по источнику передачи информации и характеру её восприятия (Е.Я. Голант, Н.М. Верзилин, Е.И. Перовский и др.). Пассивное (рассказ, показ, объяснение, слушание и т.п.) и активное восприятие (работа с наглядным материалом, действие с продуктом творчества) обслуживается всеми сторонами деятельности ребёнка, благодаря чему создаются благоприятные условия его развития.

Методы на основе целостного подхода (Ю.К. Бабанский, В.В. Краевский и др.) выступают ориентиром для определения целостности свойства объекта и его дифференцированности от внутреннего единства и среды. Целостность объекта определяет иерархическая связь категорий «целостность – системность – комплексность».

Методы по дидактическим целям и задачам (М.А. Данилов, Б.П. Есипов, Г.И. Щукина и др.) предполагают использование вариативности информационно-развивающих действий и упражнений для последовательного приобретения ребёнком знаний (формирование умений и навыков, творческая деятельность и т.д.).

Методы социально-эмоционального воспитания и обучения детей дошкольного возраста (А.Г. Гогоберидзе, Л.В. Коломийченко, А.Ф. Яфальян и др.). Эстетические эмоции, переживаемые детьми в различных ситуациях и совместной деятельности, значительно обогащают мир чувственного восприятия, открывая новые возможности для взаимодействия в социуме и самовыражения личности.

Методы художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста (А.Г. Гогоберидзе, А.М. Вербенец, Т.С. Комарова, И.А. Лыкова и др.) способствуют развитию ребёнка в художественно-речевой, музыкальной, театрализованной и изобразительной деятельности на основе обогащения опыта «насмотренности» художественных произведений разных по средствам выразительности, содержанию, выбору художественных и изобразительных средств.

Метод стимулирования и мотивации на успех. Мотивация как динамическое образование и механизм побуждения ребёнка к продуктивной деятельности способствует активному освоению содержания художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста. В изобразительной деятельности ведущим методом *эмоционального стимулирования* ребёнка является создание ситуации успеха, которая реализуется через подбор творческих заданий нарастающей сложности с использованием алгоритмических схем и карточек-подсказок; поощрение как одобрение выбранного ребёнком направления деятельности или способа выполнения задания; использование игр и игровых форм.

Совершенствование образовательного процесса по действительному освоению эстетической информации ребёнком-дошкольником предусматривает необходимость использования педагогом ДОО многообразия *специфических методов художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста:*

- метод вопросов (диалога), метод обогащения эстетического опыта (А.Г. Гогоберидзе, А.М. Вербенец);

- метод эстетического убеждения, метод пробуждения к сопереживанию, метод эстетического выбора, метод эвристических и поисковых ситуаций, метод разнообразной художественной практики и др. (И.А. Лыкова);

- метод «моделирование игры», метод «стимулирование творческой активности», метод «моделирование вероятностей» (Н.В. Яковлева) и др.

Совершенствование образовательного процесса с помощью новых методов обучения позволили нам разработать и наполнить смысловым содержанием *авторские методы* художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста.

- *Метод «операторного» освоения сенсорных процессов.*

«Операторное» освоение сенсорных процессов имеет существенное значение для совершенствования художественно-творческой деятельности ребёнка, которое регулируется «чувствованиями» (И.М. Сеченов) при посредстве механизмов «сенсорной коррекции» (Н.А. Берштейн). Обучение способам освоения сенсорных образцов в младшем возрасте (представления об основных цветах, форме, размере; сопоставление с качествами реальных предметов и их частей) является основой совершенствования ориентировочных действий дошкольника старшего

возраста в разных видах детской деятельности. Сложные виды продуктивной деятельности (рисование, лепка, художественный труд и пр.), которые предъявляют ребёнку более высокие требования к его сенсорной культуре, активно стимулируют его разностороннее развитие. Для успешного осуществления ребёнком художественно-творческой деятельности в старшем дошкольном возрасте требуется ряд сенсорных способностей, формирование которых имеет важное значение для подготовки дошкольника к более сложным видам деятельности в школе. Наши наблюдения показывают, что такими способностями в старшем дошкольном возрасте являются следующие: 1) способность зрительно анализировать сложную форму предметов; 2) способность устанавливать тождество предметов; 3) способность к наглядному представлению перемещения предметов в пространстве. Однако в художественно-творческой деятельности старших дошкольников наблюдается несформированность целого ряда разнообразных умений, значительно затрудняющих процесс создания ребёнком творческого продукта: умение планировать свои действия, двигательные умения руки и др. Действия педагога необходимо направлять на качественное овладение ребёнком какого-либо умения, доводя его до совершенства посредством использования эффективных приёмов обучения.

▪ *Метод познания художественно-образного начала* обеспечивает в художественном творчестве формирование у ребёнка образно-смыслового начала, которое свидетельствует о развитии творческого мышления и фантазии, эстетического и художественного восприятия окружающего мира. В процессе творчества ребёнка увлекает смысловая сторона деятельности, выполняющая функцию отражения предметного мира (Н.А. Ветлугина, Н.П. Сакулина и др.). Совершенствование опыта художественного восприятия образов качественно преобразует ребёнка, расширяет его представления об окружающем мире, понимания произведений искусства, а процесс восприятия является основополагающим инструментом познания, непосредственно активизирующим продуктивную творческую деятельность дошкольника. Познание художественного образа ребёнком основано на понимании и переживании образа; выделении средств выразительности, сравнении и сопоставлении разных произведений искусства и образов (их сопоставление с реальным миром). Для реализации метода познания

образного начала педагог активизирует проявление собственных предпочтений, эстетических интересов и рассуждений ребёнка относительно рассматриваемых образов и эстетически привлекательных предметов на основе расширения границ образовательного пространства ДОО (посещение краеведческих, художественных музеев и художественных выставок; ознакомление с народными промыслами в мастерских художников; участие в культурных мероприятиях города).

▪ *Метод импровизации в творчестве* детей старшего дошкольного возраста рассматривается как самопознание личности в свободном самовыражении, что является мощным фактором гармонизации и преобразования ребёнка в художественной деятельности (Н.В. Корчаловская, А.К. Сундукова и др.). Изучение эстетических предметов способствует развитию и обогащению художественных практик ребёнка, что активно стимулирует его к посильному художественному преобразованию окружающего пространства в продуктивной предметно-практической деятельности. Специфика импровизации в творчестве ребёнка основана на собственных интересах, желаниях, инициативе, реализации собственных замыслов, связанных с художественными переживаниями, носящими эстетический характер, которые должен поддерживать и развивать педагог.

Реализация метода импровизации в творчестве потребует от педагога направить усилия на организацию предметно-развивающей среды для самостоятельной творческой деятельности, обогащение ребёнка художественными впечатлениями, развитие произвольности творческой деятельности на основе познавательного интереса, поддержку активности ребёнка и направление его действий в созидательное русло с опорой на художественное экспериментирование.

Резюмируя итоги вышесказанного, отметим следующее. Выбор педагогом методов художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста:

– зависит от выбранных педагогом форм работы с детьми по освоению изобразительного искусства в разных видах детского художественного творчества;

– должен быть обусловлен выбором цели деятельности, системой действий процесса обучения с использованием необходи-

мых средств обучения для достижения цели как качественного результата применения метода;

– зависит от объёма и качества искусствоведческой информации о художественных произведениях, с которыми знакомят детей;

– зависит от возраста детей, согласно которому, в младшем возрасте дети отвечают на простые вопросы и выполняют действия по показу педагога, а в старшем – осуществляется косвенное воздействие на детей и побуждение их к самостоятельному творчеству.

Е.Б. Быстрой,
г. Челябинск
Р.Й. Зигерист,
Германия

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕОРИИ Р. ШТАЙНЕРА В ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ ГЕРМАНИИ

Аннотация: в статье представлены основные научные направления деятельности Р. Штайнера, начиная с его физиолого-анатомических и психологических исследований. Являясь основателем антропософии, он внес значительный вклад в теорию развития и воспитания детей дошкольного возраста, создав Вальдорфскую педагогику и реализовав свои идеи на практике.

Ключевые слова: Вальдорфская педагогика, Вальдорфский детский сад, антропософия, теория триединства человека, эвритмия.

В настоящее время в Германии существует Союз Свободных Вальдорфских детских садов. Дошкольное воспитание не входит в государственную школьную систему, а является частью системы оказания помощи детям и молодежи. В воспитательной работе Вальдорфских детских садов главным является учеба в группе с целью развития самостоятельной личности, способной жить в обществе.

Рассмотрим более подробно основные положения Вальдорфской педагогики.

В середине Первой мировой войны Рудольф Штайнер впервые сформулировал, возможно, самое значительное открытие своей жизни: рассмотрение человека в трехкомпонентном ракурсе. Это открытие являлось революционным поворотом в его гуманитарных исследованиях. Одновременно начинается новая фаза антропософской работы, которая мощно врывается в практику обучения и воспитания. Ярким примером этому служит создание Вальдорфской педагогики. В это время Р. Штайнер проводит физиолого-анатомические и психологические исследования, особенно его волнует вопрос – какой принцип лежит в основе взаимозависимости между головой, туловищем и конечностями. Он, как и Й.В. фон Гёте и Л. Окен, конфронтрует с вопросом о загадочном строении головы. Образование костей головы происходит не только быстрее, чем костей туловища и конечностей, но и совершенно другим образом [6, с. 11].

Помимо естественнонаучных изысканий он углубляется в эзотерическую и оккультную литературу. Р. Штайнер занимается не только научным поиском, но и исследованием конкретных примеров. Важным базисом для его трехкомпонентной теории о человеке явилась его многолетняя работа в качестве домашнего учителя в семье Шпехтов. Особенно его интересовал Отто Шпехт, у которого была гидроцефалия, являющаяся конкретным примером болезненного строения человеческого организма.

Позднее Штайнер пишет: «Для меня открылась, благодаря практическим исследованиям, взаимосвязь между духовным и телесным началом в человеке» [6, с. 15]. Она наблюдал во время занятий различные физиологические реакции своего ученика: «Даже незначительное умственное напряжение вызывало головные боли, снижение работоспособности, бледность и беспокойное поведение» [6, с. 15]. Но собственно источником теории трехкомпонентного состава человека явилась сказка о зеленой змее и прекрасной лилии Й. В. фон Гёте. В ней он открывает другого Гёте: не естествоиспытателя, а эзотерика. Он находит в персонажах этой сказки взаимосвязь между телесным и духовным. В Гёте он увидел мыслителя, воззрения которого на природу вели к переходу от естественных наук к науке о духе.

Осенью 1909 года Р. Штайнер предпринял попытку сформулировать свою теорию о структуре человека. Он читает доклад по антропософии и одновременно пишет первую главу своей новой книги «Антропософия». В рамках данной теории триединства человека в нем соединяются Дух, Душа и Тело, которым соответствуют мысль (интеллектуальные и познавательные способности), чувство (эмоциональная сфера, художественные и творческие способности) и воля («производственные и практические» способности) [1]. Антропософское представление о человеке явилось основой Вальдорфской педагогики, задачей которой является не только развитие интеллектуальных способностей, но и эмоциональное взросление и становление воли.

Первая школа, основанная на этих принципах, открылась в 1919 году в ответ на просьбу Эмиля Мольта, владельца и управляющего сигаретной фабрикой Вальдорф-Астория в Штутгарте (Германия). Обозначение «Вальдорфская школа» или «Вальдорфский детский сад» связаны с названием этой сигаретной фабрики. Так как рабочие фабрики были восхищены сделанным перед ними докладом Р. Штайнера, то фирма решила поддержать финансово основателя антропософии в его планах построить антропософские воспитательные учреждения.

Штутгартская школа быстро развивалась, открывались параллельные классы. Педагоги, вдохновленные успехами первой Вальдорфской школы и её педагогическими принципами, стали инициаторами создания Вальдорфских школ и детских садов в других городах Германии, а также в США, Великобритании, Швейцарии, Голландии, Норвегии, Украине, Австрии и Венгрии. Сегодня Вальдорфские школы и детские сады успешно функционируют более, чем в 30 странах мира.

Для реализации своих идей Р. Штайнер лично готовил всех воспитателей и учителей. Сегодня воспитатели немецких Вальдорфских детских садов обучаются антропософской педагогике в течение одного года, после получения профессионального образования по направлению дошкольной или социальной педагогики.

Антропософия трактуется как учение, которое посредством естественнонаучных изысканий открыло путь к трансцендентному. Это играет большую роль для дошкольной педагогики антропософистов. В своей воспитательной работе взрослые не должны пытаться определенным образом воздействовать на ребенка, а должны узнать и признать его склонности и предпочтения и способствовать

их развитию. Взрослый не должен быть воспитателем ребенка, а должен пытаться понять, какие интеллектуальные наклонности и способности у него есть, и наметить путь, как он, сообразно его возрасту, может их развить [1]. Приверженцы Вальдорфской педагогики в силу этого называют педагогический персонал детских садов и сегодня не воспитателями, а сопровождающими ребенка в процессе его естественного саморазвития.

Рудольф Штайнер считал, что в каждом человеке заложен духовный, интеллектуальный и физический потенциал, который раскрывается при прохождении через три основные стадии жизни: раннее детство, отрочество и юность. Он был убежден, что развитие ребенка делится на три периода, каждый протяженностью по семь лет. В течение этих периодов нужно по возможности развивать различные способности и задатки. «У каждого периода жизни свои потребности, и понимание этих потребностей является основой образовательных программ и планов», – писал австрийский мыслитель [6, с. 20].

На каждой стадии развития ребенка его интересы, возможности, пути познания мира отличаются. Соответственно, различаться должны и программы (то, чему учим) и методы (как учим). Например, в раннем детстве превалирует физическое тело. Дети впитывают мир и познают его через органы чувств. Их главный способ обучения – имитация. Обеспечить малыша обилием звуков, света, цвета, возможностей для движения, красивыми вещами и поведением, достойным подражания, – вот в чем миссия воспитателя на данном этапе. Согласно учению Р. Штайнера дошкольники должны полностью прожить фазу подражания. Если ребенок наблюдает за работой по дому, а потом хочет сам ее выполнять, то его необходимо вовлекать в данный процесс в игровой форме, т.к. самостоятельное выполнение различных действий оказывает большое влияние на развитие моторных навыков. Сторонники Вальдорфской педагогики твердо убеждены в том, что наши будни находятся в диссонансе с нормальными и здоровыми потребностями маленького ребенка [5, с. 14]. В этой связи они пытаются создать в Вальдорфских детских садах островки тепла, спокойствия и радости, где ребенок может развиваться без вмешательства извне.

Р. Штайнер полагал, что отвлекая дошкольника от его фундаментальной задачи – постижения мира через взаимодействие с ним, через органы чувств и нагружая его интеллектуальными задачами,

мы крадем у ребенка здоровье и жизненную энергию, необходимую для дальнейшего развития. Необходимо предоставить ребенку возможности для естественного расширения границ его талантов и способностей. Воспитатель должен «пестовать» душу ребенка через искусство, музыку и пение, движения, танец, рисунок и живопись, время сказки, чтение историй и стихов, кукольные представления, которые наполняют день малышей. Большое внимание должно уделяться развитию мелкой моторики, а значит, вязанию, вышиванию, лепке, пальчиковым играм и т.д. [6, с. 22].

Таким образом, в первые семь лет происходит общее развитие ребенка, оно концентрируется на анатомо-физиологическом развитии его организма. Он овладевает навыками движения, моторики, а посредством своих впечатлений и опыта познает окружающий мир. Приверженцы Вальдорфской педагогики, согласно этим убеждениям, видят опасность для детей до семилетнего возраста в том, что их воспитание может быть слишком сильно сконцентрировано на развитии умственных способностей. Такого рода воспитание будет мешать естественному развитию многих других, жизненно необходимых для ребенка способностей и будет даже вредить ему. Дети вначале должны научиться чувствовать себя «вольготно» в своем собственном «теле». Данный метод носит название метода «душевной экономии». Квинтэссенция метода состоит в том, что в процессе обучения у детей развивают ту деятельность, которую ребёнок может освоить в данном возрасте без внутреннего сопротивления организма. Так, в дошкольном возрасте у детей обязательно развивают память, работают с их образным мышлением, апеллируют к чувству, а не к интеллекту. Кроме того, на уроках рукоделия и во время подвижных игр особенно интенсивно развиваются мелкая и общая моторика, индивидуальная и групповая координация, что очень важно для социализации личности дошкольника.

Антропософисты опасаются, что современная индустрия игрушек провоцирует посредством слишком ярких расцветок чрезмерное возбуждение ребенка, что притупляет детское естество и фантазии. В связи с этим они отклоняют любой тип игрушки, которая отнимает у ребенка его собственные фантазии. Вальдорфские педагоги принимают только простые игрушки из дерева и куклы без выраженных черт лица. *Материалы и оборудование* в Вальдорфских детских садах словно «приглашают» ребенка поиг-

рать. Используются в основном природные материалы, приглушенные цвета, ткань [2].

Обучение эвритмии является одной из важнейших составляющих образовательного и воспитательного процесса в Вальдорфских детских садах и школах, созданных Р. Штайнером и получивших распространение по всему миру. Р. Штайнер в свое время сказал, что Вальдорфская педагогика без эвритмии – это не Вальдорфская педагогика. В отличие от танца, исполняемого, как правило, под музыку, эвритмия изначально должна была исполняться под речь, и два эти направления: музыкальная эвритмия (Ton-Eurythmie) и эвритмия речевая (Laut-Eurythmie), исполняемая под голос без музыкального сопровождения, – существуют до сих пор. Вместо нот на язык жеста переводятся звуки, слова, ритм речи. Эвритмические композиции часто объединяют эти два направления (к примеру, когда речь идет об осени, о меланхолическом настроении, делается подборка соответствующей музыки и стихов на эту тему) [4, с. 40]. Одними из самых известных коллективов, исполняющих эвритмию сегодня, являются штутгартский ансамбль Эльзы Клинк (Else-Klink-Ensemble) и швейцарская труппа Гётеанума.

Р. Штайнер неустанно подчёркивал самобытность эвритмии: «Я прошу вас принять во внимание, что эвритмическое искусство – не мистическое искусство, не пантомима, не искусство жестов, что она ничего общего не имеет с обычным искусством танца. Во всех этих формах искусства через непосредственные жесты или движение выражается то, что живёт в душе. Эвритмия же подобна самой музыке. В движении заключено не нечто произвольное; в отдельном движении и в последовательности движений лежит нечто закономерное» [3, с. 145]. Так, «а» в эвритмии – жест открытия, удивления, «о» – нечто обволакивающее и связанное с любовью, «е» – замкнутость в себе.

В реализации идей Вальдорфской педагогики большую роль играет сам воспитатель. Вальдорфский педагог – пример для подражания, ролевая модель для детей. Умонастроение, интеллект, душевное состояние – все это влияет на детей, посещающих детский садик, верил Р. Штайнер.

Резюмируя вышеизложенное, мы полагаем, что многие идеи Р. Штайнера актуальны для системы дошкольного образования и воспитания в наши дни, ведь ребёнку интересно то, что созвучно

психическим процессам на данном этапе его внутреннего развития. Так, детям дошкольного возраста интересно активно играть, много двигаться, подражать и слушать сказки. То есть, их интерес ещё находится в той области, где «мир добр». Поэтому обучение детей данного возраста строится на подражании, на подвижной игре и на сказках.

Библиографический список

1. Штайнер, Рудольф. Антропософия и Мистерии Нового времени / Рудольф Штайнер. – М.: Энигма, 2008. – 180 с.
2. Штайнер, Рудольф. Принципы вальдорфской педагогики // Рудольф Штайнер. – М.: Лонгин, 2012. – 160 с.
3. Штайнер, Рудольф Эвритмия как видимая речь // Рудольф Штайнер. – Киев: Наир, 2012. – 335 с.
4. Leber M., Jeuken M. Zum 100. Geburtstag der Eurythmie // Erziehungskunst. – 2012. – № 12. – S. 40–43.
5. Die Waldorfpädagogik // Bildung und Wissenschaft. – 1999. – № 4. – S. 14.
6. Zdrzil T. Die Entdeckung des dreigliedrigen Menschen // Erziehungskunst. – 2012. – № 9. – S. 12–23.

Н.В. Васильева,
г. Челябинск

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

Аннотация: в статье рассматриваются особенности взаимодействия учителей-логопедов дошкольного и начального школьного образования в условиях реализации ФГОС в рамках преемственности между дошкольным и начальным образованием.

Ключевые слова: ФГОС ДО, преемственность, стандарт, разнообразие детства, логопедическое сопровождение, речевое развитие.

Внедрение Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования открывает перед нами новые горизонты. Этот документ поставил перед работниками сфе-

ры образования новые задачи, условия и цели в работе с детьми. Согласно новому стандарту дошкольное образование отныне является первой ступенью в образовании в целом. Отныне программа должна учитывать все разнообразие детства, психологические, физические и индивидуальные особенности каждого ребенка, разнообразие культур и их традиций, социальную и экономическую неоднородность региона. С введением нового стандарта стало необходимо обеспечение совместного планирования и отбора содержания образования детей дошкольного и младшего школьного возраста, согласование целей и задач осуществления преемственности на этих двух ступенях.

Рассмотрим понятие преемственность. Согласно философской энциклопедии, преемственность – это связь между различными этапами или ступенями развития, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого или отдельно его характеристик при переходе к новому состоянию [4]. Толковый словарь предлагает нам другое определение. Преемственность – это связь между явлениями в процессе развития в природе, обществе и познании, когда новое, сменяя старое, сохраняет в себе некоторые его элементы. В обществе означает передачу и усвоение социальных и культурных ценностей от поколения к поколению, от формации к формации. Обозначает также всю совокупность действия традиций [3]. Таким образом, ограничиваясь сферой образования, можно сказать, что преемственность – это последовательный переход от одной ступени образования к другой, выражающийся в сохранении и постепенном изменении содержания, форм, методов, технологий обучения и воспитания.

Преемственность с точки зрения детского сада – это – ориентация на требования школы, формирование тех знаний, умений и навыков, которые необходимы для дальнейшего обучения. Преемственность с позиции школы – это опора на те знания, умения и навыки, которые имеются у ребёнка на момент начала обучения. Это подразумевает организацию работы с учётом дошкольного понятийного и операционного уровня развития ребёнка.

Рассмотрим, что именно говорит стандарт о необходимости обеспечения преемственности между ступенями образования. В пункте 1.6., где определены задачи Стандарта ДООУ, сказано, что он направлен на:

3 – обеспечение преемственности целей, задач и содержания образования, реализуемых в рамках образовательных программ различных уровней (далее – преемственность основных образовательных программ дошкольного и начального общего образования);

7 – обеспечение вариативности и разнообразия содержания Программ и организационных форм дошкольного образования, возможности формирования Программ различной направленности с учетом образовательных потребностей, способностей и состояния здоровья детей.

В Стандарте школы говорится о том, что он направлен на обеспечение условий для эффективной реализации и освоения обучающимися основной образовательной программы начального общего образования, в том числе обеспечение условий для индивидуального развития всех обучающихся, в особенности тех, кто в наибольшей степени нуждается в специальных условиях обучения, – одаренных детей и детей с ограниченными возможностями здоровья.

Рассмотрим отличия данной категории детей.

Согласно Федеральному закону «Об образовании» обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья – это дети, имеющие недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий [1]. Необходимо подчеркнуть, что данная группа детей чрезвычайно неоднородна. Она включает в себя детей с различными нарушениями (слуха, зрения, речи, интеллекта, развития и т.д.). Остановимся на важности речевого развития детей дошкольников.

Полноценное овладение родным языком, развитие языковых способностей является основой полноценного формирования личности дошкольника и предоставляет большие возможности для решения многих задач умственного, эстетического и нравственного воспитания детей. Развитие речи в дошкольном детстве (овладение родным языком) является процессом многоаспектным. Этот процесс связан с умственным, познавательным, интеллектуальным развитием. Также необходимо отметить, что существует и обратная связь – от интеллекта к языку. Рассмотрим основные направления работы по развитию речи ребенка дошкольника.

Речевое развитие:

- Владение речью как средством общения и культуры;
- Обогащение активного словаря детей;
- Развитие связной, грамматически правильной речи;
- Развитие речевого творчества;
- развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха;
- знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы;
- формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте.

Основные задачи речевого развития – воспитание звуковой культуры речи, словарная работа, формирование грамматического строя речи, ее связность. На каждом возрастном этапе идет постепенное усложнение каждой задачи и меняются методы обучения.

Для детей с нарушениями речи в образовательных учреждениях нашего города осуществляется логопедическое сопровождение. В дошкольных учреждениях действуют логопедические группы, в школах работают учителя-логопеды. Также существуют центры и пункты, осуществляющие логопедическую помощь на платной основе.

Логопедическая служба как часть муниципальной системы образования организует работу по раннему выявлению детей с проблемами в развитии речи, их комплексному обследованию, определению для каждого ребенка адекватного образовательного маршрута и оказанию своевременной квалифицированной помощи. Эффективная система логопедической помощи в дошкольный период позволяет сформировать у детей необходимую речевую, коммуникативную, познавательную, мотивационную готовность к усвоению основной образовательной программы начального общего образования. Проблема подготовки к школьному обучению детей с речевыми нарушениями в условиях логопедических групп и пунктов детского сада занимает одно из важнейших мест в современной логопедии, а содержание понятия «готовности к школьному обучению» является одним из актуальных.

Остановимся на работе логопедического центра нашего ДОО. На начальном этапе работы специалистами нашего ОУ проверяются параметры развития каждого ребенка. При необходимости осу-

существляется логопедическая помощь либо в логопедических группах, либо с помощью индивидуальных консультаций и занятий. Также возможно посещение платных логопедических центров вне ДООУ. В процессе работы с каждым ребенком по развитию речи все данные фиксируются в специальных картах. В подготовительной группе осуществляется диагностика готовности детей к школе различными способами диагностирования. Диагностика состояния устной речи с балльно-уровневой системой оценки Т.А. Фотековой – одна из современных диагностик, которая позволяет учителю-логопеду объективно оценить уровень речевого развития ребёнка на момент выпуска из логопедической группы и дать соответствующие рекомендации родителям (законным представителям) [2].

В нашем ДООУ ежегодно проводятся следующие мероприятия по преемственности дошкольной и школьной логопедической службы:

1. Обследование выпускников логопедических групп;
2. Индивидуальное и групповое консультирование родителей по результатам речевого обследования;
3. Организация итоговых логопедических и комплексных занятий, выпускных праздников для воспитанников логопедических групп детского сада;
4. Проведение родительского собрания для родителей будущих первоклассников по теме «Подготовка ребёнка к школе»;
5. Консультации учителя-логопеда для родителей с разъяснением проведения коррекционной работы каждого ребенка индивидуально, построением плана дальнейшей работы;
6. Проведение родительского собрания с консультациями учителей начальных классов, психолога и логопеда школы;
7. Проведение собраний учителей-логопедов дошкольных и начальных школьных образовательных учреждений на базе района и города.

Остановимся на трудностях, возникающих в процессе осуществления преемственности дошкольного и начального школьного образования в рамках логопедической:

1. Дети идут в разные школы, что не всегда позволяет проследить динамику их дальнейшего развития;
2. Учителя-логопеды из двух разных ступеней не всегда имеют представление о проводимой на другой ступени работе, ее особенностях и применяемых методиках;

С целью решения выделенных проблем нами был разработан и введен в работу ряд предложений:

1. Обмен опытом с другими дошкольными учреждениями города;

2. Налаживание контактов не только с ближайшей школой, но и с другими школами района и города с помощью общих собраний, размещение информации на сайтах образовательных учреждений и на других официальных сайтах;

3. Размещение годовых планов работы учителей-логопедов из различных учреждений в открытом доступе;

4. Проведение консультаций, семинаров и встреч по обмену опытом;

5. Ведение сопроводительной документации на каждого ребенка с целью ее передачи на следующую ступень обучения;

6. Осуществление проведения совместных собраний учителей-логопедов школы и детского сада с родителями будущих первоклассников.

Внедрение данных предложений позволяет системно подойти к развитию детей на всех ступенях образования, обеспечить преемственность между разными образовательными учреждениями, облегчить работу педагогов. На сегодняшний день работа по осуществлению преемственности между дошкольными учреждениями и учреждениями начального образования в нашем городе находится в стадии развития. Налаживаются контакты между образовательными учреждениями и педагогами, ищутся пути облегчения сотрудничества педагогов из различных учреждений. Происходит насыщение информационной сферы методиками и разработками, обмен опытом между специалистами. Современные технологии облегчают работу позволяя взаимодействовать образовательным учреждениям дистанционно. Руководством осуществляется стимулирование специалистов на ведение индивидуальных блогов с размещением в них актуальной информации, разработку проектов, написание статей и т.д. Для повышения уровня компетентности специалистов проводятся различные конкурсы, смотры, семинары. С каждым днем все большее количество педагогов из разных сфер образования объединяются на различных информационных площадках с целью осуществления качественного, высококвалифицированного, логически выстроенного на всех ступенях образовательного процесса.

Библиографический список

1. Пункт 16 статьи 2 Федерального закона Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ (в ред. Федеральных законов от 07.05.2013 № 99-ФЗ, от 23.07.2013 № 203-ФЗ) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>
2. Тестовая методика экспресс-диагностики устной речи младших школьников Т.А. Фотековой [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.stepancevoschool.edusite.ru/DswMedia/testovayametodika-fotekovoy.pdf>
3. Толковый словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://tolkslovar.ru/p17487.html>
4. Философская энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/

С.В. Ваулина,
г. Оренбург

УПРАВЛЕНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ДОШКОЛЬНИКА С УЧЕТОМ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: статья посвящена исследованию вопросов, связанных с особенностью процесса управления познавательной деятельностью дошкольника. Дан развернутый анализ содержания познавательной деятельности дошкольника с учетом ФГОС дошкольного образования.

Ключевые слова: управление, познавательная деятельность, дошкольник, дошкольное образование, мотивация, умение, самостоятельность.

Процесс социально-экономического переустройства общества всегда ведет к смене требований, предъявляемых к дошкольному образованию. В условиях образовательного процесса дошкольных организаций с учетом ФГОС гораздо больше возможностей и перспектив имеют дошкольники активные, творческие, обладающие способностью к поиску и реализации новых, эффективных форм организации собственной деятельности.

Обновление российского образования происходит с учетом позитивных тенденций его развития в мире, нового взгляда на стратегические цели образования, приоритетно направленного на становление личности и создание условий для успешной адаптации подрастающего поколения к изменяющимся социально-экономическим условиям жизни.

В настоящее время происходит интенсивное реформирование основ дошкольного образования. Изменения, происходящие в педагогической практике, ориентированы более всего на открытое государственно-общественное функционирование дошкольной организации, гуманизацию отношений между участниками воспитательного процесса, индивидуализацию и дифференциацию воспитанников. Создаются условия для перехода от экстенсивно-информативного к интенсивно-фундаментальному воспитанию при существенной активизации познавательной деятельности дошкольника, которая подразумевает осознание им целей изучения учебного материала, форм и методов своей работы, увеличение степени самостоятельности учебного труда. Поэтому проблема управления учебно-познавательной деятельностью является одной из главных, от решения которой во многом зависит совершенствование всего учебно-воспитательного процесса дошкольной организации, направленного на всестороннее развитие личности.

Замечено, что управление умениями, которые приводят к решению учебно-познавательных задач наиболее рациональным путем, способствует формированию мотивации на познание. В свою очередь мотивация благотворно влияет на приобретение дошкольниками умений учиться. Взаимосвязь между умениями и мотивами существует объективно. Не может быть такого обучения, которое не вырабатывало бы у дошкольника того или иного отношения к учебным действиям и умениям.

В массовой практике у дошкольников формируются главным образом умения действовать в знакомой и несколько измененной ситуации. Хуже обстоят дела с развитием у дошкольников умения действовать в незнакомой ситуации, т.е. таких умений, которые обеспечивают продуктивную (в том числе и творческую) деятельность.

Воспитание активности и самостоятельности дошкольника выступает перед дошкольной организацией как задача первостепенной важности.

При управлении у дошкольников учебной самостоятельностью необходимо иметь в виду две стороны проблемы. Первая заключается в том, чтобы развивать самостоятельность в познавательной деятельности, научить дошкольников самостоятельно овладевать знаниями, формировать свое мировоззрение; вторая – в том, чтобы научить применять имеющиеся знания в учении и практической деятельности.

Обучение не может быть успешным, если не ставится задача вооружить учащихся системой умений и навыков учебного труда. От умения управлять этими умениями в значительной мере зависят обучаемость детей, темпы переработки и усвоения ими учебной информации и, в конечном итоге, качество знаний учащихся. Для эффективного обучения первостепенное значение имеют когнитивные умения – умения самостоятельно приобретать знания. Они особенно важны для подготовки дошкольников к пополнению и обогащению знаний по окончании дошкольной организации, к непрерывному образованию, что диктуется нарастанием темпов научно-технического и социального прогресса.

От того, насколько успешно идет управление умениями учебного труда, зависит овладение новыми знаниями и умениями, их оперативность и действенность.

Эта проблема рассматривалась в контексте методологических и теоретических исследований учебно-воспитательного процесса (Ю.К. Бабанский, И.Я. Лернер, М.А. Данилов, В.В. Краевский, М.Н. Скаткин и др.), теоретических и методических основ оптимизации и интенсификации педагогического процесса (Ю.К. Бабанский, М.М. Поташник, В.Г. Рындак, А.В. Хуторской и др.), активизации учебно-познавательной деятельности учащихся (А.П. Аристова, И.Ф. Харламов, Т.И. Шамова и др.), мотивации учения школьников (А.К. Маркова, Н.Г. Морозова, Г.И. Щукина и др.).

Развертывание исследований данной проблемы возможно на основе теории педагогических систем (В.Б. Беспалько, Е.С. Заир-Бек, Н.В. Кузьмина, Л.И. Новикова, Ю.П. Сокольников и др.), педагогического творчества (В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров и др.), личностно-ориентированного подхода (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков), а также фундаментальных психологических исследований (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Я.С. Коломинский, А.А. Леонтьев, А.М. Матюшкин, А.В. Петровский, Н.Ф. Талызина и др.). На основе анализа философской, социологической, пе-

педагогической и психологической литературы, реального функционирования учебно-воспитательного процесса в современной дошкольной организации сделан вывод о том, что сложились объективные условия, позволяющие сформулировать новые теоретико-методические позиции в трактовке модели управления учебно-познавательной деятельностью, воздействующей на развитие личности дошкольника.

Несмотря на широту и многоаспектность изучения проблемы управление учебно-познавательной компетентности дошкольника, малоизученными остаются вопросы о возможностях дошкольных организаций в процессе управления учебно-познавательной деятельностью дошкольника.

Анализ изученной литературы по данному направлению, уровень современных требований к качественным характеристикам выпускников дошкольных организаций выявляют противоречия между;

- потребностью общества в личности, обладающей высоким уровнем учебно-познавательной деятельностью и недостаточным проявлением данного качества у дошкольника;

- стремлением дошкольника обладать учебно-познавательной деятельностью как средством саморазвития и недостаточным использованием педагогических ресурсов дошкольной организации в решении данной проблемы;

Цель исследования: в раскрытии и научном обосновании педагогических условий эффективного управления учебно-познавательной деятельностью дошкольника в образовательном процессе дошкольной организации.

Объект исследования: образовательный процесс дошкольника.

Предмет исследования: педагогические условия управления учебно-познавательной деятельностью дошкольника в образовательном процессе дошкольной организации.

Гипотеза: управление учебно-познавательной деятельностью дошкольника в образовательном процессе дошкольной организации будет эффективным, если обеспечивается:

- «выращиванием» (термин М.Т. Громковой) мотивации дошкольника на познание;

- конструированием когнитивной среды дошкольной организации;

- включением дошкольника в самостоятельную познавательную деятельность.

Методологической основой исследования являются современные философские, психологические и управленческие исследования, в которых рассматриваются философские аспекты субъектно-гуманистического подхода к человеку (Г. Гегель, А.И. Пригожий, В.С. Соловьев); концепция поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина); ведущие идеи системного, технологического подходов (В.П. Беспалько, П.Я. Гальперин, М.В. Кларин, Ю.А. Конаржевский, М.М. Поташник, В.П. Симонов, В.Э. Штейнберг); теория учебных задач и основных закономерностей их решения, соотношения между знанием и мышлением дошкольников (К.А. Абульханова-Славская, Е.Н. Кабанова-Миллер, С.Л. Рубинштейн и др.); теория ценностных ориентации (А.В. Кирьякова и др.); закономерности ориентации (А.В. Кирьякова и др.); закономерности организации образования через включение дошкольников в социокультурную среду (Е.В. Бондаревская, С.Г. Вершловский, В.И. Слободчиков, Т.И. Шамова, В.А. Ясвин).

Уточним структуру и содержание учебно-познавательной деятельности дошкольника, являющейся предметом нашего исследования. Познавательная деятельность дошкольника определяется как уровень индивидуальной познавательной деятельности, который соответствует существующей в культуре социума системе принципов, ценностей и методов познания. Эта деятельность лежит в основе самодостаточной инициативной жизнедеятельности личности. Перед дошкольником должна стоять задача не просто усвоить основы элементарных математических и литературных знаний, а расширить, усложнить индивидуальные познавательные ресурсы в процессе овладения той или иной учебной дисциплиной. Ибо эффективен не тот, кто просто знает, а тот, у кого сформированы механизмы приобретения, организации и применения знания.

Развитие и образование ни одному человеку, по мнению А. Дистервега, не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением.

Поэтому основу управления учебно-познавательной деятельности составляет, на наш взгляд, (собственная) самостоятельная познавательная деятельность дошкольника, под которой понимается овладение знаниями по инициативе самой личности в отношении предмета занятий, объема и источника познания; установления

продолжительности и времени проведения занятий, а также выбора формы удовлетворения познавательных потребностей и интересов

Библиографический список

1. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Ростов-н/Д.: Учитель, 2011. – 243 с.
2. Выготский, Л.С. Мышление и речь. – М., 2012. – 264 с.
3. Краевский, В.В. Проблемы научного обоснования (методологический анализ). – М., 1977. – 274 с.
4. Леонтьев, А.Н. Психологические вопросы сознательности учения / А.Л. Леонтьев // Избранные психологические произведения: в 2 т. – Т. 1. – М., 2004. – С. 348–380.
5. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М., 2005. – 186 с.
6. Познавательные процессы и способности в обучении / В.Д. Шадриков // Познавательные процессы и способности в обучении. – М.: Просвещение, 2007. – 141 с.

Т.З. Вахрушева,
г. Челябинск

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ГЕНДЕРНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: статья посвящена определению педагогических условий гендерно-ориентированного сопровождения развития одаренности детей дошкольного возраста. Рассматривается авторский вариант оценки условий, лежащих в основе развития активной, творческой личности дошкольника.

Ключевые слова: одаренность, гендер, педагогическое сопровождение, предметно-пространственная среда, поисковая деятельность, гендерная компетентность педагога.

Индивидуальный подход к детям дошкольного возраста, связанный с пониманием гендерных особенностей проявления одаренности, бережное отношение к ним, создание среды для их раз-

вития, системы психолого-педагогической поддержки – вот основные пути решения обозначенной проблемы. Гендерный подход в любой сфере предполагает, что различия в поведении и воспитании мальчиков и девочек определяются не столько их физиологическими, биологическими, анатомическими особенностями, сколько социально-культурными факторами.

Предметно-пространственная, развивающая среда выступает как условие полноценного развития ребенка. Именно в дошкольном возрасте идет интенсивное развитие центральной нервной системы. Формирующийся мозг учится отражать окружающий мир, который разворачивается перед глазами малыша. Иными словами, чтобы развивался мозг, он должен отражать яркий, насыщенный впечатлениями мир, вызывающий у малыша эмоциональный отклик, активизирующий зрение, слух, тактильную чувствительность, т.е. все виды восприятия, а также речь. Переоценить значение окружающей среды трудно, но не всякая среда может быть развивающей [1, 26].

Среда развития ребенка – это комплекс материально-технических, санитарно-гигиенических, эргономических, эстетических, психолого-педагогических условий, обеспечивающих организацию жизни детей и взрослых в дошкольном образовательном учреждении [5, 72].

Общеизвестно, что среда является одним из основных средств развития личности ребенка, источником его индивидуальных знаний и социального опыта. Предметно-пространственная среда не только обеспечивает разные виды активности дошкольников (физической, игровой, умственной и т.п.), но и является основой его самостоятельной деятельности с учетом гендерных особенностей. Роль взрослого в данном случае состоит в том, чтобы открыть перед мальчиками и девочками весь спектр возможностей среды и направить их усилия на использование отдельных элементов ее с учетом гендерных и индивидуальных особенностей и потребностей каждого ребенка.

Вместе с тем, в психологических особенностях воспитания укоренен дисбаланс предметной среды в сторону преобладания «девчоночных» материалов и пособий, так как они ближе женщине-воспитателю, к тому же создают ощущение безопасности, в отличие от игрушек, которые предпочли бы мальчики [7, с. 7].

Так как группы не отличаются огромными размерами, то часто на территории девочек или мальчиков оказываются модули или иг-

ровые атрибуты, привлекательные для детей противоположного пола. Поэтому необходимо давать детям возможность играть по отдельности друг от друга, периодически создавая ситуации для пересечения сюжетов игр мальчиков и девочек [2, с. 43].

Основной деятельностью ребенка дошкольного возраста является игра. В игре дошкольник принанимает на себя социальные роли, развивает эмоционально-волевою сферу, самостоятельность, творит и экспериментирует. Обогащая предметно-пространственную, развивающую среду с учетом гендерных различий мы тем самым создаем среду для развития предпосылок одаренности у детей дошкольного возраста.

Развитие одаренности ребенка дошкольного возраста – это не только дар природы, сколько целенаправленный процесс развития определенных задатков, способностей, качеств личности, которые могут быть скрыты у отдельных детей, которые необходимо развернуть, раскрыть через создание благоприятной среды и включение в деятельность. Таково мнение доктора педагогических наук Л.В. Трубайчук [6, с. 11].

В стандарте дошкольного образования в пункте 2.7 выделяют для реализации программ дошкольного образования различные виды деятельности общение, игра, познавательно-исследовательская деятельность – как сквозных механизмах развития ребенка для детей дошкольного возраста.

Опираясь на исследования понятие «одаренность», можно выделить две такие сущности развития одаренности детей дошкольного возраста как исследовательская активность и воля. Одним из важных факторов развития одаренности является развитие эмоционально-волевой сферы ребенка через включение дошкольника в исследовательскую деятельность. Исследовательская деятельность по исследованиям американского учителя и психолога Е.П. Торранс приводят к развитию интеллекта и логического мышления.

Ребенку – дошкольнику по природе присуща ориентация на познание окружающего мира и экспериментирование с объектами и явлениями реальности. Эксперимент, самостоятельно проводимый ребенком, позволяет ему создать модель естественнонаучного явления и обобщить полученные действенным путем результаты, сопоставить их, классифицировать и сделать выводы о ценностной значимости физических явлений для человека и са-

мого себя. В процессе экспериментирования ребенку необходимо ответить не только на вопрос «как я это делаю?», но и на вопросы, «почему я это делаю именно так, а не иначе?», «зачем я это делаю?», «что хочу узнать, что получить в результате?». Эксперимент, самостоятельно проведенный ребенком, позволяет ему создать модель явления и обобщить полученные действенным путем результаты, сопоставить их, классифицировать и сделать выводы данных явлений для человека и самого себя [4, с. 24].

Экспериментирование как специально–организованная деятельность способствует становлению целостной картины мира ребенка дошкольного возраста и основ культурного познания им окружающего мира. Роль экспериментов важна и значима в жизни детей дошкольного возраста, но она будет более эффективна, если учитывать гендерные различия детей дошкольного возраста.

Эффективно реализовать гендерный подход в воспитании и обучении, решать задачи воспитания и обучения с учетом пола детей способен педагог, обладающий гендерной компетентностью.

Гендерная компетентность предполагает сформированность у педагога понимания о предназначении мужчин и женщин в обществе, их статуса, функций и взаимоотношений, способность критического анализа своей деятельности как представителя определённого гендера, а также знания о гендерных особенностях субъектов образовательного процесса и других аспектов гендерной педагогики.

Основными компонентами гендерной компетентности являются: содержательный, рефлексивный и организационный. Личейно гендерную компетентцию можно представить следующим образом: знания (содержательный компонент) → оценка и осмысление (рефлексивный компонент) → деятельность (организационный компонент). Именно тогда, когда знания переходят в действие можно говорить собственно о компетенции.

Реализовать гендерный подход в воспитании и обучении дошкольников позволяют такие умения как:

- осуществлять моделирование предметно-развивающей среды с учетом гендерных особенностей детей;
- анализировать существующие образовательные программы и технологии с точки зрения гендерного подхода;

– разрабатывать методическое и дидактическое обеспечение процесса полоролевого воспитания (конспекты занятий, сценарии развлечений, дидактические игры);

– разрабатывать рекомендации для родителей [3, с. 59].

Таким образом, каждый ребенок индивидуален и неповторим. Современное общество делает акцент на воспитании личности активной, творческой, осознающей глобальные проблемы человечества, готовой посылно участвовать в их решении. Обозначенные условия по нашему мнению будут способствовать развитию одаренности детей дошкольного возраста с учетом гендерных различий.

Библиографический список

1. Белькова, А.И. Педагогическая диагностика как инструмент познания и понимания ребенка дошкольного возраста: методическое пособие / А.И. Белькова. – СПб: Изд. РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 126 с. – С. 40–55.

2. Виноградова, Н.А. Формирование гендерной идентичности: методическое пособие / Н.А. Виноградова, Н.В. Микляева. – М.: Сфера, 2012. – 96 с.

3. Дыбина, О.В. Ребенок в мире поиска / Методическое пособие / О.В. Дыбина. – М.: Сфера, 2005. – 64 с.

4. Градусова, Л. В. Гендерная педагогика: учебное пособие / Л.В. Градусова. – М.: Флинта; Наука, 2011. – 176 с.

5. Кутузова, И.А. Что должен знать руководитель дошкольного учреждения: методическое пособие для руководителей и воспитателей дошкольных образовательных учреждений / И.А. Кутузова. – М.: Просвещение, 2002. – 158 с.

6. Трубайчук, Л.В. Педагогическая технология развития одаренности детей дошкольного возраста: монография / под ред. Л.В. Трубайчук. – Челябинск: Образование, 2009. – 188 с.

7. Шапиро, А.И. Секреты знакомых предметов / А.И. Шапиро. – СПб.: Речь, 2010. – 64. С. 40–55.

С.Р. Вохрамеева,
г. Челябинск

АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ

ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ РИТМОПЛАСТИКИ

Аннотация: статья посвящена раскрытию вопроса об актуальности развития музыкальной одаренности дошкольника, а так же о противоречиях, мешающих эффективному решению данной задачи.

Ключевые слова: музыкальная одаренность, потенциал, ритм, ритмопластика, развитие личности, актуальность, противоречия.

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», дошкольное образование является первым уровнем общего образования [1].

Стержневым системным обновлением в модернизации системы дошкольного образования, согласно Федеральному государственному стандарту дошкольного образования, является содержание образовательного процесса в ДОУ, которое должно быть ориентировано не только на освоение ребенком определенного объема специальных знаний и умений, но, и, на развитие интегративных личностных качеств детей[4].

Доказано, что каждый ребёнок от рождения наделен огромным потенциалом, который при благоприятных условиях эффективно развивается и дает возможность каждому ребенку достигать больших высот в своем развитии.

Современное состояние системы образования характеризуется всё большим вниманием к поддержке и развитию внутреннего потенциала развития личности и одаренности ребёнка. Это объясняется, во-первых, значимостью способностей для развития личности, во-вторых, возросшей потребностью общества в людях, обладающих нестандартным мышлением, способных создать новое в различных сферах жизни. Самым сенситивным периодом для развития проявлений одаренности является раннее детство и дошкольный возраст.

Одним из направлений развития личности ребенка в Федеральном государственном стандарте является художественно-эстетическое развитие, которое, помимо других видов деятельности, включает в себя музыкальный вид деятельности, предполагающий формирование у ребенка умения воспринимать музыку и возможность детей реализовать самостоятельную творческую активность в музыкальной сфере, в том числе через музыкально-ритмические движения.

Музыкально-ритмические движения – это вид деятельности, который наиболее органично развивает музыкально-ритмическую одаренность дошкольника. Особое место в данном виде деятельности занимает такое направление, как ритмопластика.

Ритмопластика – это сплав музыки и движения, позволяющий максимально раскрыть и реализовать внутренний потенциал ребенка, его творческие способности.

Ритмическое воспитание следует основывать на передаче ритма музыки в простых, легко доступных детям разнообразных движениях. Это соответствует, с одной стороны, моторной природе музыкального ритма и ритмического чувства, с другой – естественной биологической потребности детей в движении [2].

Т.Э. Тютюнникова отмечает: «Сегодня человечество начинает понимать, а точнее сказать, “вспоминать”, что музыка является биологическим наследством каждого человека. Важнейшие результаты нейропсихологических исследований подтверждают, что музыкальные способности – часть биологического наследия человека. Начать использовать, пока ребенок не забыл то, что ему даровано природой. Эта мысль лежит в основе всех известных в мире методик музыкального воспитания, как “Эффект Моцарта” Д. Кемпбела, “Развитие врожденных способностей” Ш. Сузуки. Если нейропсихология исследует музыку, педагогика ищет пути гармоничного и целостного развития детей с использованием музыки. Первичная креативность, способность к творческому самовыражению важна сегодня для полноценной духовной жизни. Музыка, танец, импровизация является самыми лучшими средствами выявления собственной идентичности, они представляют собой путь открытия своего “Я”» [5].

Движения под музыку издавна применялись в воспитании детей (Древняя Индия, Китай, Греция). Но впервые рассмотрел ритмику и обосновал ее в качестве метода музыкально-ритмического воспитания Э.Ж. Далькроз. Заслуга Э. Далькроза в том, что он видел в музыкально-ритмических упражнениях универсальное средство развития у детей музыкального слуха, памяти, внимания, выразительности движений, творческого воображения. «Ритм, – писал он, – создает реформу в воспитании, ритм осуществляет воссоединение искусств». Ритм в музыке и ритм в пластике очень тесно связаны, так как у них общая основа – движение. Ритм можно назвать «телом» музыки. Важно воспринимать музыку не только одним ухом, но всем телом; это увеличивает музыкальные переживания.

Подчеркивая тесную связь между движением и музыкой, Ж. Далькроз отмечал: «Подвижный ритм без музыкального сопровождения лишен самого жизненного своего элемента» [3].

Музыкально-ритмические движения являются синтетическим видом деятельности. Они развивают и чувство ритма, и музыкальный слух, и двигательные способности, а также психические процессы, лежащие в их основе. Поэтому особую актуальность приобретает проблема развития таких способностей ребенка как ритм и пластика.

Занятия ритмопластикой приведут к желательным результатам, если они начнут проводиться в воспитании детей с ранних лет. Ритмопластические упражнения помогут укрепить тело, развить мышление, внимание, эмоционально-волевую сферу, память, положительные качества личности. Вместе с тем в современных условиях можно отметить назревающее противоречие между наработанными ведущими учеными методами развития личности ребенка и их практической реализуемостью.

Дошкольное детство является наиболее важным, ключевым периодом, формирующим дальнейший путь развития личностных качеств человека, его способности к самореализации и творческому самовыражению.

В настоящий момент, в научной литературе наиболее полно изучена ритмика. Аспекты изучения чувства ритма представлен главным образом в музыкально-педагогических работах (Т.С. Бабджан, Ю.А. Двоскина, Н.А. Метлов, М.А. Румер, 1930; Н.А. Ветлугина, 1958, 1963; И.Л. Держинская, 1959, 1962; А.Н. Зимина, 1964; М.Л. Палавандишвили, 1973 и др.) и небольшим количестве музыкально-психологических исследований (Б.М. Теплов, 1947; Л. А. Гарбер, 1962; Г. А. Ильина, 1959, 1961; К. Мышкип, 1953).

Анализ данных работ, в которых с большей или меньшей полнотой освещены отдельные аспекты онтогенеза чувства ритма, свидетельствует, с одной стороны, об очень раннем возникновении музыкально-ритмических реакций и доминировании ритма в музыкальных проявлениях детей на начальных стадиях развития музыкальности, с другой – о значительных затруднениях, которые возникают у них при выполнении, казалось бы, самых простых ритмических заданий, особенно связанных с импровизацией и самовыражением. С точки зрения импровизационной хореографии эта тема недостаточно изучена.

Таким образом, прослеживаются следующие противоречия:

- между возрастающей потребностью общества в развитии музыкальной одаренности детей дошкольного возраста и недостаточной готовности системы дошкольного образования к эффективному решению данной задачи;

- между необходимостью поиска педагогических условий развития музыкально-ритмической одаренности детей дошкольного возраста средствами ритмопластики и традиционным ориентированием образовательного процесса в детском саду;

- между недостаточной методической разработанностью данной проблемы и потребностью детских садов в научно-методическом обеспечении исследуемого процесса практики.

Необходимо создать научно обоснованное методическое обеспечение процесса развития музыкально-ритмической одаренности детей дошкольного возраста средствами ритмопластики.

Библиографический список

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» – М.: Проспект. – 160 с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: Центр педагогического образования, 2014.

3. Галянт, И.Г. Орфей. Программа музыкального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста / И.Г. Галянт. – Челябинск: Цицеро, 1996. – 99 с.

4. Жак-Далькроз, Э. Ритм: его воспитательное значение для жизни и искусства / Е. Жак Далькроз, пер. Н. Гнесиной, Э. Жак-Далькроз // Театр и искусство. 1913.

5. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

6. Тютюнникова, Т.Э. Что такое «Шульверк» Карла Орфа? / Т.Э. Тютюнникова // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 4. – С. 95–99.

С.Р. Вохрамеева,
г. Челябинск

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНО-РИТМИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ

ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ РИТМОПЛАСТИКИ

Аннотация: в статье рассмотрены особенности развития музыкально-ритмической одаренности дошкольников средствами ритмопластики с использованием программы А.И. Бурениной «Ритмическая мозаика», выявленные на практике.

Ключевые слова: Ритмопластика, восприятие музыки двигательными реакциями, эмоционально-телесное выражение, глубинный потенциал.

Ритмопластика – предмет, обучающий детей свободному владению своим телом. В нем органично соединены два компонента: полная подчиненность внутренним законам музыкальной формы, диктующей ритмическую организацию движений, и легкость их практического исполнения. Основу ритмопластики составляют простые, но вместе с тем разнообразные движения (танцевальные, имитационные, общеразвивающие и др.), позволяющие выразить различные по характеру эмоциональные состояния, сюжеты, образы.

Приобретая опыт пластической интерпретации музыки, ребенок овладевает не только разнообразными двигательными навыками и умениями, но также навыками творческого осмысления музыки, ее эмоционально-телесного выражения[1].

Основная направленность ритмопластики – психологическое раскрепощение ребенка через освоение своего собственного тела как выразительного («музыкального») инструмента[1].

Специфические особенности ритмопластики положены в основу программы А.И. Бурениной «Ритмическая мозаика».

Музыкально-ритмические движения являются синтетическим видом деятельности, следовательно, любая программа, основанная на движениях под музыку, будет развивать и музыкальный слух, и двигательные способности, а также те психические процессы, которые лежат в их основе. Однако, занимаясь одним и тем же видом деятельности, можно преследовать различные цели, например, акцентировать внимание на развитии чувства ритма у детей, либо двигательных навыков, артистичности и т.д. [1].

Это зависит от того, какие цели и задачи определяются педагогом как приоритетные.

А.И. Буренина обобщила и развила опыт предыдущих педагогов и представила нам систему музыкально-ритмического вос-

питания, использование которой позволяет осуществлять развитие музыкально-ритмической одаренности детей дошкольного возраста средствами ритмопластики.

Музыкальное восприятие – это, прежде всего, постижение музыкальной интонации, сопереживание чувствам и эмоциям, которые композитор вложил в музыкальную ткань. Оно (восприятие) состоится, если слух «настроен» на интонации музыкального произведения [3].

Б.М. Теплов[4] доказал факт сопровождения восприятия музыки двигательными реакциями (вокализациями, мелкими движениями пальцев и т.д.). Поэтому движения успешно используются в качестве приемов, активизирующих осознание детьми характера мелодии, качество звуковедения (плавного, четкого, отрывистого), средств музыкальной выразительности (акцентов, динамики, взлетов и падений мелодии, темпа, ритмического рисунка и т.д.). Эти свойства музыки можно моделировать с помощью движения рук, танцевальных и образных движений.

В зависимости от музыки движения выполняются то плавно, то отрывисто; то спокойно, то энергично, подъемно; с разной силой, объемом, амплитудой, степенью эмоциональной насыщенности.

В данный момент я работаю над проблемой развития музыкально-ритмической одаренности дошкольников средствами ритмопластики с детьми 5–6 лет. Работа проводится на основе программы «Ритмическая мозаика» А.И. Бурениной.

В этом возрасте у детей формируется музыкально-ритмическое чувство, движения становятся более свободными и выразительными, а в сюжетных играх, танцах – более осмысленными и управляемыми, уверенными. С окончанием движений, выполненных под одну часть музыки, дети осознанно могут переходить к выполнению другого движения под следующую часть.

Ритмопластика привлекает детей своей эмоциональной окраской, возможностью активно выразить отношение к музыке в движениях. Благодаря этой деятельности удовлетворяется естественная потребность детей в движениях.

Главное, на что должен быть нацелен педагог, это приобщение к движению под музыку всех детей – не только явно одарённых, но и неловких, заторможенных, которым нужно обрести чув-

ство уверенности в своих силах, путём подбора для них такого материала, в котором проявятся скрытые возможности ребёнка.

Дети могут и желают овладевать игровыми навыками и танцевальными движениями, требующими ритмичности и координированности их исполнения. Большинство из них с удовольствием включаются в творческие игровые ситуации, в свободные пляски, любят придумывать свои танцы, главным образом на основе знакомых движений. Конечно, эти попытки детей в придумывании своего танца ещё не уверенны, движения однообразны, часть детей иногда очень нерешительно включается в такие задания, поэтому задачи педагога помочь им поверить в свои силы, чтобы достаточно выразительно передать характер танца.

Воспринимая музыку, дети, прежде всего, чувствуют ее общий характер, улавливают ее настроение. Одни пьесы могут звучать весело, радостно, игриво, задорно, лукаво, озорно, блестяще, бойко, празднично, а другие – мягко, спокойно, нежно, плавно, безмятежно, напевно, протяжно, простодушно, задумчиво, приветливо и т.д. Музыка сообщает движениям определенный характер, придает им соответствующую эмоциональную окраску. Изменение характера музыки, появление каких-то новых оттенков, интонаций в том же характере непременно влечет за собой и изменение характера движений. Стараясь передать характер музыки в движении, ребенок развивает систему музыкально-ритмической координации, заложенной в нем природой.

Отобранные музыкальные примеры, приведенные в программе А.И. Бурениной «Ритмическая мозаика», написаны в большинстве случаев композиторами-классиками и наиболее талантливыми современными композиторами, отличаются мелодичностью, ярко выраженной моторикой и поэтому легко поддаются отражению в разнообразных движениях.

С целью более глубокого погружения дошкольников в музыкальный материал, важно уметь говорить о музыке ярким образным языком и побуждать к этому воспитанников.

Методика совершенствования музыкально-ритмического движения с целью развития музыкально-ритмической одаренности детей дошкольного возраста средствами ритмопластики предполагает и работу над качеством движений. Напоминая последовательность, используя образные сравнения, отмечая удачное исполнение, педагог создает условия для эмоционального выполнения детьми музыкально-ритмических движений. На за-

нениях предлагаются творческие задания, например, внести изменения в знакомую пляску или игру, придумать новую композицию хоровода из разученных элементов танца.

Для того чтобы сами дети на занятии не сосредотачивались только на исполнении движений, занятия тщательно подготавливаются, разучиваются элементы танцевальных движений. Важно, чтобы обучение постоянно носило развивающий характер и не скатывалось к «натаскиванию».

Самыми доступными движениями для детей, являются естественные, или основные, движения: различные виды ходьбы, бега, подскоков, прыжков, пружинные движения ног. При помощи этих несложных движений легко усваиваются на первых порах представления о ритмопластике как предмете музыкального цикла, тесно взаимосвязанного с музыкой.

Ритмопластика – это вид музыкальной деятельности, который наиболее органично и синтезировано развивает музыкально-ритмическую одаренность детей дошкольного возраста и позволяет выявить и раскрыть их глубинный потенциал, заложенный природой.

Библиографический список

1. Буренина, А.И. Ритмическая мозаика. Программа по ритмической пластике для детей / А.И. Буренина. – СПб.: ЛОИРО, 2000. – 200 с.
2. Галянт, И.Г. Орфей. Программа музыкального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста / И.Г. Галянт. – Челябинск: Цицеро, 1996. – 99 с.
3. Дубровская, Е.А. Интонационная теория музыки в практике музыкального воспитания детей / Е.А. Дубровская // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2013. – № 3. – С. 62–65.
4. Тарасов, Г.С. Педагогика в системе музыкального образования: учебное пособие / Г. С. Тарасов. – М.: Педагогика, 1986. – 200 с.

Л.Н. Галкина,
г. Челябинск

ЛОГИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье рассматриваются положения, связанные с развитием математических способностей детей дошкольного возраста. Психологические особенности развития математических способностей у детей через развитие сенсорных и интеллектуальных способностей. Затрагиваются современные аспекты логико-математического развития детей в процессе организации логико-математических игр.

Ключевые слова: логико-математическое развитие детей дошкольного возраста, математические способности детей дошкольного возраста, математические способности.

Главной задачей современной системы образования является раскрытие способностей каждого ребёнка, воспитание личности, готовой к жизни в высокотехнологичном информационном обществе, умение использовать информационные технологии, обучение в течение всей жизни. В этой связи математическое образование уже в дошкольном возрасте способствует развитию критического мышления, логической строгости и алгоритмичности мышления, которые во многом определяют успешность и результативность деятельности ребёнка в познании мира.

Известный итальянский педагог М. Монтессори большое внимание уделяла математическому образованию детей дошкольного возраста и рассматривала его с позиции развития математических способностей. По ее мнению, человеческий разум является математическим: он стремится к точности, к измерению, к сравнению. По ее словам, «математический дух» присущ каждому человеку просто потому, что он человек. «Математическим духом» итальянский педагог называла ни что иное как математические способности. Это способность к исследованию окружающего мира, к абстрагированию, точности, оцениванию и сравнению, аргументации и суждению.

Особое внимание развитию математических способностей уделяет А.В. Белошистая. Автор рассматривает проблему математического образования с позиции развивающего обучения, личностно-деятельностного преобладающего подходов к построению образовательного процесса в ДОУ. Считает, что итогом предметной подготовки ребенка является не столько накопление определенного запаса предметных знаний и умений, сколько умственное развитие ребенка, формирование у него необходимых

специфических познавательных и умственных умений, которые являются базовыми для дальнейшего успешного усвоения математического содержания (развитие основных логических структур, развитие мелкой моторики рук). Другими словами речь идет о развитии математических способностей у детей дошкольного возраста. Такие исследователи, как А.Н. Колмагоров, В.В. Давыдов, Н.В. Виногорабова, под «математическими способностями» понимают специфические особенности мыслительного процесса математически способного ребенка), такие как **гибкость мышления**, т.е. неординарность, умение варьировать способы решения, умение находить новые способы решения; **глубина мышления** – умение проникать в сущность каждого изучаемого факта и явления, умение видеть их взаимосвязи с другими фактами и явлениями; **целенаправленность мышления** – способность к формированию обобщенных способов действий, умение охватить проблему целиком.

По мнению многих психологов (Л.А. Венгер, (Н.Н. Подьяков, П.Я. Гольперин и др.), математические способности связаны с математическим мышлением познавательными способностями. В то же время познавательные способности включают сенсорные и интеллектуальные способности. Сенсорные способности обуславливают непосредственное восприятие окружающего мира. В основе сенсорных способностей лежит восприятие. Интеллектуальные способности обуславливают осмысление окружающего мира. В основе интеллектуальных способностей лежит мышление. Интеллектуальные способности связан с развитием обобщенных приемов умственных действий, таких как сравнение, обобщение, анализ, синтез, аналогия и являются необходимыми для развития математического мышления. Эти умственные действия называют также приемами логических умственных действий. Их формирование стимулирует развитие математических способностей ребенка.

Для развития математических способностей важно избирательное восприятие специфических характеристик внешнего мира: формы, размера, пространственного расположения, количественных характеристик объектов. Это свидетельствует о том, что математическое содержание оптимально для развития познавательных способностей (как сенсорных, так и интеллектуальных). На протяжении многих лет педагоги искали методы, средства, технологии для развития математических способностей детей. Исследователи

М. Монтессори, Ф. Фребель, З. Дьенеш, А.В. Белошистая и многие другие обосновали использование геометрического материала в качестве универсального средства для математического развития детей. Данные исследователи обосновали необходимость предпочтительного использования геометрического материала (фигуры, тела), который позволяет на начальных этапах опираться на сенсорные способности. Так, А.В. Белошистая отмечает, что насыщение дошкольного математического образования геометрическим материалом и организация работы с ним позволяет реализовать все основные положения, составляющие базу для построения дошкольного образовательного процесса: работу в «зоне ближайшего развития» (Л.С. Выготский); идею амплификации дошкольного образования т.е. его обогащения, а не ускорения (А.В. Запорожец), систематическую опору на детское экспериментирование (Н.Н. Подъяков), преимущественное внимание к стимулированию процесса развития мышления (Л.А. Венгер), построение образовательного процесса на игровых ситуациях (Д.Б. Эльконин), теорию «поэтапного формирования умственных действий» (П.Я. Гольперин), личностно-деятельностный подход (В.В. Давыдов).

В настоящее время проблема развития математических способностей у детей дошкольного возраста связана понятием «лого-математическое развитие».

Под лого-математическим развитием детей дошкольного возраста вслед за З.А. Михайловой мы понимаем позитивные изменения в познавательной сфере личности, которые происходят в результате освоения математических представлений и связанных с ними логических операций. Способность к абстрагированию, анализу, сравнению, обобщению, сериации и классификации, умение сравнивать предметы и явления, выяснять закономерности, обобщать, конкретизировать и упорядочивать являются важнейшей составляющей лого-математического опыта ребенка. Этот опыт является началом познания окружающей действительности, первым вхождением в мир математики.

Проблема лого-математического развития не нова. Она нашла свое отражение в исследованиях Ж. Пиаже, Г. Дональдсона и др. Исследователи рассматривали лого-математическое познание окружающего мира с позиции освоения ребенком пространственных признаков (расположение объектов), классификации и сериации, количества. Активный поиск подходов к содер-

жанию логико-математического развития дошкольников, а также средств, форм и способов его реализации начался еще в 60–70 годы XX века. В это время появились развивающие игры Б. Никитина, обучающие логико-математические игры А.А. Столяра. Особо значимым для этого периода было признание за рубежом развивающих и обучающих игр с использованием блоков З. Дьенеша и цветных палочек Х. Кюизенера. В 80-е годы, развитие математических представлений у детей дошкольного возраста было связано с идеей *предлогической подготовки*, предложенной А.А. Столяром. Основным содержанием предлогической подготовки являлось освоение детьми высказываний с включением операции отрицания, использования логических связок «и», «или», «если... то»; развитие умений анализировать, сравнивать, обобщать, классифицировать. При этом первоначально обучающие игры были сориентированы на 6-летних детей.

Кроме того, логико-математическим развитием занимались Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко. Данные авторы обращали внимание на то, что задания и игры должны иметь яркую целевую направленность на развитие одного или одновременно нескольких познавательных процессов, среди которых отдаётся приоритет математическому мышлению, но присутствуют и такие познавательные процессы, как внимание, восприятие, память.

Новые подходы к логико-математическому развитию детей среднего и старшего дошкольного возраста были представлены в учебно-методических изданиях З.А. Михайловой «Игровые занимательные задачи для дошкольников». В них раскрыта методика включения в образовательный процесс занимательного материала математического содержания. Экспериментально доказана возможность повышения познавательной детской активности, развития логического и творческого мышления, сообразительности и смекалки, развития математических способностей в игровой деятельности.

Вслед за З.А. Михайловой автором Е.А. Носовой был разработан комплекс игр и упражнений, процесс освоения которых представлен тремя этапами:

- на выявление свойств – цвета, формы, размера, толщины («Найди клад», «Угадай-ка», «Необычные фигуры» и др.);
- на освоение детьми сравнения, классификации обобщения («Дорожки», «Домино», «Засели домики» и др.);

– на овладение логическими действиями и мыслительными операциями («Загадки без слов», «Где спрятался Джерри?», «Помоги фигурам выбраться из леса»).

В настоящее время широко используются логико-математические игры – это игры, в которых смоделированы математические отношения, закономерности, предполагающие выполнение логических операций и действий. В процессе этих игр дети овладевают мыслительными операциями: анализом, синтезом, абстрагированием, сравнением, классификацией, обобщением. Особенностью является то, что логико-математические игры специально разработаны таким образом, чтобы у детей формировались не только элементарные математические представления, но и определенные, заранее спроектированные логические структуры мышления и умственные действия, необходимые для усвоения в дальнейшем математических знаний и их применение к решению различного рода задач. Остановимся подробнее на характеристике основных логических структур среди которых мы особо выделяем:

– сравнение – это процесс количественного или качественного сопоставления разных свойств двух (и более) объектов;

– анализ – это выделение свойств объекта, выделение объекта или группы объектов по определенному признаку;

– синтез – это соединение различных элементов (признаков, свойств) в единое целое. В психологии анализ и синтез рассматриваются как взаимодополняющие друг друга процессы (анализ осуществляется через синтез, а синтез – через анализ);

– обобщение – это оформление в словесной форме результатов процесса сравнения или как выделение и фиксация общего признака двух или более объектов. Обобщение хорошо понимается ребенком, если является результатом деятельности, произведенной им самостоятельно, например классификации: эти все – большие, эти все – маленькие; эти все – красные, эти все – синие;

– классификация – это разделение множества на группы по какому-либо признаку, который называют основанием классификации. Классификацию можно осуществлять либо по заданному основанию, либо с заданием поиска самого основания (этот вариант чаще используют с детьми 5–7 лет, так как требует определенного уровня сформированности операций анализа, сравнения;

– сериация – это построение упорядоченных возрастающих или убывающих рядов. Классический пример сериации – матрёшки, вкладные мисочки, пирамидки. Сериация может быть выполнена по размеру: по длине, по высоте, по ширине – если предметы одного типа (куклы, палочки, ленты, камешки) и просто по величине (с указанием того, что считать величиной) – если предметы разного типа (рассадить игрушки по росту);

– сохранение – понимание ребенком того, что при изменении одних свойств объектов (например, формы) другие их свойства (например, количество) остаются неизменными.

Перечисленные нами логические структуры необходимо развивать в процессе организации логико-математических игр. Логико-математические игры – это игры, в которых смоделированы математические отношения, закономерности, предполагающие выполнение логических операций и действий. Именно в процессе данных игр дети овладевают мыслительными операциями и логическими структурами: анализ, синтез, абстрагирование, сравнение, классификация, обобщение. Хочется отметить, что логико-математические игры специально разработаны таким образом, чтобы происходило формирование не только элементарных математических представлений, но и определенные, заранее спроектированные логические структуры мышления и умственные действия, необходимые для усвоения в дальнейшем математических знаний и их применение к решению различного рода задач.

Основным принципом игр является принцип составления или конструирования различных фигурок зверей, птиц из частей, иными словами овладение навыками трансфигурации.

Самая распространенная игра «Танграм» – известная головоломка, пришедшая к нам из Древнего Китая. Суть этой восточной игры заключается в построении на плоскости из 7 простых геометрических фигур новой, обозначенной контуром, фигуры. Это могут быть самые различные силуэты: люди, животные, транспорт, предметы быта, растения, игрушки и даже цифры и буквы.

Также игра «Колумбово яйцо» довольно простая, но у нее есть определенные условия – в процессе составления фигуры должны использовать все детали конструктора. А еще части конструктора не должны перекрывать друг друга. Кроме того, «Волшебный круг» – это круг из 10 частей: среди которых 4 равных треугольника, остальные части, попарно равны между собой,

сходны с фигурами треугольной формы, но одна из сторон у них имеет закругление. Из частей игры удобно составлять человечков, птиц, ракеты и другие фигуры.

«Вьетнамская игра» – игра предназначена для развития умственных и творческих способностей детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Суть игры заключается в конструировании на плоскости разнообразных предметных силуэтов, напоминающих животных, людей, предметы быта, транспорт, буквы, цифры, цветы и т.д.

Наряду с логико-математическими играми в настоящее время широко используются «Развивающие игры Воскобовича», способствующие развитию умения конструировать плоскостные и объемные фигуры, пользуясь пооперационной схемой или собственным замыслом. «Игры Воскобовича», такие, как «Геоконт» позволяют освоить названия и структуру геометрических фигур, их размер; умение строить симметричные, несимметричные фигуры, узоры, ориентироваться в пространстве; умение конструировать фигуры по схеме, картинке, словесному алгоритму и собственному замыслу, развивают пальцевую и кистевую моторику рук.

Таким образом, логико-математические игры – это игры, которые способствуют развитию представлений о величине, форме, развитию абстрактного и пространственного мышления, воображения, логического мышления, комбинаторных способностей. С помощью логико-математических игр дети учатся анализировать, членить формы составленного предмета на части, а также искать способы соединения одной части с другой. Логико-математические игры необходимо использовать в образовательном процессе дошкольной образовательной организации, как уникальное средство развития математических способностей детей.

*И.Г. Галянт,
г. Челябинск*

**ОРГАНИЗАЦИЯ ЖИЗНЕННОГО ПРОСТРАНСТВА ДЕТЕЙ
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Кризисные ступеньки в развитии общества отражают все экономические и социальные проблемы. Каждый новый этап отмечается переоценкой ценностей. В важных государственных документах нового столетия появилось понятие – инклюзия, которая высвечивает все сферы человеческих отношений.

Инклюзивное (включенное) образование – термин, используемый для описания процесса воспитания и обучения детей с особыми потребностями в массовых детских садах и общеобразовательных школах с «нормой». В основу инклюзивного образования заложена идеология, которая исключает любую дискриминацию воспитанников и обучающихся, и обеспечивает создание условий для детей, имеющих особые образовательные потребности. Именно на это направлена национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», выдвинутая президентом Дмитрием Анатольевичем Медведевым: «Новая школа – это школа для всех. В любой школе будет обеспечиваться успешная социализация детей с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в трудной жизненной ситуации [3, 2].

Закон «Об образовании Российской Федерации» (2012 г.) и Федеральный государственный стандарт дошкольного образования (2013 г.) выступают за поддержку равенства возможностей «особых» детей и рассматривают инклюзивное образование как позитивный шаг навстречу разнообразию и уникальности детства. Вместе с тем, ситуацию, сложившуюся в дошкольном образовании, можно охарактеризовать как противоречивую. Инклюзия – это процесс изменения философии образования, психологических и ценностных изменений, который влечёт за собой целый комплекс мер, связанных с техническим оснащением дошкольных образовательных организаций, с организацией системы повышения педагогической компетентности. Кроме этого необходимы специальные адаптированные программы для детей с ограниченными возможностями.

Остро встаёт проблема потребности педагогов, владеющих педагогическими технологиями инклюзивного образования. В неготовности педагогов (профессиональной, психологической и методической) к работе с «особыми» детьми обнаруживается недостаток профессиональных компетенций и наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов.

В связи с кризисным состоянием образования в условиях инклюзии требуют рассмотрения предложения по усовершенствованию нового Закона об образовании. Вопросы касаются механизмов финансового обеспечения дошкольных образовательных организаций путём выделения средств на детей с ограниченными возможностями здоровья. При этом следует учесть специфику дополнительных реабилитационных и коррекционно-педагогических мероприятий.

Из этого вытекает очень много задач. Как помочь педагогу массовой группы с «нормой», который не получал знаний по специальной психологии и коррекционной педагогике? Как быть воспитателю, который раньше никогда не видел ребенка с инвалидностью и не понимает, как общаться с ребёнком, имеющим аутичные признаки поведения? Как успеть уделить внимание ребёнку с синдромом Дауна и диагнозом ДЦП, когда в группе 25 детей? Когда приходит осознание всех противоречий, понимаешь, что инклюзия в системе дошкольного образования – это долгосрочная перспектива и деньги тут не главное. Главное, чтобы педагоги и педагогические сообщества смогли принять очень смелую позицию и заявить, что их детский сад готов назвать себя инклюзивным.

На современном этапе развития дошкольного образования ФГОС ориентирует современные дошкольные образовательные организации на выполнение основных требований. Рассмотрим их подробнее. Во-первых, на создание специальных условий образования детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, в том числе использование специальных образовательных программ и методов, специальных методических пособий и дидактических материалов, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего детям необходимую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий.

Во-вторых, коррекционная работа и/или инклюзивное образование должны быть направлены на:

- обеспечение коррекции нарушений развития различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, оказание им квалифицированной помощи в освоении Программы;

- освоение детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами Программы, их разностороннее разви-

тие с учётом возрастных и индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей, социальной адаптации.

В-третьих, коррекционная работа и/или инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов, осваивающих Программу в группах комбинированной и компенсирующей направленности (в том числе и для детей со сложными (комплексными) нарушениями), должны учитывать особенности развития и специфические образовательные потребности каждой категории детей.

В соответствии с требованиями ФГОС ДО для получения без дискриминации качественного образования детьми с ограниченными возможностями здоровья создаются необходимые условия для диагностики и коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных психолого-педагогических подходов и наиболее подходящих для этих детей языков, методов, способов общения и условий, в максимальной степени способствующих получению дошкольного образования, а также социальному развитию этих детей, в том числе посредством организации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья [5].

Анализируя современную ситуацию, можно отметить, что существует ещё одна важная проблема, требующая своего разрешения. Проблема принятия социумом инклюзивных детей, для которых быть значимым и любимым – это одно из важных личностных качеств, необходимых для успешной социализации. Практика показывает, что общество пока не готово принять. Вследствие чего у «особых» детей формируются чувства неуверенности в себе, неполноценности, дезадаптированности в условиях современной жизни. Основными характеристиками взаимодействия с «особыми» детьми является эмпатия, ценностно-смысловая равноценность участников диалога, безоценочное принятие друг друга, открытость иным взглядам и позициям.

При этом можно выделить принципы, на которых базируется инклюзивное образование:

- ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
- каждый ребёнок способен чувствовать и думать;
- все дети нуждаются в поддержке и уважении;
- каждый ребёнок имеет право на общение;

- все дети нуждаются друг в друге;
- каждый ребёнок достоин любви;
- каждый ребёнок может быть успешным.

Целевые ориентиры организации жизненного пространства детей в условиях инклюзивного образования обращены сегодня к доброжелательности, проявляющейся в благорасположении, симпатии, сочувствии, благодеянии. С нравственной точки зрения доброжелательность является долгом человека. В доброжелательности подчеркивается не только безусловное признание в другом человеке его морального достоинства, но выражается миролюбие, дружелюбность, готовность к плодотворному сотрудничеству» [4,7].

Воспитание культуры общения включает дальнейшее освоение детьми правил вежливости по отношению к «особым» детям и формирование культуры совместной деятельности: игровой, творческой. Эмоциональное восприятие игры формирует способность к сопереживанию. Эта способность почти утрачена современным человеком. Люди постепенно отучились сопереживать, сочувствовать, то есть отучились вставать на позицию другого человека. Для инклюзивной педагогики это имеет принципиальное значение с точки зрения воспитания чувства толерантности, которое нуждается в реабилитации в высшей степени, и начинать это надо с раннего детства.

Помогая сверстникам с ограниченными возможностями, обычные дети, незаметно для себя, получают важнейшие жизненные уроки. Этот положительный опыт заключается в росте социальной сознательности, в осознании отсутствия различий между людьми и способствует искренней заботе и дружбе. Если с младшего дошкольного возраста дети помогают «особому» ребёнку застегнуть пуговицу, подать игрушку, то возможно став взрослыми они не будут косо смотреть на инвалидов и отвергать их. И возможно, став взрослыми дети с ограниченными возможностями здоровья войдут в социум без стрессов и психологических комплексов.

Так же необходимо сказать, что инклюзивное образование – это прогрессивный способ образования, имеющий большие перспективы в современном обществе. Это дает надежду, что каждый ребенок с ограниченными возможностями здоровья сможет реализовать право на получение качественного образования, адаптированного к его возможностям и потребностям, найти свое место в жизни и реализовать свой жизненный потенциал. Таким

образом, можно сделать вывод, что современная образовательная система должна реагировать на изменения и условия, необходимые для успешной реализации инклюзивного образования. Принятие индивидуальности каждого ребёнка и многообразия детства, удовлетворение особых потребностей каждого ребенка должно стать целью российской образовательной системы. Именно такие цели и ставит современное образование перед педагогами в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования.

Библиографический список

1. Алехина, С.В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С.В. Алехина, М.Н. Алексеева, Е.Л. Агафона // Психологическая наука и образование: Инклюзивный подход и сопровождение семьи в современном образовании. – № 1, – 2011.

2. Медведев, Д.А. Наша новая школа. Национальная образовательная инициатива // Выступление президента РФ на торжественной церемонии открытия Года учителя в России, февраль 2010.

3. Михальченко, К. А. Инклюзивное образование – проблемы и пути решения // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 77–79.

4. Померанцева, Э.В. Детский фольклор. Русское народное творчество / Э.В. Померанцева; сост. Богатырев В.Г. и др. – М.: Высшая школа, 1966. – 88 с.

5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».

С.Б. Ганцевская,
г. Челябинск

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в данной статье на основе практики работы рассматриваются условия оснащения уголка детского экспериментирования в групповом помещении для детей младшего дошкольного возраста с целью формирования у них начальной информационной компетентности.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, информационная компетентность, ФГОС ДО, детское экспериментирование.

Мы живем в эпоху развитого информационного общества, когда информация становится ресурсом развития, формирующим личностный и интеллектуальный капитал человека. Наши дети свободно оперируют разнообразными информационными средствами, играют электронными игрушками, поэтому одной из профессиональных задач педагога является формирование информационной компетентности современного дошкольника.

Актуальность формирования ключевых компетенций у дошкольника обусловлена ФГОС ДО, где говорится, что компетенции ребенка вырабатываются в разных видах самостоятельной детской деятельности при решении конкретных задач или проблемных ситуаций. Результатом образования в условиях дошкольного учреждения являются сформированные у ребенка дошкольника ключевые компетентности, а не «знания», «умения» и «навыки».

Компетенция, по определению А.В. Хуторского, включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [3].

Компетентность рассматривается как образовательный результат, выражающийся в готовности субъекта эффективно использовать внутренние и внешние ресурсы для достижения поставленной цели [3].

Среди ключевых компетентностей детей дошкольного возраста выделяют технологическую, информационную и социально-коммуникативную компетентности. Дошкольный период детства является сензитивным для формирования у ребенка информационной компетентности. У ребенка дошкольного возраста есть достаточно возможностей для получения и переработки све-

дений (информации, ощущений, знаний) через использование из различных источников информации.

Информационная компетентность представляет собой готовность субъекта принимать окружающую действительность как источник информации, способность распознавать, обрабатывать и использовать критически осмысленную информацию для планирования и осуществления своей деятельности [3].

Развитие умения рассуждать строго и логически, развитие фантазии и творческого воображения можно сформировать у детей дошкольного возраста при помощи экспериментальной деятельности и игр. Чтобы эта деятельность успешно реализовалась, воспитателю необходимо создать в развивающей предметно-пространственной среде группового помещения необходимые условия.

По мнению А. И. Савенкова, «подготовка ребенка к исследовательской деятельности, обучение его умениям и навыкам исследовательского поиска становится важнейшей задачей современного образования» [2].

Детское экспериментирование можно представить как способ организации педагогического процесса, основанный на взаимодействии педагога и воспитанника, способ взаимодействия с окружающей средой, как поэтапную практическую деятельность по достижению поставленной цели и подтверждения гипотезы эксперимента [1].

У детей младшего дошкольного возраста есть огромное желание познавать окружающий мир. Начальные информационные компетентности включают:

- проявление признаков интереса, любопытства;
- обращение к взрослому, сверстнику, книге как источникам информации.

В нашей группе для формирования начальной информационной компетентности создана «Детская лаборатория», где дети имеют возможность овладеть каким-либо исследовательским навыком (наблюдательность, сравнение, комплексное обследование предмета и др.) для проведения простых экспериментов.

Материалы групповой детской лаборатории систематизированы, в нем выделены места для:

– постоянной выставки, где размещаем различные коллекции: камни, виды тканей и бумаги, семена разных растений, шишки и т.п.;

– приборов (пластиковые баночки с крышками, сосуды для воды, зеркальце для «солнечных зайчиков», упаковки киндер-сюрпризов с дырочками для веществ с разным запахом, лупа, «мешочек ощущений» и др.). Здесь же хранятся резиновые и пластмассовые игрушки для игр с водой и мыльной пеной;

– хранения материалов (прозрачные контейнеры для тесьмы, веревочек и шнуров, катушки, пробки, а также прозрачные баночки с крышками для семян фасоли, бобов, гороха);

– неструктурированных материалов (контейнеры с песком, стружкой, пенопластом, поролоном, глиной и др.).

В групповой детской лаборатории есть стол для проведения опытов. Над ним стенд, на который крепятся карточки со знаками анализаторов, с помощью которых мы будем воспринимать информацию (наблюдение – «глаз», запахи – «нос», звуки – «ухо», вкус – «язык», тактильные ощущения – «ладонь», практическое действие – «человечек в движении» и т.п.). Младшим дошкольникам доступны знаки, на которых изображены действия (сравнение по высоте – две разновеликие пирамидки, сравнение по длине – две разной длины ленточки, наложение – два дерева друг за другом разных по высоте, толщине и т.п.). Важно, чтобы дети понимали суть действий, заключенных в эти знаки, поэтому символы мы придумывали с детьми сами. Перед началом работы ребенок самостоятельно выбирает карточку и крепит ее на стенд, определяя свой способ действия.

Постоянно на стенде висят правила работы в уголке и таблица знаков, изображающая источники информации. Правила работы представлены в виде рисунков: просыпал песок – смести щеткой в совочек, пролил воду – вытри лужицу тряпкой. Предметы, с помощью которых ребенок может самостоятельно навести порядок на столе для экспериментальной работы, находятся в коробке рядом. Таблица знаков, изображающих источники информации, позаимствована из технологии А. И. Савенкова. Несмотря на то, что его рекомендации по организации детского экспериментирования адресованы старшим дошкольникам, мы убедились, что отдельные информационные знаки и символы доступны для понимания и младших детей. Так, наши дети знают, что знак «раз-

вернутая книга» означает поиск информации в книге, детской энциклопедии; «взрослый с ребенком» – спросить у родителей или воспитателя, «ребенок с лупой» – длительное наблюдение за объектом. В нашей группе не установлен компьютер, но дети знают, что значок, его изображающий, означает, поиск информации в компьютере, чем мы часто пользуемся, привлекая родителей. Родители вместе с детьми подготовили тематический альбом «Вода», рассматривая иллюстрации которого, детям наглядно видны свойства воды – прозрачность, текучесть, изменение формы, ее польза и вред, который она может нанести. Так же имеются альбомы по темам «Песок» и «Камень». Тематические альбомы, энциклопедии, книги со стихами и загадками о явлениях живой и неживой природы и другие также находятся в групповой детской лаборатории.

В среде группы младшего дошкольного возраста детская лаборатория и уголок природы объединены. Когда дети перейдут в старшую возрастную группу, и их деятельность будет более разнообразной, мы их разделим. А пока в групповой детской лаборатории находится календарь природы, огород на окне, за развитием растений которого мы осуществляем наблюдение и приучаем детей к фиксации результатов наблюдений. Для этого путем сложения делим стандартный лист на 8 частей, обозначаем в каждом сегменте дату и базовый рисунок (например, ветка в стакане с водой), на которых дети через определенные промежутки времени отображают изменения, произошедшие с объектом наблюдения. Такое наблюдение одновременно могут осуществлять несколько детей.

В групповой детской лаборатории «живет» игровой персонаж – Почемучка; он мотивирует детей к участию в эксперименте, задает вопросы, создает проблемные ситуации, напоминает правила безопасности, формирует интерес к познавательной деятельности.

Нами составлена картотека с играми-экспериментами, направленными на сенсорное развитие и картотека экспериментов для детей младшего дошкольного возраста. Имеется план перспективной работы детской лаборатории, в процессе реализации которого проводим с детьми основные эксперименты с наглядным показом и объяснением действий, затем дети по желанию имеют возможность повторить их в самостоятельной деятельности.

Таким образом, условия для реализации детского экспериментирования способствуют формированию информационной компетентности детей, которые проявляются и формируются в процессе деятельности.

Библиографический список

1. Организация экспериментальной деятельности дошкольников: методические рекомендации / под общ. ред. Л.Н. Прохоровой. – М.: АРКТИ, 2005. – 96 с.
2. Савенков, А.И. Методика исследовательского обучения дошкольников / А.И. Савенков. – М.: Дом Федорова, 2010. – 136 с.
3. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. № 2. – С. 58–64.

Н. И. Гердт,
г. Челябинск

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ КОЛЛЕКТИВ ДОО КАК ФОРМА ТВОРЧЕСКОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС ДО

Аннотация: статья посвящена исследованию вопроса деятельности художественного коллектива в дошкольной образовательной организации. Рассматривается авторский вариант необходимых условий реализации художественных способностей детей дошкольного возраста в области музыки, хореографии, театра, литературы, изобразительного творчества

Ключевые слова: творческое пространство, художественно – эстетическая культура, коммуникативность, индивидуальная траектория развития, художественный коллектив, партнерское взаимодействие.

Среди многообразия существующих форм пространства можно выделить пространство творчества (творческое пространство), предполагающее созидательное существование человека в пространстве самореализации. Подчеркнем, что творческое, образовательное пространство полагает прямой выход на поиск средств конструирования его с учетом сферы внешнего и внут-

ренного пространства личности, в которых ребенок на основе усвоения социокультурного опыта строит пространство самореализации своей художественной одаренности, тем самым создавая условия ее дальнейшего проявления и развития.

Согласно требованиям федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее – Стандарт) творческое пространство в образовательном учреждении должно создать благоприятные условия развития детей в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями развития способностей и творческого потенциала каждого ребёнка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром;

В Стандарте определена необходимость вариативности и разнообразия организационных форм дошкольного образования.

Мы рекомендуем в качестве организационной формы дошкольного образования деятельность художественного коллектива дошкольной образовательной организации.

Художественный коллектив может быть создан в дошкольной образовательной организации как форма реализации приоритетного художественно-эстетического направления образовательного процесса, обеспечивающего развитие художественных способностей детей в области музыки, хореографии, театра, литературы, изобразительного творчества.

Целью деятельности коллектива является становление художественно-эстетической культуры ребёнка. Нами предлагаются следующие условия реализации цели:

1. Создание целостного педагогического процесса выступающего как условие художественно-эстетического развития детей. Деятельность детского образовательного коллектива, хотя и может быть организована в форме дополнительных образовательных услуг для детей и родителей, но должна строиться в соответствии с особенностями педагогического процесса детского сада и вписываться в его структуру.

2. Включение в образовательный процесс «серьёзного искусства». Это должно отражаться в создании художественно-эстетической среды, которая предполагает произведения изобразительного и музыкального искусства классического и авангардного направлений, высокого уровня дизайна всех помещений детского сада.

3. Работа коллектива выстраивается по типу студийной, где в разных художественных группах реализуются принципы сотрудничества, партнёрства взрослых и детей. Это обеспечивает диалогическое взаимодействие в процессе совместной деятельности. Руководители художественных групп, родители, школьники выступают как старшие партнёры, самореализующиеся личности, для которых художественная деятельность также самоценна, как и для детей дошкольного возраста.

4. В работе в художественных группах используется принцип самостоятельности. Педагоги создают условия для максимально возможного выражения детской субъектности. Вместе с тем художественная деятельность предстаёт перед детьми как сложная деятельность, овладеть которой без волевых усилий не возможно.

5. Дети в художественные группы не должны отбираться по способностям. Для педагогов должна быть интересна любая личность. Любой ребёнок (при желании вместе с родителями) может входить в любую художественную группу, где занимается художественной деятельностью в соответствии со своими возможностями, интересами, желаниями. Дети разных художественных групп могут объединяться. Как правило, дети объединяются при подготовке и проведении спектаклей, праздников, концертов. Это способствует расширению социальных контактов, развитию коммуникативности.

6. Успешность в овладении художественной деятельностью зависит от психологического климата, эмоционального благополучия. Чуткое, бережное отношение к ребёнку, к результатам любой его деятельности является условием достижения высоких результатов.

7. Необходимо, чтобы педагогическая стратегия выработалась на основе общих для всех педагогов представлений о конкретном ребёнке и критериях личностного развития ребёнка и детского коллектива. Это позволит сохранить физическое и психическое здоровье ребёнка, обеспечить его индивидуальную траекторию развития.

Образовательные программы художественно-творческих групп художественного коллектива строятся на основе системного анализа понятийного аппарата искусства, что дает возможность логично и компактно группировать материал, избегать по-

вторений и в смежных видах искусств. Каждой программе необходимо соответствие определенного набора содержания деятельности, проектируемых качеств, методов работы с детьми и творческих продуктов детей и взрослых в том или ином виде художественной деятельности

В своей деятельности художественный коллектив может использовать все формы интерактивного взаимодействия: коллективные, групповые, индивидуальные.

Коллективные и групповые формируют культуру общения – знания, навыки, и умения строить свои взаимоотношения с другими в соответствии с гуманистическими нормами – регуляторами, выработанными обществом. Воспитание культуры общения осуществляется в тесной связи с формированием у детей навыков коллективизма. Формируя у ребенка стремление к общению, взрослые должны поощрять даже самые незначительные попытки сделать что-либо друг с другом.

Значимый показатель культуры деятельности – естественная тяга к интересному, содержательному, активность, самостоятельность; проявление волевых усилий в достижении требуемого результата; взаимопомощь в коллективной деятельности.

В партнерском взаимодействии на современном этапе образования используется основной из принципов Стандарта: содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений, поддержка инициативы детей в различных видах деятельности.

Осуществление педагогом принципа партнерского взаимодействия предполагает: создание атмосферы, в которой сотрудничество возможно; искусное создание развивающих ситуаций; высокую степень эмпатии; высокую компетенцию в предметной деятельности; способность к рефлексии и умение организовать ее для ребенка.

Известно, что любая профессиональная деятельность педагога может быть по-настоящему результативной лишь в том случае, если родители являются его активными помощниками и единомышленниками. Поэтому, перед педагогами стоит особая задача – заинтересовать родителей перспективами нового направления развития у детей, вовлечь в жизнь ДОУ, сделать их союзниками в своей работе. Родителей необходимо постоянно держать в курсе событий, создавать условия для включения в общие меро-

приятия, в оформлении групповой комнаты, залов, в организации специальных экспозиций и выставок детских работ, в просмотре тематических видеофильмов.

Эффективными, на наш взгляд, являются следующие формы взаимодействия с родителями:

1. Родительские собрания, примерная тематика которых может быть следующей: «Роль театра в жизни ребенка», «Как регулировать психо-эмоциональное состояние ребёнка», «Учитываете ли вы вкусы и предпочтения своего ребенка» и т.д.

2. Индивидуальные беседы, которые носят обычно избирательный характер;

3. Совместная деятельность, в процессе которой родители и дети создают общие продукты творчества.

Таким образом, деятельность художественного коллектива способствует обогащению личностного развития детей и реализации следующих основных принципов Стандарта:

1. Поддержка специфики и разнообразия детства.

2. Сохранение уникальности и самоценности детства как важного этапа в общем развитии человека.

3. Формирование личностно-развивающего и гуманистического характера взаимодействия взрослых и детей.

Библиографический список

1. Микайлова, И.Г. Специфика воспроизведения и рефлексии художественного пространства / И.П. Микайлова // Мир Психологии. – 2009. – № 1. – С. 147–157.

2. ФГОС ДО. Утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 г. № 1155 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://edugid.ru/zakon-ob-obrazovanii-v-rf>.

Е.И. Гердт-Тоадер,
г. Эрдинг (Германия)

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация: в статье рассматриваются разные точки зрения российских ученых по вопросу формирования у детей дошкольного возраста положительной мотивации при изучении иностранного языка. Автором предложены типы обучающих игр, определены перспективы развития по данному направлению.

Ключевые слова: функционально-стилистическое восприятие языка, положительная мотивация, типы обучающих игр, ассоциативные связи, языковая память, речевой слух, лингвистические задания, эмоционально-образное восприятие языка, компьютерные игры.

Проблема обучения детей дошкольного возраста иностранному языку возникла в 90-е годы двадцатого века и по сей день является одной из актуальных. Опыт, накопленный в нашей стране и за рубежом, результаты экспериментального обучения детей дошкольного возраста доказывают правомерность, целесообразность и эффективность раннего обучения иностранным языкам. Во многих научных исследованиях дошкольный возраст считается «золотым» для обучения иностранному языку.

Изучением данного вопроса занимались многие российские педагоги и психологи: Д.В. Эльконин, А.Н. Гвоздев, Е.И. Негнивицкая, Т.А. Чистяков, А.М. Шахнарович, Л.В. Щерба, И.Л. Шолпо и другие.

Л.С. Выготский, Л.В. Щерба убеждены в том, что изучение второго языка благотворно влияет на развитие родной речи. В своих исследованиях они основываются на умственные и психические возможности детей дошкольного возраста изучению иностранного языка. Если взрослый усваивает иностранный язык посредством построения логических конструкций, ассоциативных связей, то у детей действуют иные механизмы:

– речевой слух, предполагающий чуткость к фонетической, ритмической и интонационной сторонам речи;

– языковая память, позволяющая быстро пополнить словарный запас, овладеть новыми формами и грамматическими конструкциями, переводить слова из пассивного словаря в активный;

– эмоционально-образное восприятие языка, включающее в себя субъективную оценку слова, ощущение «вкуса», своеобразие данного языка, его красоты, обеспечивающее связь слова и понятия, наполняющее жизнью словесную абстракцию;

– функционально-стилистическое восприятие языка, предполагающее различение его стилевых пластов и умение оценить с этой точки зрения конкретную речевую ситуацию. Все это делает возможным успешное овладения ребенком иностранного языка именно в дошкольном возрасте.

Критическая точка зрения на данную проблему базируется на том, что, лишь освоив родной язык, ребенок может начать изучение иностранного языка.

Известный отечественный лингвист А.Н. Гвоздев считает, что достигаемый к школьному возрасту уровень овладения родным языком является очень высоким. В это время ребенок уже в такой мере овладевает всей сложной системой грамматики, включая самые тонкие действующие в родном языке закономерности синтаксического и морфологического порядка, а также твердое и безошибочное использование множества стоящих особняком единичных явлений, что усваиваемый родной язык становится для него действительно родным. Лишь после этого может идти речь об обучении иностранному языку. Ученый убежден, что достигаемый к школьному возрасту уровень овладения родным языком является очень высоким. В это время ребенок уже в такой мере овладевает всей сложной системой грамматики, включая самые тонкие действующие в родном языке закономерности синтаксического и морфологического порядка, а также твердое и безошибочное использование множества стоящих особняком единичных явлений, что усваиваемый родной язык становится для него действительно родным. Лишь после этого может идти речь об обучении иностранному языку.

Несмотря на радужную перспективу, существует ряд сложностей в обучении детей дошкольного возраста иностранному языку. К сожалению, отсутствие квалифицированных преподавателей приводит к довольно печальным последствиям. Люди, едва владеющие основами языка, считают себя способными учить дошкольников, поскольку маленьким детям этих знаний якобы вполне достаточно. В результате не просто бесполезно тратится время, но и наносится ущерб дальнейшему продвижению детей в этой области: ведь переучивать всегда тяжелее, чем учить, и исправить дурное произношение труднее, чем поставить звуки с нуля. Но даже когда к детям дошкольного возраста приходят люди, прекрасно знающие язык, им не всегда удается добиться желаемого результата: обуче-

ние детей – очень непростое дело, которое требует совсем иного методического подхода, чем обучение школьников и взрослых. Столкнувшись с «методически беспомощными уроками», дети дошкольного возраста могут надолго приобрести отвращение к иностранному языку, разувериться в своих возможностях.

Между тем при обучении дошкольников иностранному языку очень важно создать мотивацию для слушания иноязычной речи и говорения на иностранном языке. Достижение высоких результатов в обучении второму языку зависит также от создания благоприятной психологической атмосферы на занятиях и от поддержки семьи. Последний фактор очень важен для достижения высоких результатов, ведь даже родители с невысоким уровнем образования способны помочь детям дошкольного возраста в обучении иностранному языку.

И все же главной задачей педагога является создание у детей дошкольного возраста положительной мотивации по изучению иностранного языка. Как же создать такую мотивацию для ребенка, чтобы его полностью захватил и увлек за собой процесс обучения иностранному языку. Ребенок этого возраста не приемлет практицизма взрослых, утверждающих, что знание языка пригодится ему в будущем. Для дошкольника существует только настоящее или ближайшее будущее, когда «если будешь себя хорошо вести, завтра пойдем в кукольный театр». Ребенок охотно постигает только то, что ему необходимо сегодня. Так, он фантастически легко и быстро усвоил все тонкости родного языка, поскольку высока была потребность в общении, которую можно удовлетворить лишь при знании родного языка.

Конечно, ребенка можно заставить заниматься чем-то, если он и не понимает, зачем ему это, и соответственно не хочет заниматься этим. У взрослых в таком случае наготове аргумент: пусть привыкает к тому, что есть слово «надо!». Будет ли результат при таком обучении? Так что же делать, чтобы ребенок охотно изучал иностранный язык? Ребенок в этом возрасте охотно только играет, следовательно, иностранный язык может быть освоен им только в игре. Он освоил родной язык в общении с родными, сверстниками, и иностранный язык он освоит, не занимаясь один на один с преподавателем, а в общении с родными и сверстниками. Взрослый в разговоре с ним использует иностранный язык; он играет со сверстником или с группой сверстников, используя

иностранные слова и фразы. Очень хорошо, если иностранный язык изучает старший брат (сестра). Тогда и мотив есть – подражание старшему, авторитетному, возможно общение на иностранном языке.

Бесспорно, игровая деятельность является основной развития детей дошкольного возраста

Опираясь на классификацию И.Л. Шолпо, можно выделить следующие типы обучающих игр, которые можно использовать на занятиях иностранным языком:

- Ситуативные: к ним относятся ролевые игры, которые моделируют ситуации общения по тому или иному поводу. Они, в свою очередь, делятся на игры репродуктивного характера, когда дети воспроизводят типовой, стандартный диалог, применяя его к той или иной ситуации и импровизационные игры, требующие применения и видоизменения различных моделей. Естественно, может (и должен) возникнуть промежуточный момент, когда в репродуктивную игру вносится элемент импровизации.

- Соревновательные: они включают в себя большинство игр, способствующих усвоению лексики и граммоты. В них побеждает тот, кто лучше владеет языковым материалом. Это всевозможные кроссворды, «аукционы», настольно-печатные игры с лингвистическими заданиями, выполнение команд и т.п.

- Ритмомузыкальные: это всякого рода традиционные игры типа хороводов, песен и танцев с выбором партнеров, которые способствуют не столько овладению коммуникативными умениями, сколько совершенствованию фонетической и ритмомелодической сторон речи и погружению в дух языка.

- Художественные: это вид деятельности, стоящий на границе игры и художественного творчества, путь к которому лежит для ребенка через игру. Их, в свою очередь, можно разделить на драматизации (постановку маленьких сценок на английском языке); изобразительные игры, такие как графический диктант, аппликация и т.п.; и словесно-творческие (подбор рифмы, коллективное сочинение подписей к комиксу, коллективное сочинение маленьких сказок).

Несомненно, использование данных типов игр на уроке иностранного языка очень важно для обучения. В мире существует много различных программ и методик для обучения дошкольников иностранному языку, базирующихся на игре. Среди них: Bilingual Educational Project, Santa Clara Country, California; Child

and Family Resource Program (Gering, Nebraska), Washington DC; “Kalinka”, Finland, Helsinki и другие. Каждая программа снабжена обширным методическим материалом, в который входят пособие для учителя, аудио- и видеоматериалы, книги для чтения, книжки-раскраски и многое другое.

Однако, к сожалению, очень часто программно-методические разработки, связанные с обучением детей иностранному языку, имеют очень слабое научное, теоретическое обоснование, не опираются на современные концепции обучения детей родному и иностранному языкам.

Поэтому мы считаем необходимым разработку новых современных методик обучения детей иностранному языку, отвечающих современным требованиям в области образования. В связи с внедрением информационных технологий не только в производственные процессы, но и в жизнедеятельность человека, все большее распространение в обучении получает компьютерные игры.

Обладая широкими возможностями и преимуществами, а именно, яркой наглядностью, вариативностью, компьютерные игры могут стать ядром для создания принципиально новых обучающих программ для обучения детей дошкольного возраста иностранному языку.

*М.Р. Гиниятова,
Л.В. Сибилёва,
г. Челябинск*

ОРГАНИЗАЦИЯ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ В ГРУППАХ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье предпринята попытка проанализировать организацию сюжетно-ролевой игры, особенности её и руководство детской игрой, влияние игры на социализацию и развитие детей.

Ключевые слова: деятельность, руководство игрой, сюжетно-ролевая игра.

Сюжетно-ролевая игра детей дошкольного возраста, являясь ведущим видом деятельности, способствует их личностному разви-

тию, обеспечивает благоприятную социализацию. Психологи и педагоги (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Л.С. Выготский, Е.А. Аркин и др.) показывают, что для того, чтобы игра состоялась, необходимо игровое пространство, в котором существует игровое действие, сюжет и роль. Особенности сюжетно-ролевой игры раскрыты в работах психологов Д.Б. Эльконина, А.В. Запорожца, педагогов Р.И. Жуковской, Д.В. Менджерицкой, А.П. Усовой, Н.Я. Михайленко и др.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, игра рассматривается, с одной стороны, как один из механизмов развития ребенка, с другой – как важное средство его социализации. При этом предполагается, что на этапе завершения дошкольного образования ребенок должен овладеть разными формами и видами игры, различать условную и реальную ситуации, уметь подчиняться разным правилам и социальным нормам.

Из всех детских игр, безусловно, особое место занимает сюжетно-ролевая игра – деятельность, обеспечивающая возможность смоделировать жизнь и деятельность взрослых, развивающая умение брать на себя те или иные роли, разыгрывая их, соответствовать избранному образу. От имени персонажей проигрывать воображаемые сюжеты, развивать их, вступая в отношения с участниками игры. Сюжетно-ролевая игра имеет существенное значение для всестороннего развития ребенка. В этом виде игры есть три главные особенности: наличие воображаемой ситуации, наличие сюжета и наконец, наличие ролей, которые выбирает и проигрывает ребёнок. Основным источником сюжетно-ролевых игр является окружающий ребёнка мир, отношения ребёнка с взрослыми и сверстниками.

Тематика игр и сюжеты постоянно меняются: от игр на бытовые темы к играм с трудовым сюжетом, а затем к играм, в которых отображаются различные общественные события и явления. В играх старших детей наряду с действиями начинают отражаться разнообразные общественные отношения, поступки. Например, «мама» проявляет заботу о «дочке», причем не только кормит, купает, одевает, но и воспитывает, читает книжки, ведет к врачу. В свою очередь «врач» делает уколы, ставит градусник, заботливо уговаривает, успокаивает «больную», оказывает положительное психологическое воздействие.

В играх старшего дошкольника все большее место начинает занимать опосредованный опыт: знания, полученные из книг, рассказов взрослых, просмотров видеосюжетов и пр. Меняется и характер непосредственного опыта: дети отражают не только те события, в которых они сами принимали участие, но и те, которые они наблюдали на экскурсиях, прогулках, в повседневной жизни. Расширение тематики игр, углубление их содержания приводят к изменению формы и структуры игры.

Для того чтобы игра, возникнув, перешла на более высокий этап, необходимо ее грамотно организовать. Воспитателю необходимо знать особенности организации игры, пути её развития, методы её контроля, что обеспечивается знаниями педагогики и психологии. Кроме интереса к жизни детей и любви к ним от воспитателя требуется большое профессиональное мастерство. Руководство сюжетно-ролевыми играми детей дошкольного возраста предполагает тактичное воздействие взрослых на расширение тематики этих игр, обогащение содержания, овладение детьми адекватным ролевым поведением. Педагогическое руководство может быть прямым и косвенным. Развитие игрового опыта проходит несколько этапов:

- усложнение содержания;
- усложнение игровых действий;
- взаимодействие с партнером;
- самостоятельность и творчество.

Немаловажную роль в руководстве сюжетно-ролевыми играми играет активизирующее (побуждающее) общение воспитателя с детьми. Активизирующее общение осуществляется с использованием специальных методов руководства, например, совета, напоминания, поощрения и т. д. Руководство сюжетно – ролевой игрой должно быть хорошо продумано, своевременно, ненавязчиво. Воспитательное участие взрослого в играх детей должно быть гибким и непринужденным. Хотя сюжетно-ролевые игры относятся к самостоятельной деятельности детей, воспитателю необходимо держать данный процесс на контроле, обращать внимание на соответствие развивающей предметно-пространственной среды возрасту детей; учитывать наполняемость группы материалами, отражающими предварительную работу по теме новой игры; наличие предметов-заместителей; достаточность, ра-

циональность и доступность размещения и использования игрового материала.

В дошкольном учреждении педагог обязан наблюдать за организацией и проведением сюжетно-ролевой игры в группах, подключая своё внимание на игровое содержание, в соответствии с возрастом детей; планировать игры с распределением ролей, возможностью их смены; важно уметь действовать в игре в соответствии с возрастом и навыками детей.

Предполагается гибкость в использовании методов и приёмов, направленных на развитие сюжета игры и речевого общения с участниками. Наблюдая за игрой, надо обращать внимание на творческие проявления детей. Рациональные приёмы руководства сюжетно-ролевой игрой не только дают возможность развивать игру, направлять отношения детей, но и предполагают развитие эмоционально-волевой и познавательной сферы детей дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Виноградова, Н.А. Сюжетно-ролевые игры для старших дошкольников / Н.А. Виноградова, Н.В. Позднякова. – М.: Айрис-пресс, 2009.
2. Губанова Н.Ф. Игровая деятельность в детском саду / Н.Ф. Губанова. – М.: Мозаика-синтез, 2006.

М.Р. Гиниятова,
г. Челябинск

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье предпринята попытка осмыслить проблему культуры чтения с учетом дошкольного возраста, обратить внимание на задачи, привлечь родителей и педагогов к приемам их решения.

Ключевые слова: читательская культура, особенности привлечения детей к чтению.

В нашей стране большое внимание уделялось чтению как важнейшему средству познания окружающего мира. В настоящее время просматривается глубокий дефицит чтения у детей, выход из которого не возможен без решения проблем раннего приобщения ребёнка к книге и чтению. В XXI веке, в период компьютеризации и технологизации, возникает сильный недостаток времени у родителей на приобщение детей к чтению. Отсутствие читательского интереса приводит многих детей к компьютерам и телевизорам, но и при этом родители остаются сторонними наблюдателями. К сожалению, ушли в прошлое, семейные чтения.

Согласно опросу Всероссийского центра изучения общественного мнения от 2014 года, доля «нечитающих» составляет 36 %. В настоящее время 18 % опрошенных читают книги в Интернете или скачивают их из сети. К услугам городской библиотеки прибегали 8%. Как сообщила Е.Н. Гусева, совокупная выдача книг общедоступных библиотек Минкультуры в 2014 году по сравнению с 2008 годом уменьшилась на 116,105 млрд экземпляров.

Дошкольный возраст сензитивен для включения ребёнка в читательскую деятельность, поэтому в эти годы необходимо формировать интерес детей к книге и закладывать основы разнообразной читательской деятельности. Родители должны понимать, что приобщать детей к читательской культуре необходимо не только в детском саду, но и в семье.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту в дошкольных образовательных организациях необходимо соблюдать условия для формирования читательской культуры. К этим условиям относят: создание речевой развивающей среды, высокую профессиональную компетентность педагогов в области речевого развития, организацию активной работы с родителями по приобщению детей к чтению.

Литературное образование включает в себя совокупность образовательных компонентов программы литературного чтения, техники выразительного и скоростного чтения. В трудах литературоведов, писателей, философов, выделяются следующие функции литературного образования: эстетическая, расширенное конкретно-чувственное освоение мира, познавательная, идеологическая, воспитательная.

В области воспитания читательской культуры и приобщении детей дошкольного возраста к чтению были выявлены некоторые их особенности, которые необходимо педагогам учитывать:

– зависимость понимания текста от личного опыта ребенка (П. Супнеева);

– установление легко осознаваемых связей, когда события следуют друг за другом (Н.А. Стародубова);

– в центре внимания главный персонаж, дети чаще всего не понимают его переживаний и мотивов поступков (Е.А. Флерина);

– эмоциональное отношение к героям ярко окрашено; наблюдается тяга к ритмически организованному складу речи (Н.М. Аксарина).

В среднем дошкольном возрасте дети устанавливают простые причинные связи в сюжете, в целом правильно оценивают поступки персонажей. На пятом году жизни появляется реакция на слово, интерес к нему, стремление неоднократно воспроизводить его, обыгрывать, осмысливать.

В старшем дошкольном возрасте дети начинают осознавать события, которых не было в их личном опыте, их интересуют не только поступки героя, но и мотивы поступков, переживания, чувства. Эмоциональное отношение к героям возникает на основе осмысления ребенком смысла произведения и учета всех характеристик героя. У детей формируется умение воспринимать текст в единстве содержания и формы. Усложняется понимание литературного героя, осознаются некоторые особенности формы произведения (устойчивые обороты в сказке, ритм, рифма).

Рассмотренные нами условия формирования читательской культуры у детей дошкольного возраста, оказываются вполне эффективными, что доказывает деятельность педагогов дошкольного учреждения.

Библиографический список

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучение русскому языку дошкольников / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Академия, 1998.

2. Токмакова И.П. Детская литература – первооснова воспитания / И.П. Токмакова // Дошкольное воспитание. – 1999. – № 6.

Д.Ю. Голик,
г. Челябинск

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПУБЛИЧНОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ

Аннотация: в настоящей статье показана актуальность проблемы формирования профессионально-педагогических коммуникативных компетенций публичного выступления педагогов дошкольного образования, описана специфика и особенности публичного выступления.

Ключевые слова: публичное выступление, профессионально-педагогическая компетенция, коммуникация.

Яркое и страстное слово во все времена, как свидетельствует история развития человеческого общества, оказывало большое влияние на людей, их взгляды и убеждения, дела и поступки. Человек, произносящий речь, привлекает внимание окружающих. Высказывая то или иное суждение, оратор воздействует на слушателей. Оратор – центральная фигура публичного выступления. Лицо, профессионально занимающееся искусством красноречия [8, с. 542].

Человек, обладающий коммуникативными компетенциями публичного выступления, чувствует себя уверенно в самых различных ситуациях бытового, социального, делового и профессионального общения.

Наше время – время активных, предприимчивых, деловых людей. Поэтому искусство говорить нужно для социальной реализации своих творческих целей.

Известный поэт Е. Винокуров писал:

*Священное умение говорить,
Произносить слова и строить фразу.
Как просто это: стоит рот открыть,
И чудо слова возникает сразу.*

Но чтобы возникло «чудо слова», мало только «рот открыть». Умение уверенно выступать перед другими людьми, убеждать в своей точке зрения – обязательный навык для каждого, кто хочет добиться успеха в XXI веке.

К сожалению, этому специально не учат ни в школе, ни в других учебных заведениях. Анализируя выступления окружающих нас людей, можно заметить, что большинство из них, как правило, читают текст по бумажке, затягивают свои выступления, волнуются, в то время как аудитория инертна и пассивна. Нередко мы встречаемся с таким явлением, когда оратор просто докладывает содержание своего выступления, просто информирует аудиторию, не разъясняя информацию, не выявляя своей позиции, взглядов, оценок, отношения, не пытаясь достичь поставленной цели.

Существует огромное множество приемов, помогающих сделать речь образной и эмоциональной. Однако они не исчерпывают всего многообразия выразительных средств публичного выступления. Прибегая к ним, не следует забывать, что все эти «цветы красноречия», как называл их видный мастер русского судебного красноречия П.С. Пороховщиков (П. Сергеич), хороши только в том случае, когда кажутся неожиданными для слушателя. Их нельзя, да и не нужно заучивать, их можно только впитать в себя вместе с народной речью, развивая и совершенствуя речевую культуру, речевой вкус и чутье [3, с. 101].

В основу профессионального стандарта педагога положен компетентностный подход, поэтому требования к результатам освоения основных образовательных программ в нём выражены в компетенциях. В стандарте выделяется три вида компетенций: общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные.

Одной из общекультурных компетенций является способность использовать навыки публичной речи, умение вести дискуссии и полемики. Безусловно, без умения вести диалог, правильно выстраивать свою речь, доносить информацию до многочисленной аудитории сложно представить современного педагога дошкольного учреждения. Наиболее актуально формирование компетенции публичного выступления у педагогов [9, с. 15].

Обучая, педагог по сути дела занимается коммуникацией, используя её различные формы и методы. И хотя публичное выступление обычно предусматривает меньшее количество прямого взаимодействия с аудиторией, его целью, как и целью обучения, является обмен информацией с аудиторией и ее усвоение. Коммуникация выполняет две основные функции: коммуникативную, включающую обмен информацией, интерактивную, предусматривающую организацию взаимодействия. Следовательно, педагог

должен знать, как правильно выполнять эти функции, ведь умение хорошо выступать на публике заставит аудиторию слушать и в полной мере воспринимать информацию.

Коммуникативная компетентность – умение общаться, быстро и чётко устанавливая деловые и дружеские контакты с людьми, хорошая осведомлённость в области коммуникаций (общения) и умение воплотить знания на практике. Коммуникативная компетентность определяется как эффективность общения: способность и реальная готовность к речевому общению, адекватная целям, сферам и ситуациям общения, способность к речевому взаимодействию и речевому действию

Основные коммуникативные умения – это слушать, понимать, самовыражаться, воздействовать. Мы нарабатываем коммуникативные умения в ходе коммуникации. Коммуникация в человеческом общении – это процесс создания и передачи значимых сообщений в межличностном и групповом взаимодействии, публичном выступлении [7, с. 16].

Публичное выступление (ораторская речь) – это особая форма речевой деятельности, нацеленная на информирование и оказание желаемого воздействия (убеждения, воодушевления, внушения и т.д.) на слушателей в условиях непосредственного общения. Чтоб стать хорошим оратором необходимо много работать над собой, своей речью, жестами и мимикой [4, с. 3].

Публичное выступление – устная форма речи. И чем более ей свойственны все характеристики живого разговора, тем сильнее ее воздействие на слушателей. В то же время это речь подготовленная, базой для нее, как правило, служит написанный текст.

Характерной особенностью публичной речи является то, что она происходит в ситуации живого общения, в то время как письменный монолог от нее отстранен. Отсюда проистекают специфические трудности для каждой из этих форм.

Другая отличительная особенность – это живая интонация разговорной речи, т.е. возможность в устном монологе выразить свое отношение к произносимому не только словами, но и тембрально-тоновой окраской голоса, системой логических ударений и пауз, мимикой, жестом [5, с. 74].

Наполеон говорил, что «искусство войны – это наука, в которой не удастся ничего, кроме того, что было рассчитано и продумано». Это относится к публичным выступлениям в не меньшей

мере, чем к военным действиям. Выступление – это путешествие, маршрут которого должен быть нанесен на карту.

Мы можем думать о чем-либо только по двум причинам – во-первых, в результате внешнего стимула и, во-вторых, вследствие ассоциации с тем, что нам уже известно. В применении к публичным выступлениям это означает: во-первых, вы можете соблюсти последовательность изложения своих мыслей при помощи какого-то внешнего стимула, например записей, но кому понравится оратор, который читает по бумажке? Во-вторых, вы можете запомнить пункты выступления, ассоциируя их с чем-то уже укоренившимся в вашей памяти. Они должны быть расположены в таком логическом порядке, чтобы второй пункт неизбежно вытекал из первого, а третий – из второго столь же естественно, как дверь одной комнаты ведет в другую [6, с. 419].

Под публичной коммуникацией в ряде литературных источников понимают вид устного общения, при котором информация в обстановке официальности передается значительному числу слушателей. Для публичных коммуникаций характерна передача информации, затрагивающей общественный интерес, с одновременным приданием ей публичного статуса.

Публичный статус подразумевает сообщение информации лицом, обладающим определенным социальным статусом, т.е. формально установленным или молчаливо признаваемым местом индивида в иерархии социальной группы.

Формы публичной коммуникации развивались в соответствии с потребностями общества. Публичная коммуникация существовала еще в дописьменном обществе, ее прообразом можно считать синкретичные ритуальные формы общения шамана и племени. С возникновением государства и формированием литературного языка выделились отдельные виды публичной коммуникации в соответствии с государственными институтами. Они были описаны Аристотелем в трактате «Риторика» и получили название речей: речь показательная (на торжественном собрании), речь судебная (в народном суде), речь совещательная (в народном собрании). Целью таких речей было объединение людей, установление справедливости в споре, обеспечение будущей безопасности [2, с. 615].

В психологической литературе, посвященной изучению личности, выделяют *жанры публичной коммуникации*, как ти-

пичного речевого поведения в ситуациях социального взаимодействия людей.

Человек овладевает ими в процессе социализации. Жанры речи присутствуют в сознании языковой личности в виде готовых образцов, влияющих на развертывание мысли в речи. Одним из таких жанров является педагогическая сфера.

В педагогической сфере деятельности: объяснение воспитателя на занятии, педагогический диалог воспитателя и его коллег, общение педагога с родителями воспитанников, семинары, защиты курсовых, дипломных работ. Основная цель педагогического публичного общения – передача знаний и контроль за их уровнем.

Выступая публично, каждый человек испытывает гамму самых разнообразных чувств. У многих людей сама мысль о предстоящем выступлении вызывают бурю негативных эмоций и провоцируют стрессовые состояния. Когда же дело доходит до самого выступления, то на первый план выходят коварные страхи, скованность, растерянность, смущение – парализующие оратора и мешающие эффективному взаимодействию с аудиторией.

Для успешного публичного выступления недостаточно изучить литературу по выбранной теме, найти интересные сведения, собрать убедительные факты, цифры, примеры. Нужно подумать, как расположить этот материал, в какой последовательности его излагать. Перед оратором неизбежно возникает целый ряд вопросов: какими словами начать выступление, как продолжить разговор, чем закончить речь, как завоевать внимание слушателей и удержать его до конца [1, с. 64].

Таким образом, публичное выступление педагога должно служить образцом, который воспринимают воспитанники детского сада, родители воспитанников, коллеги. Поэтому публичное выступление должно быть тщательно продуманным, отвечать требованиям.

Публичное выступление – явление творческое, сложное. Чтобы добиться нужного эффекта, оратору необходимо много работать. Будет ли это хорошо подготовленная речь или блестящая импровизация, результат будет зависеть от профессионально-педагогических коммуникативных компетенций. Оратор должен уметь подготовить выступление по заданной теме, уметь изложить материал, установить контакт со слушателями, отвечать на вопросы, быть готовым ко всяким неожиданностям.

Библиографический список

1. Алмазова, А.А. Русский язык и культура речи: учебное пособие / А.А. Алмазова. – М.: Владос, 2008. – 175 с.
2. Василик, М.А. Основы теории коммуникации: учебник / М.А. Василик. – М.: Гардарики, 2007. – 356 с.
3. Введенская, Л. А. Риторика и культура речи / Л.А. Введенская, Л.Г. Павлова. – Ростов-н/Д.: Феникс, 2010. – 536 с.
4. Введенская, Л.А. Русский язык и культура речи: учебное пособие для вузов / Л.А. Введенская, Л.Г. Павлова, Е.Ю. Катаева. – 12-е изд., – Ростов-н/Д.: Феникс, 2005. – 544 с.
5. Иванова, С.Ф. Специфика публичной речи: учебное пособие / С.Ф. Иванова. – М.: Мир, 2003. – 72 с.
6. Карнеги, Д.Б. Как вырабатывать уверенность в себе и влиять на людей, выступая публично: учебник / Д.Б. Карнеги. – М.: Проспект, 2001. – 208 с.
7. Клейн, Е.Е. Конспект лекций по коммуникативной компетенции. Особенности публичного выступления / Е.Е. Клейн // Лекции по психологии личности: ВятГГУ, факультет психологии, 2013. – 47 с. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http:// www.vashpsixolog.ru](http://www.vashpsixolog.ru). – (дата обращения: 09.02.2016).
8. Леонтьев, А.А. Психология общения: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А.А. Леонтьев. – 5-е изд., стер. – М.: Смысл; Академия, 2008. – 368 с.
9. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изм. от 25.12.2014) «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 № 30550). – 25 с.

**И.В. Горшунова,
А.С. Микерина,
г. Челябинск**

ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЕ КАК УСЛОВИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: статья посвящена проблеме познавательного развития у детей старшего дошкольного возраста, которое будет проходить эффективнее при внедрении экспериментирования в детскую деятельность. Данная проблема рассматривается с учетом ФГОС ДО. В статье подробно раскрывается понятие «экспериментирование».

Ключевые слова: познавательное развитие, экспериментирование, исследовательская активность.

Одной из главных задач педагогов дошкольной организации является всестороннее развитие личности, подготовка ребенка к школе. Проблема познавательного развития в жизнедеятельности детей дошкольного возраста в настоящее время актуальна, т.к. именно познавательное развитие будет способствовать их успешному усвоению материала, повысит эффективность их когнитивных способностей. В таких нормативных документах, как ФГОС ДО (Федеральный государственный стандарт дошкольного образования) концепция дошкольного воспитания, Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» поднимается вопрос о познавательном развитии детей.

Ребенку-дошкольнику по природе присуща ориентация на познание окружающего мира, экспериментирование с объектами и явлениями реальности. Эксперимент, самостоятельно проводимый ребенком, позволяет ему создать модель естественнонаучного явления и обобщить полученные действенным путем результаты, сопоставить их, классифицировать и сделать выводы о ценностной значимости физических явлений для человека и самого себя.

Рассмотрим значение слова эксперимент в психологическом словаре: «Эксперимент – исследовательская стратегия, в которой осуществляется целенаправленное наблюдение за каким-либо процессом в условиях регламентированного изменения отдельных характеристик условий его протекания». Эксперимент – один из основных методов научного познания вообще и психологического исследования в частности.

Термин «экспериментирование» понимается как особый способ практического освоения действительности, направленный на создание таких условий, в которых предметы наиболее ярко обнаруживают свою сущность, скрытую в обычных ситуациях.

Необходимо отметить, что эксперименты положительно влияют на эмоциональную сферу ребёнка, на познавательное развитие, на развитие его творческих способностей, они дают детям реальные представления о различных сторонах изучаемого объекта, его взаимоотношениях с другими объектами и со средой обитания.

В настоящее время отдельные аспекты детского экспериментирования получили отражение в работах Н.Н. Поддьякова, А.Н. Поддьякова, О.В. Дыбиной, И.Э. Куликовской, Н.Н. Совгир, А.И. Савенкова, О.В. Афанасьевой.

Важнейшая особенность экспериментирования, согласно Н.Н. Поддьякову, состоит в том, что в процессе его осуществления человек приобретает возможность управлять тем или иным явлением: вызывать или прекращать его, изменять это явление в том или ином направлении.

Н.Н. Поддьяков, в своих работах выделяет следующие структурные компоненты при проведении экспериментов:

1. Постановка проблемы;
2. Поиск путей решения проблемы;
3. Проведение наблюдения;
4. Обсуждение увиденных результатов;
5. Формулировка выводов.

В педагогической литературе выделяют несколько видов эксперимента:

- индивидуальные или групповые (эксперимент может проводиться как с одним ребёнком, так и с целой группой);
- однократные или циклические (цикл наблюдений за водой, за ростом растений, помещённых в разные условия и т.д.).

По характеру мыслительных операций эксперименты могут быть различными:

- констатирующие (позволяющие увидеть какое-то одно состояние объекта или одно явление);
- сравнительные (позволяющие увидеть динамику процесса);
- обобщающие (позволяющие проследить общие закономерности процесса, изучаемого ранее по отдельным этапам).

По способу применения эксперименты могут быть различными:

- Демонстрационные проводит воспитатель, а дети следят за его выполнением. Эти эксперименты проводятся тогда, когда ис-

следуемый объект существует в единственном экземпляре, когда он не может быть дан в руки детей, или он представляет для детей определённую опасность (например, при использовании горячей свечи);

○ В остальных случаях лучше проводить фронтальные эксперименты, так как они более соответствуют возрастным особенностям детей.

Как считает Н.Н. Поддьяков, детское экспериментирование – особая форма поисковой активности, для которой характерны целеполагание, возникновение и развитие мотивации личности. А.Н. Поддьяков утверждает, что познание окружающего мира путем реального взаимодействия с ним никогда не потеряет своего фундаментального значения и останется принципиально незаменимым методом [2].

В экспериментировании ребенок выступает в роли исследователя, который самостоятельно и активно познает окружающий мир, используя разнообразные формы воздействия на него. В процессе экспериментирования дошкольник осваивает позицию субъекта познания и деятельности (О.В. Дыбина, А.И. Савенков, О.В. Афанасьева), у детей развивается наблюдательность, элементарные аналитические умения, стремление сравнивать, сопоставлять, высказывать предположение, аргументировать выводы.

Стержнем экспериментирования является исследовательская активность ребенка, которая дает направление исследовательского поиска и настойчивость в достижении значимой для него цели. Исследовательская активность позволяет дошкольнику получить ответы на множество «почему».

В качестве примеров детского экспериментирования мы предлагаем применять в практике ДОО следующие эксперименты:

1. «Есть ли у воды вкус?» Дать детям попробовать питьевую воду, затем соленую и сладкую (вода приобретает вкус того вещества, которое в него добавлено);

2. «Испаряется ли вода?» Наливаем в тарелку воды, подогреваем на пламени. Воды на тарелки не стало (вода в тарелки испарится, превратится в газ. При нагревании жидкость превратится в газ);

3. «Куда делись чернила? Превращение» В стакан с водой капнули чернил, туда же положили таблетку активированного угля, вода посветлела на глазах (Уголь впитывает своей поверхностью молекулы красителя).

Старший дошкольный возраст – это самоценный этап развития познавательной активности ребенка, под которым понимается главным образом, поиск знаний, приобретение знаний самостоятельно или совместно со значимым взрослым под его тактичным руководством. На наш взгляд, экспериментирование является одним из эффективных условий познавательного развития дошкольника и способствует формированию познавательной активности.

Библиографический список

1. Дыбина, О. В. Неизведанное рядом: занимательные опыты и эксперименты для дошкольников / О. В. Дыбина, Н. П. Рахманова, В.В. Щетинина. – М.: Сфера, 2005.

2. Поддьяков, А.И. Комбинаторное экспериментирование дошкольников с многосвязным объектом – «черным ящиком» / А.И. Поддьяков // Вопросы психологии. – 1990.

3. Поддьяков, Н.Н. Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста. Концептуальный аспект. – Волгоград: Перемена, 1995.

4. Прохорова, Л.Н. Детское экспериментирование – путь познания окружающего мира / Л.Н. Прохорова, Т. А. Балакшина // Формирование начал экологической культуры дошкольников (из опыта работы детского сада № 15 «Подсолнушек» г. Владимира) / под ред. Л.Н. Прохоровой. – Владимир, ВОИУУ, 2001.

5. Тугушева, Г.П. Игра-экспериментирование для детей старшего дошкольного возраста / Г. П. Тугушева, А. В. Чистякова // Дошкольная педагогика. – 2001. – № 1.

О.И. Грибкова,
г. Чебаркуль

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГОВ В ДОУ

Аннотация: статья посвящена исследованию вопросов связанных с развитием творческого потенциала педагогов в ДОУ. В статье рассматриваются факторы развития творческого потенциала педагога, качества творческого педагога, затрагиваются проблемы молодого специалиста в ДОУ.

Ключевые слова: творческий потенциал, факторы развития творческого потенциала, качества творческого педагога, самообразование, мотивация.

Развитие творческого потенциала педагогов приобретает на сегодня особую актуальность. Творческая самореализация педагогов – процесс непрерывный и потенциально бесконечный. Проблемами развития творческого потенциала педагогов изучались в работах Е.И. Огарева, В.А. Кан-Калика, Н.Д. Никандрова и др.

В настоящее время спектр проблем, стоящих перед современным педагогом, настолько широк, что от него требуется высокий профессиональный и творческий потенциал. Поэтому становятся актуальными оказание психолого-педагогической поддержки педагогу, развитию его творческого потенциала, управлению его саморазвитием, обеспечению системы методической работы, направленной на создание целостного образовательного пространства, стимулирующего это творческое развитие.

Чем выше уровень творческого потенциала педагога, тем легче и быстрее он развивается, и наоборот, на низких уровнях организации творчества темпы развития значительно ниже. Тем не менее, резервы (не востребованные ресурсы) развития творческого потенциала педагога таятся в нем в самом. Только личное желание и стремление к росту позволит найти оптимальные пути их использования. Еще Адольф Дистерверг сказал: «Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением». Развитие творческого потенциала циклично: от низших уровней к высшим. При этом каждый новый виток в развитии творчества зарождается в недрах предшествующих ему уровней. Низкий уровень творческого потенциала – это уровень воспроизведения готовых рекомендаций, т.е. уровень элементарного взаимодействия. Педагог работает по «шаблону». Высший уровень – это (лично-самостоятельный), который характеризуется полной самостоятельностью, использованию готовых приемов, но и вкладывается личное начало. Поэтому они соответствуют его творческой индивидуальности, особенностям личности воспитанника, конкретному уровню развития группы. Подобное развитие возможно только в процессе становления личности педагога, накопле-

ния новых педагогических знаний, умений и навыков, затрате собственных физических, психических и духовных и ресурсов. Следовательно, никакие знакомства с опытом работы других педагогов, не изменяют творческий потенциал педагога, пока он сам не применит полученные знания в собственной педагогической деятельности. На каждом определенном этапе развития творчества педагог эффективно трудится в рамках своего уровня. В дальнейшем происходит качественное изменение структуры творческого потенциала, педагог переходит на новый виток развития и более глобально осмысляет ранее полученные знания, умения и навыки педагогической деятельности. «Застой» в данном случае не происходит: при профессиональном выгорании педагога происходит деградация – обратный переход на низший уровень развития педагогического творчества. Если человек, овладевший той или иной профессией, замыкается в своем узкопрофильном мире, то он теряется как личность. У педагога каждая новая ситуация требует творческого и оригинального решения.

К факторам развития творческого потенциала можно отнести как внешние (влияние социально-экономической среды, особенности учебного заведения, педагогические задачи трудового коллектива и др.), так и внутренние (потребность педагога в творческой деятельности, мотивация творчества, духовно-ценностная сфера его личности). Каждый новый виток развития творчества всегда характеризуется неопределенностью, непониманием, и только их преодоление, поиск новой информации, внедрение кардинально новых форм и методов педагогической деятельности позволяют подняться на следующую ступень развития. В искусстве воспитания, как и в любом искусстве, индивидуальность творящей личности решает многое. Творчески работающий педагог своими личностными качествами побуждает в воспитанниках развитие творческой активности. К качествам такого педагога относятся: нацеленность на формирование творческой личности (социальный выбор содержания, методов, приемов, форм и средств педагогической деятельности); педагогический такт; способность к сочувствию, сопереживанию; артистизм; развитое чувство юмора; умение ставить неожиданные, интересные, парадоксальные вопросы; создание проблемных ситуаций; умение возбуждать вопросы детей; поощрение воспитателем детского воображения; знание детьми творческих способностей и склон-

ностей своего воспитателя. Какими качествами должен обладать современный творческий педагог?

1. Временная спрессованность творчества, когда между задачами и способами их разрешения нет больших промежутков времени;

2. Сопряженность творчества педагога с творчеством воспитанников и других педагогов;

3. Отсроченность результата и необходимость его прогнозирования;

4. Атмосфера публичного выступления;

5. Необходимость постоянного соотношения стандартных педагогических приемов и нетипичных ситуаций.

Что же можно еще добавить?

1. Умение поставить творческую цель и достигнуть ее;

2. Способность к быстрому переключению мыслей;

3. Умение планировать свою деятельность и осуществлять самоконтроль;

4. Стремление к повышению профессионального мастерства путем самообразования.

Очень точно подметил В.А.Сухомлинский: «Если в педагогическом коллективе есть талантливый, влюбленный в свое дело педагог, среди детей обязательно обнаруживаются способные и талантливые». Именно творческие педагоги постоянно организуют конкурсы творческих работ воспитанников: проектов, стихов, рисунков, поделок... Творческие педагоги постоянно творят с детьми, что-то придумывают. Дети у этих педагогов не скучают на занятиях, у этих детей «горят» глаза, дети в действии, в постоянном движении, поиске, в придумывании чего-то нового и интересного.

Трудность в работе испытывают молодые специалисты, так как это вновь поступившие на работу люди. Начинающие с первого дня работы имеют те же обязанности и несут ту же ответственность. Начинающий педагог опасается критики со стороны опытных коллег, администрации, постоянно волнуется. Ситуативная тревожность может превратиться в устойчивую личную черту, страх и неудовлетворенность своей деятельностью становится привычным состоянием. Такой педагог не способен ни на творчество, ни на инновации. Чтобы подобного не произошло, начинающим педагогам нужно целенаправленно помогать. Для достижения поставленной цели подходит традиционный подход: молодой педагог

имеет наставника. Специфика наставничества состоит в том, что оно носит неофициальный характер. Наставники задают молодому педагогу образец деятельности, критикуют. Лучшая форма наставничества должна выступать как форма сотрудничества. А.С.Макаренко особое значение придавал творчески работающему слаженному педагогическому коллективу, подчеркивая, что в таком коллективе даже молодой неопытный педагог может добиться многого, а если педагоги не объединены в сплоченный творческий коллектив, то даже самый опытный и творческий педагог не достигает высоких результатов в работе с детьми.

Для повышения профессионального мастерства педагогов используются разнообразные формы работы, которые позволяют раскрыть их возможности. Широко используются активные методы и формы: дискуссии, викторины, анализ педагогических ситуаций и т.д. Такие формы и методы важны тем, что обеспечивают обратную связь, обмен мнениями, а это помогает сплачивать коллектив, повышает уровень отношений между сотрудниками. У каждого педагога в ДООУ есть возможность для общего развития и профессионального роста.

Важная роль в развитии творческого потенциала воспитателей отводится самообразованию. Работа по самообразованию – одна из форм повышения профессиональной компетенции педагогов, путь достижения серьезных результатов, самореализации в профессии. Темы подбираются с учетом индивидуального опыта. Выбранная тема самообразования должна быть близка и понятна педагогу, только в этом случае результат будет эффективен и раскроется творческий потенциал педагога. Тематикой самообразования также может быть: одна из годовых задач ДООУ; проблема, которая вызывает затруднение у педагога; пополнение знаний по уже имеющемуся опыту. Каждый педагог определяет для себя тему, над которой будет работать, и составляет план, включающий изучение литературы, передового опыта, перечень практических мероприятий (создание предметно-развивающей среды, пособий, картотек, папок-передвижек и т.д.). В течение года воспитатели отчитываются на педагогических советах о наиболее эффективных методах, удачных формах работы. В результате каждый воспитатель совершенствует свое профессиональное мастерство, наращивает свой творческий потенциал. Я.А. Коменский говорил: «Тот, кто мало знает, малому может и научить». С этим можно согласиться. Творчество –

это не только знания, это и богатый духовный мир человека. Творить – это не обязательно создавать картины, что-то материальное. Каждый человек творит свою личность. Но создает ее не в одиночестве, не в пустоте, а общаясь с другими людьми. Нужно сотворить себя как личность, потому что как писал Ушинский, «только личность может воспитать личность». Хороший педагог всегда учится сам. Учится работая над собой.

Саморазвитие, самореализация, умение действовать самостоятельно – это те качества, которые воспитывает в детях творческий педагог. Творческий потенциал ребенка зависит от творческого потенциала самого педагога, только творческий педагог может развить творческих детей. В.А. Сухомлинский сказал: «Только творческий педагог может развить творческое начало в ребенке». А.Н. Лук подчеркивал, что у педагогов с высоким творческим потенциалом творчески одаренные воспитанники добиваются блистательных успехов в учебе и в жизни. Если же преподаватель сам находится где-то внизу шкалы творческих способностей, то творчески одаренные дети не раскрываются, не реализуют своих возможностей. Творческий процесс педагога должен быть сопряжен с творческим процессом каждого дошкольника и с творческим процессом всего педагогического коллектива. Отмечая роль педагога, влияние его собственной личности, индивидуальности на воспитание детей, В.А. Сухомлинский писал: «Без одухотворения живой мыслью и увлеченностью педагога метод остается мертвой схемой. Ибо с того момента, как маленький человек сделал первый шаг по земле, он начинает сравнивать себя с тем, кто его воспитывает, предъявляет ему требования, вкладывает в него свои духовные силы, хочет видеть в нем свой идеал».

В каждом коллективе есть педагоги, которые повышают свой творческий потенциал в любых условиях, не смотря на какие-либо барьеры. В то же время немало и таких, кого нужно направлять, мотивировать, оказывать необходимую поддержку и методическую помощь, создавать благоприятные условия. Создание творческой атмосферы в коллективе требует хорошего знания руководителем индивидуальных особенностей, возможностей и способностей каждого педагога. Не стоит забывать о том, что на творческую продуктивность педагогов влияет мотивация. Ведущим мотивом, по мнению психологов, является интерес к творческой деятельности. Механизм интереса включает в себя удовле-

творение потребности в переживаниях, а интенсивно переживается только новое, поэтому деятельность, движимая интересом, должна носить поисковый, творческий характер. Однообразие убивает эмоции, интересу всегда нужна новизна. В основе интереса лежит природная потребность человека в эмоциональном насыщении. Творческая деятельность движима мотивом, т.е. нацелена на процесс, именно такая деятельность приносит человеку наибольшее удовлетворение, именно к такой деятельности будет у человека наибольшая склонность. На развитие творческого потенциала педагогов влияет и личная заинтересованность (работа по самообразованию, участие в конкурсах педагогического мастерства, повышение квалификации и т.д.). Регулярно в ДОУ проводятся конкурсы, соревнования, выставки, открытые просмотры в ходе которых воспитатели демонстрируют свой опыт, отличающийся оригинальностью и индивидуальным стилем. Каждый педагог сопоставляет увиденное с тем, что делает сам, и при этом понимает, что может сделать еще лучше, находит свои ошибки и в будущем не совершает их в своей деятельности, корректируя тем самым свою работу. Педагогическое творчество, как отмечают В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров, может возникнуть только при условии профессионально значимой мотивации.

Также реализации творческого потенциала способствует и материальное стимулирование. В ДОУ разработаны критерии оценки эффективности труда педагогов, по которым ежемесячно комиссия анализирует деятельность педагогов и премирует их по результатам работы. Если воспитатель активен в творческом поиске, то продуктивная деятельность, результат которой заключает в себе реализованную способность работать по-новому, не заставит долго ждать. Поэтому творчески работающий педагог должен подготовить ребенка к творчеству в учебной работе, развивая его креативность. Анализируя педагогическое творчество учителя, В.И. Загвязинский отмечает, что оно имеет много общего с другими видами творчества, но в нем есть и свои особенности, которые связаны с характером педагогической деятельности и ее результатами – ростом, формированием личности ребенка. Когда воспитатель развивает творческий потенциал дошкольников, то он тем самым развивает и свои творческие способности. Для современного педагога очень важно никогда не останавливаться на достигнутом, а обязательно

идти вперед и только вперед, ведь труд педагога – это отличный источник для безграничного творчества.

Библиографический список

1. Загвязинский, В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 159 с.
2. Каменская, Е.Н. Педагогика. Конспект лекций: пособие для подготовки к экзаменам для студентов всех форм обучения – 6-е изд. / Е.Н. Каменская. – Ростов-н/Д: Феникс, 2007. – 192 с.
3. Львова, Л.Т. Организация работы по самообразованию педагогов ДОУ / Л.Т. Львова // Справочник старшего воспитателя. – 2008. – № 11. – С. 10–18.
4. Поташник, М.М. Как развивать педагогическое творчество / М.М. Поташник. – М.: Знание, 1987. – 80 с.
5. Симонов, В.М. Педагогика: краткий курс лекций. – Волгоград: Учитель, 2013. – 84 с.
6. Мудрик, А.В. Учитель: мастерство и вдохновение: книга для старшеклассников / А.В.Мудрик. – М.: Просвещение, 1986. – 160 с.
7. Честных, Ю.Н. Открыть человека: учеб. пособие / Ю.Н. Честных. – М: Просвещение, 1991. – 208 с.

*Ж.В. Губарева,
г. Челябинск*

ПОСТРОЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОУ НА ОСНОВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ПОСРЕДСТВОМ ИГР СОЦИО-ИГРОВОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Аннотация: статья посвящена исследованию вопросов, связанных с особенностями организации педагогического процесса в ДОУ посредством игр социо-игровой направленности и внедрение социо-игровой технологии в практику работы современных дошкольных образовательных учреждений.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, социо-игровые подходы, субъект-субъектные отношения, совместная деятельность, социо-игровая направленность, игровые приемы, микрогруппа, коллективное деловое общение, лидер, равноправный партнер.

В настоящее время широко обсуждаются вопросы построения образовательной деятельности на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированного на интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития, посредством игр социо-игровой направленности.

Е.Е. Шулешко, А.П. Ершова, В.М. Букатов видят сущность социо-игровых подходов в усвоении детьми активных форм жизнедеятельности с целью познания и утверждения их собственной личности.

«Социо-игровой стиль обучения» ищет способы такого общения детей со взрослым, при котором утомительная принудительность уступает место увлеченности. Тогда детский труд познания по-прежнему остается трудом. Но при этом его эффективность значительно повышается. Подобное происходит, когда на занятии используется работа малыми группами. И когда обучение сочетается с двигательной активностью детей. Соединение этих двух условий и создает социо-игровую атмосферу на занятии».

Основа социо-игровой педагогики заложена в словах: «Мы не учим, а налаживаем ситуации, когда их участникам хочется доверять друг другу и своему собственному опыту, в результате

чего происходит эффект добровольного обучения, тренировки и научения».

Одно из главных условий социо-игровой педагогики: в игре должно быть интересно не только ребенку, но и взрослому, в противном случае игровая деятельность не достигнет цели. Здесь целесообразно говорить о субъект-субъектных отношениях участников игровой деятельности.

Социо-игровые подходы основываются на формировании и использовании детьми и педагогами умения свободно и с интересом обсуждать различные вопросы, следить за ходом общего разговора (внутри отдельных микрогрупп и микрогрупп друг с другом), оказывать помощь друг другу и принимать ее, когда это необходимо.

В то время как в традиционном воспитании и обучении во главу угла ставятся послушание, подчинение, бесконфликтность, аккуратность, основная, используемая в традиционной педагогике форма совместного поведения в диаде ребенок – педагог: педагог дал четкую установку – ребенок выполнил ее более или менее успешно; у ребенка возникли трудности – педагог помог; ребенок огорчен чем-то – педагог успокоил, взяв решение детской проблемы на себя. Дружеские связи детей, их склонность играть и действовать вместе, конечно, тоже оцениваются положительно, но они обычно не считаются предметом целенаправленного воспитания. Таким образом, и возникает разобщенность детей, так как каждый из них смотрит на взрослого, как на главный источник поощрения и порицания, приспосабливается к его требованиям в меру своих (и его) особенностей, а партнерские отношения со сверстниками воспринимает как нечто неважное и второстепенное обстоятельство жизни группы. Довольно часто игровая деятельность у детей и педагогов связывается с чем-то легким и доступным, а учебная – с трудным и напряженным. При использовании игр социо-игровой направленности педагогическое мастерство педагога, в первую очередь, включает в себя мастерство создания игр для конкретных детей, с которыми он работает в настоящий момент.

Социо-игровая технология, в отличие от традиционного обучения, предполагает отсутствие в работе педагога дискретности, то есть дидактические знания и советы в ней не расчленяются на

части (принципы, методы, приемы и результаты), а переплетаются друг с другом.

«Принципы» социо-игровой педагогики пересекаются друг с другом и переплетаются, как волокна, составляющие нить, один конец которой бережно удерживается профессиональной интуицией воспитателя:

1. Воспитатель – равноправный партнер. Он умеет интересно играть, организует игры, выдумывает их. Педагог – выдумщик.

2. Снятие судейской роли с педагога и передача её детям предопределяет снятие страха ошибки у детей.

3. Свобода и самостоятельность в выборе детьми знаний, умений и навыков. Свобода не означает вседозволенность. Это подчинение своих действий общим правилам.

4. Смена мизансцены, то есть обстановки, когда дети могут общаться в разных уголках группы.

5. Ориентация на индивидуальные открытия. Дети становятся соучастниками игры.

6. Преодоление трудностей.

7. Движение и активность.

8. Жизнь детей в малых группах, в основном шестёрках, бывает в четверках и тройках.

9. Принцип полифонии. За 133-мя зайцами погонишься, глядишь, и наловишь с десяток.

По меткому замечанию Е.Е. Шулешко, в малых группах ребенок научается признавать мнение своего ближайшего окружения и поддерживать его, не нарушая, а согласовывая свои устремления с действиями товарищей. Он стремится самостоятельно оценивать свои неудачи и успехи. Особенностью детей дошкольного возраста является их стремление к установлению личных контактов с другими по собственному желанию, стремление к поиску собственных решений для выполнения своих замыслов.

Для развития детей особое значение имеет формирование личного багажа для оценки ребенком своих возможностей. Большое число решений ему надо попробовать и перепробовать на практике. И о их целесообразности он сможет судить лишь при возможности сравнивать себя с другими, а результаты своих действий – с успехами или неудачами других детей. Евгений Шулешко справедливо отмечал, что оценка, выработанная собствен-

ными усилиями ребенка, гораздо эффективнее способствует дальнейшей активизации, чем оценка со стороны воспитателя – хорошо, нехорошо.

Как в сложившихся микрогруппах, так и заново возникающих при игровом делении детей (с помощью, например, считалок) внутренние взаимоотношения являются спокойно-деловыми, то есть нормальными. Дети либо уже связаны совместными играми, знаниями, общим опытом жизни и тайнами, либо эти связи самостоятельно быстро устанавливаются. А все это плодородная почва для того, чтобы знания можно было друг другу передавать, помогая приятелю или сверстнику, то есть поддерживая его начинания. Внутри такой группы возникают благоприятные и эмоциональные условия для детской самостоятельности. Ребенок сравнивает свои знания, умения, возможности с возможностями, умениями и знаниями своего друга. Е. Шулешко подчёркивал крайнюю необходимость возникновения таких ситуаций, когда ребенок как член группы сравнивает себя с каждым другим её членом, выясняя и его мнение о себе, и своё о нём. В такой ситуации происходит скачок в развитии самосознания.

Отметим, что рекомендуемое число детей в микрогруппах: от 3 до 6 человек. Работа детей в малых группах такой численности нейтрализует давление лидеров на детей не очень активных. К тому же тихому ребенку всегда есть возможность уйти от давления лидера в микрокоманде, защитившись окружением детей таких же тихих, как он. Через работу в постоянных и временных шестёрках дистанция между разными детьми быстро уменьшается. Одни дети начинают находить подходы друг к другу.

Евгений Шулешко отмечал, что в шестерке каждый ребенок может найти наиболее выгодные условия для возникновения коллективного делового общения. В большой группе все дети хотя и известны друг другу, но не все близки между собой. Попадая же во время учебных занятий в новые шестерки, дети расширяют и тренируют свои умения входить в рабочий контакт с известными, но недостаточно близкими сверстниками.

Когда педагог сам формирует состав временных шестёрок, то многими детьми его действия ощущаются как навязывание чужой воли. Поэтому для некоторых из них работа в такой (назначенной «свыше»!) шестёрке начинает восприниматься негативно... Что-

бы избежать этого, лучше всего для деления на команды воспользоваться разными вариантами жребиев и считалок.

Выполнение многих игровых приемов обучения рассчитано на выбор то ведущего, то капитана, то судьи (или судей). Воспитателю проще и быстрее назначить их по своему усмотрению. Но это также часто ведет к появлению в ходе образовательной деятельности каких-то споров, недовольств, отказов работать. Помочь ребенку освободиться от подобных реакций – задача воспитателя. И эту задачу он может с успехом выполнить, используя мудрость народной педагогики, содержащуюся в детских жеребьевках, считалках, игровых заданиях-упражнениях.

Особое значение детским жеребьевкам придает известный фольклорист В.П. Аникин, считая, что народные игры являются для ребенка своеобразной школой. Именно они в условиях игрового пространства заставляют детей в равной степени подчиняться общей воле, являясь главным средством социализации ребенка, средством приобщения его к соблюдению этических норм, правил общежития.

Деление на команды, или объединение в малые группы возможно организовать с помощью определенных способов: жеребьевки (например, «Метка», «Мериться на палке»); по считалочке (на кулачках); народных игр (например, игра «Ворота с «перетянушками»); разрезанной открытки; в заплатки; волшебной палочки (например, обыкновенное чудо «Волшебной палочки»).

Авторами социо-игровой технологии разработан педагогический классификатор игровых заданий-упражнений. Педагогические работники дошкольных образовательных учреждений могут использовать игровые задания-упражнения в ходе непосредственно образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста.

Непосредственно образовательная деятельность реализуется в совместной деятельности взрослого и ребенка в ходе различных видов детской деятельности (игровой, двигательной, познавательно-исследовательской, коммуникативной, продуктивной, музыкально-художественной, трудовой, а также чтения художественной литературы). Игровая деятельность, являясь основным видом детской деятельности, организуется с помощью социо-игровых заданий-упражнений, при проведении режимных моментов, совместной деятельности взрослого и ребенка, самостоятельной деятельности детей и возможно в семье воспитанников.

Социо-игровые задания-упражнения могут применяться всеми педагогами (в том числе музыкальным руководителем и инструктором по физическому воспитанию) в процессе образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста по всем пяти образовательным областям федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

1) *Игры для рабочего настроения.* Игровые задания, которые пробуждают интерес друг к другу (или зависимость друг от друга) и одновременно повышают мышечную мобилизованность участников. Эти упражнения-задания воспитателям будет легко пристраивать к ходу своих занятий, когда они на собственном опыте увидят, сколь эффективно те ликвидируют страхи, скандальные споры, досадную враждебность к окружающим (и/или негативную настороженность к ним) и ситуативное нежелание некоторых детей принимать участие в работе. («Встать по пальцам», «Эстафеты», «Стою, на кого-то смотрю», «Эхо», «Замри – запомни, повтори, «оживи», «Разведчики (связаться глазами с партнером)», «Ворота «с перетянушками», «Встать «по пальцам», «Заданный жест», «Замри – запомни, повтори, «оживи», «Испорченный телефон», «Летает – не летает», «Одно и то же по-разному», «Откуда и куда (почта)», «ПФД», «По правде и понарошку», «Разведчики (связаться глазами с партнером)», «Слухачи», «Угадайка».

2) В группу заданий-упражнений *социо-игрового приобщения к делу* подобраны игры-задания, каждое из которых может достаточно легко (по сравнению с упражнениями, объединенными в другие группы) нагружаться материалом, обычно воспринимаемым в качестве учебного. («Аты-баты с характеристикой», «Бытовые механизмы», «Летает – не летает», «Озвучивание иллюстрации, картины, диафильма», «Письмо из букв», «По алфавиту».

3) Общим для игровых упражнений этой группы является принцип всеобщей доступности, легко возбудимой азартности и смешного несерьезного выигрыша. («Руки-ноги», «День наступает – все оживает, ночь наступает – все замирает», «Замри», «Дядя Трифон», «Воробы-вороны», «Угадайка», «Выкуп фантов», «Испорченный телефон», «Разведчики (связаться глазами с партнером)», «На пять органов чувств», «Игра в “завершения”», «Слухачи», «Встать по пальцам», «Хороводы», «Рассказ по карточкам».

4) Особенность упражнений, по своей процедурности отнесенных к творческому самоутверждению, только в том, что при их выполнении учитывается художественно-исполнительский результат деятельности. («Превратился сам», «Костюм-превращение», «Животные», «Помощь в превращении», «Детские стихи по ролям», «Рассказ-рисунок о том, что вижу», «Рассказ по карточкам», «Заданные слова», «Спрятанное слово», «Заданный жест», «Одно и то же по-разному», «Разыгрывание фантов», «Туристы и магазин», «Рифмы на «-ок».

5) Вольные (то есть проводимые «на воле») – включает в себя такие игровые задания, выполнение которых требует достаточно простора и свободы передвижений. («Воробьи-вороны», «Кувшинчик», «Тумба, тумба, где ключи», «Горшки», «Тише едешь, дальше будешь», «В «Яшу» и «Машу», «Ходить след в след», «Клубок», «День наступает – все оживает, ночь наступает – все замирает», «Замри – запомни, повтори, «оживи», «Превратился сам», «Да» и «нет» не говорите», «Горелки», «Жмурки», «Растеряхи (змейка)», «Слова на одну букву», «Где (или кем) мы были, мы не скажем, а что делали – покажем».

Таким образом, основа социо-игрового подхода – равноправие детей и взрослых. По мнению Е.Е. Шулешко, А.П. Ершовой, В.М. Букатова, равноправные отношения между участниками педагогического процесса в условиях образовательного учреждения – это такая общность, в которой каждый ребенок чувствует себя умелым, знающим, способным (вместе с другими сверстниками) справиться с любой, адекватной его возрасту, задачей. Только в этом случае к 6–8 годам дети могут самостоятельно объединиться и решить любую (адекватную их возрасту) проблему так, чтобы не было тех, у кого «не получилось», и тех, кто уже давно все сделал.

Библиографический список

1. Шулешко, Е.Е. Социоигровые подходы в педагогике / Е.Е. Шулешко, А.П. Ершова, В.М. Букатов. – Красноярск: Краевой институт усовершенствования учителей, 1990. – 116 с.

2. Игры для детского сада. Развитие талантов ребенка через игру. Иллюстративный словарь игровых приемов / под общ. ред. В.М. Букатов. – СПб.; М.: Речь; Образовательные проекты; Сфера, 2009. – 189 с.

3. Карманная энциклопедия социо-игровых приемов обучения дошкольников: справочно-методическое пособие / под ред.

В.М. Букатова. – СПб.; М.: Речь; Образовательные проекты; Сфера, 2014. – 128 с. – (Библиотека воспитателя).

*В.Л. Давыдова,
Е.В. Маркова,
г. Челябинск*

О ПРОБЛЕМЕ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДОО

Аннотация: в статье представлен теоретический анализ проблемы интеграции образовательного процесса в дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: интеграция, интегративный подход, интегрированное обучение, интегрированная образовательная среда.

Понятие интеграции относится к общенаучным и заимствовано педагогической наукой из философии, где интеграция понимается как одна из сторон процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов. Впервые интерес к данной проблеме возникает ещё в трудах Я.А. Коменского. «Всё, и самое большое, и самое малое – так должно быть прилажено между собой и соединено, чтобы образовать неразрывное целое» [3].

В отечественной педагогике первая попытка теоретического исследования аспектов данной проблемы предпринималась К.Д. Ушинским, выявившим психологические основы взаимосвязи различных предметов. Система знаний, которая должна быть сформирована у учащихся, понималась К.Д. Ушинским не как механическая сумма абстрактных представлений, а как единство органически связанных между собой знаний об объективно существующем мире. На протяжении XX столетия интеграция использовалась педагогами на разных ступенях обучения как гармоничное объединение различных предметов, которое позволило внести целостность в познание ребёнком мира.

Особый интерес к проблеме интеграции появился в конце XXв. В это же время появился сам термин «интеграция». На сессии ЮНЕСКО (1993 г.) было принято рабочее определение интеграции как такой органической взаимосвязи, такого взаимопроникновения

знаний, которое должно вывести ученика на понимание единой научной картины мира [3].

Как показал анализ литературы, проблеме содержания, проектирования и интеграции в образовании посвящено значительное количество исследований. Разработаны методические и концептуальные основы интегративного образования (Н.М. Берулава, А.Я. Данилюк, В.Г. Иванов, В.И. Загвязинский, П.А. Кропоткин, Г. Павельциг, О.М. Сичивица, Ю.С. Тюнников, А.А. Харунжев, Н.К. Чапаев и др.), вопросы интеграции дисциплин в отдельных отраслях науки и группах наук (Б.Г. Ананьев, Г.Д. Гачев, Р.С. Гуревич, Ю.И. Дик, Е.Ю. Колесина, Б.Ф. Ломов, С.А. Никольский, И. Т. Фролов и др.), содержательной интеграции – интеграции образовательных областей, их составляющих (Л.И. Балашовой, М. Н. Берулавы, Г. Ф. Гегеля, В. В. Краевского, И.Я. Лернера, И.Е. Емельянова, С.В. Проняева и др.). Существенный вклад в разработку теоретико-методических основ интеграции дошкольного образования внесли исследователи, Л.В.Трубайчук, Е.Ю. Бахталина, Л. М. Долгополова, М. Б. Зацепина, Н.А. Каратаева, Т.Н. Карачунская, Т.М. Киселева, В.А. Лаптева, Т.Ф. Сергеева и др. [1].

Поддержка интегрированного обучения интенсивно осуществляется и со стороны психологов. Значительный вклад в неё внесла теория интериоризации А.Н. Леонтьева.

В.В. Давыдов рассматривал процесс получения знаний как интеграцию мыслительных процессов от общего к частному, что ведёт к системному мышлению, которое прослеживает взаимосвязь отдельных предметов внутри целого, внутри системы в её становлении [1].

Интересные, на наш взгляд, признаки интегративного процесса выделяет Ю.С. Тюнников:

1. Интеграция строится как взаимодействие разнородных, ранее разобщённых отдельных элементов;
2. Интеграция связана с качественными и количественными преобразованиями взаимодействующих элементов;
3. Интегративный процесс имеет свою логико-содержательную основу;
4. Должны иметь место педагогическая целесообразность и относительная самостоятельность интегративного процесса [1].

В дошкольной педагогике в настоящее время также накоплен значительный теоретический и практический материал по проблеме взаимосвязи видов детской деятельности с позиций комплексного и интегрированного подходов (Н.А. Ветлугина, Т.Г. Казакова, С.П. Козырева, Т.С. Комарова, Г.П. Новикова, Л.В. Трубайчук и др.).

Интегративный процесс имеет собственную структуру, которая отождествляется с логикой развертывания целостности. Наличие такой структуры означает определенную стабильность и воспроизводимость интегративного процесса.

Взаимодействие разнородных элементов процесса обучения на единой основе ведет к возникновению целостности, которая в образовательном процессе ДОО выполняет относительно самостоятельные функции. Реализация интегративного процесса ведет к появлению новых взаимодействий и систем с новыми качествами.

Делая вывод о том, что интеграция образовательного процесса в ДОО проявляется в том, что суммарное воздействие образовательных компонентов на воспитанников во много раз активнее и предпочтительнее, чем влияние каждого из них по отдельности, мы считаем, что именно это факт обеспечивает позитивный результат обучения. Поскольку в исследованиях зарубежных и отечественных педагогов и психологов акцентируется внимание на важности применения интеграции, мы считаем именно в результате освоения интегративной деятельности у ребёнка формируются целостные социальные и психологические образования, интегрированные способы деятельности, легко переносимые из одной сферы в другую, индивидуальный стиль деятельности, освоение социального опыта, развитие исследовательских способностей детей дошкольного возраста [4].

Поэтому в след за Л.А. Линевич, мы считаем что, интегративный подход открывает перспективу использования общенаучных методов теоретического исследования в педагогике. Применение интегративного подхода в педагогике способно сформировать качественно новую систему – интегрированную образовательную среду [2].

Библиографический список

1. Дружинина, В.Н., Ушакова, Д.В. [Текст] / Когнитивная психология: учебник для вузов. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – С. 122–127.

2. Скорлупова, О.А., Качество дошкольного образования: концептуальные подходы к определению и оценке / О.А. Скорлупова, Н.В. Федина // Дошкольное воспитание. – 2012. – № 2. – С. 13–27.

3. Слостенин, В.А., Подымова, Л.С. / Педагогика: Инновационная деятельность. – М.: Магистр, 1997. – С. 84–92.

4. Трубайчук, Л.В. Интеграция как средство образовательного процесса / Л.В. Трубайчук // Начальная школа. Плюс до и после.–2011. – № 10. – С. 3–9.

*С.В. Даниленко,
Н.А. Сайчик,
г. Челябинск*

ОРГАНИЗАЦИЯ ПАРТНЕРСТВА С СОЦИАЛЬНЫМИ ИНСТИТУТАМИ ДЕТСТВА И РОДИТЕЛЯМИ ВОСПИТАННИКОВ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: статья посвящена исследованию вопросов социализации дошкольников, связанных с взаимодействием с социальными институтами детства и родителями воспитанников. Рассматривается опыт работы Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 15 г. Челябинска», лежащего в деятельности педагогов и воспитанников.

Ключевые слова: социализация, взаимодействие, Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО), основная образовательная программа.

Анализ нормативных документов показывает, что понятие социализация входит в пять ключевых понятий Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года. ФГОС ДО отмечает, что социально-коммуникативное развитие направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к сов-

местной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в учреждении.

В научной литературе много определений и трактовок понятия «социализация». Современный толковый словарь издания «Большая Советская Энциклопедия» определяет понятие социализации (лат. *socialis* – общественный) – процесс усвоения человеком определенной системы знаний, норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества; включает как целенаправленное воздействие на личность (воспитание), так и стихийные, спонтанные процессы, влияющие на ее формирование.

Философский словарь дает следующее определение – процесс усвоения и дальнейшего развития индивидом социально-культурного опыта – трудовых навыков, знаний, норм, ценностей, традиций, накапливаемых и передаваемых от поколения к поколению, процесс включения индивида в систему общественных отношений и формирования у него социальных качеств. Передача осознанного опыта, обучение различным формам и способам деятельности осуществляются посредством воспитания и воздействия внешней среды.

Вопросы изучения социализации представлены в работах Л.С. Выготского, А.В. Мудрик, Т.П. Авдуловой, Г.Р. Хузеевой, Т.Д. Марцинковской, Д.Б. Эльконина, Е.О. Смирновой, М.И.Рожковой, И.И. Фришман, Н.П.Гришаевой, Л.В. Гордиевских.

Важно отметить, что ФГОС ДО устанавливает требования, обязательные при реализации основной общеобразовательной программы, способствующие формированию социокультурной среды, соответствующей возрастным, индивидуальным, психологическим и физиологическим особенностям детей. Указанные требования направлены на создание социальной ситуации развития для участников образовательных отношений, включая создание образовательной среды, которая: создает условия для развивающего вариативного дошкольного образования; обеспечивает открытость дошкольного образования; создает условия для участия родителей (законных представителей) в образовательной деятельности.

Основная образовательная программа призвана обеспечивать развитие личности детей дошкольного возраста в различных ви-

дах общения и деятельности; создавать условия развития ребенка, открывающие возможности для его позитивной социализации, развития инициативы и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками и соответствующих возрасту видах деятельности.

В Основной образовательной программе МБДОУ «ДС № 15 г. Челябинска» предусматривается решение программных образовательных задач в совместной партнерской деятельности взрослого и детей при взаимодействии социальными партнерами – институтами детства, а также родителями воспитанников.

Ориентируясь на современные тенденции в образовании, которые признают организацию и проведение образовательной деятельности в семье, привлечение социальных институтов детства для выработки единых подходов к обучению, интеграцию общественного и семейного воспитания, для создания социальной ситуации развития детей, соответствующей специфике дошкольного возраста, в детском саду создаются условия для принятия детьми решений, выражения своих чувств и мыслей; организуется взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам образования ребенка, непосредственное вовлечение их в образовательную деятельность, посредством создания совместных образовательных проектов на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи.

Воздействие с институтами социализации выступает внешним фактором, задающим содержание и формы социализации ребенка, направления формирования его социальной компетентности. К специальным социальным институтам, относятся дошкольные учебные заведения, детские и молодежные организации и объединения, семья. К внутренним факторам социализации можно отнести возрастные и индивидуальные особенности самого ребенка, воплощающиеся в субъективной системе переживаний социальных отношений и формирующейся картине мира.

С 2014 года детский сад работает под эгидой Всемирной Энциклопедии Путешествий (ВЭП), участвуя в проекте – Школа Следопытов. Школа Следопытов – неполитический клуб, обладатель гранта Президента РФ на реализацию проектов в сфере образования, культуры, искусства и общественной дипломатии. Программа работает под эгидой Комиссии РФ по делам ЮНЕСКО, поддерживается Московской городской Думой, ЮНИСЕФ,

Всемирным фондом дикой природы, Русским географическим обществом. Главный информационный партнер проекта – ИТАР-ТАСС. Задачами Школы Следопытов является содействие образовательным учреждениям в воспитании детей; приобщение рядовых школьников к реализации глобальных гуманитарных программ ЮНИСЕФ и научных партнеров Фонда (РАН, высшая школа, Русское географическое общество) и организация образовательных, культурно-развлекательных мероприятий для детей.

Проектная и исследовательская деятельность под патронатом «Школы Следопытов» способствует социализации, развивает коммуникативные навыки, открывает творческий потенциал как воспитанников детского сада, так и взрослых.

После вступления во ВЭП, посвящения в Следопыты, воспитанники детского сада включились в подготовку к экспедиции «К чудовищам озер Центральной Азии». Ребята изучили легенды об Уральских озерах, нарисовали рисунки. Сообщение о мифических существах Уральской земли прокомментировал доктор исторических наук Валентин Огудин.

Дети и педагоги детского сада приняли участие в III слете Школы Следопытов. Во время слета дети просмотрели видеоприветствие ректора СГА, член – корреспондента Академии ВЭП – Валерия Тараканова, напутствие Специального представителя Президента РФ по международному сотрудничеству в Арктике и Антарктике, первого вице-президента Русского географического общества, Президента ассоциации полярников России, Героя Советского Союза, Героя России – Артура Чилингарова, выступление руководителя ВЭП – Александра Федорченко.

Челябинск – первый город, которому было предоставлено слово в ходе проведения серии телемостов. Педагоги, воспитанники детского сада рассказали о своей работе и передали музыкальный привет всем участникам слета Школы Следопытов.

Опытом организации совместной партнерской деятельности взрослых и детей на слете поделились члены проекта: следопыты городского детско-юношеского клуба путешественников «Арба», клуба любителей природы Санкт – Петербурга, Колледжа Архитектуры и Дизайна (г. Москва) и многих других.

Известный русский учёный, исследователь, путешественник, действительный член Академии космонавтики, ведущий специалист Ракетно-Космической корпорации «Энергия», руководитель

радиолюбительской деятельности на околоземном комплексе «МИР» и на Международной космической станции, правнук великого русского ученого, основателя космонавтики – К.Э. Циолковского – Сергей Самбуров передал находящемуся на борту МКС космонавту Олегу Артемьеву вопросы Следопытов. Олег Артемьев от лица экипажа космической станции ответил на них с юмором. На вопрос малышей: видны ли из космоса участники отряда Следопытов Челябинска, космонавт ответил однозначно: садик видно, а вот чтобы разглядеть самих Следопытов, им следует держаться вместе.

Кроме того, на слете ребята увидели и услышали таких известных деятелей современности, как например Почетного президента Русского географического общества, директора института географии РАН, академика Владимира Котлякова, представителя Российского государственного военного историко-культурного центра при Правительстве РФ, президента Международной общественной организации Международного полярного экспедиционно-спортивного центра «Метелица» и ее верную спутницу – хаски Шкоду. Ассоциацию российских дипломатов на слёте представлял зампред организации – Чрезвычайный и Полномочный Посол Валерий Егошкин.

В рамках данного проекта, а так же в рамках взаимодействия с Малой академией наук «Интеллект будущего» города Обнинск, местным отделением которой является МБДОУ «ДС № 15

г. Челябинска», в детском саду систематически ежегодно проводятся заседания научное общество воспитанников (НОВ). Ребята вместе с педагогами, родителями представляют работы в форме рефератов, в которых рассказывается о различных явлениях и событиях окружающего мира, например, «Опыты с водой», «Небесный гость». Один из победителей – Руслан Дрыганов, под руководством воспитателя Е.К.Казаковой, участвовал в конференции в МОУ СОШ № 17 г. Челябинска. Он представил работу «Выращивание африканского огурца Кивано в климатических условиях Урала». Сравнив плоды огурца Кроха, выращиваемого на Урале и огурца Кивано, воспитанник высадил семена этих растений в грунт. Появились всходы в контейнерах и началось наблюдение. Через 5 дней стало заметно, что уральские огурцы развиваются намного быстрее, но африканский огурец тоже чувствует себя на уральской земле неплохо. Работа Руслана получи-

ла отклик и в Министерстве иностранных дел РФ. Заместитель директора департамента Африки А. Башкин не остался равнодушным и прислал отклик на данную работу.

Океанская сага Федора Конюхова тоже не прошла мимо. Воспитанники иллюстрировали путешествие выдающегося деятеля современности на страницах ВЭП. По прибытии Ф. Конюхов написал детям: «Дорогие мои Следопыты, воспитанники детского сада № 15 города Челябинска! Спасибо за ваши рисунки, сделанные в минуты переживания за мою судьбу, когда я на вельевой лодке, в одиночку, пересекал океан. Узнав о том, что новости о моей экспедиции на ленте Энциклопедией иллюстрируются детьми, очень обрадовался».

В рамках взаимодействия с ВЭП прошло много интересных мероприятий: скайп-конференция с выдающимся русским ученым-практиком Сергеем Самбуровым, скайп-педсовет в посольстве Республики Кения с Чрезвычайным и Полномочным Послом д-р Пауль Кургатом, написаны послания детей детского сада людям 4-го тысячелетия, заложенные в капсуле международным Центр Рерихов на вершине пика Музтаг-Ата (7546, КНР). В настоящее время, ребята и педагоги трудятся над созданием рисунков, фотографий для участия в конкурсах, организованных в соответствии с планом ВЭП.

Таким образом, сотрудничество воспитанников, их родителей и педагогов со Школой Следопытов ВЭП, с МАН «Интеллект будущего» помогает детям развивать личностные качества, способствует становлению субъектной позиции, развивает основы социальной зрелости, помогает ощущать себя частью большого коллектива, объединенного общей идеей, которую Школа Следопытов, МАН «Интеллект будущего» вместе с педагогами делает социально значимой.

Библиографический список

1. Гришаева, Н.П. Проблемы социализации детей дошкольного возраста в условиях дошкольного образовательного учреждения [Электронный ресурс] / Н.П. Гришаева; Социология и общество: глобальные вызовы и региональное развитие // Материалы IV Очередного Всероссийского социологического конгресса. – [Электронный ресурс] – М.: РОС, 2012. – 1 электрон. опт. диск (CD ROM).

2. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, А.Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – М.: А ТЕМП, 2006. – 944 с.

3. Практическая психология образования / И.В. Дубровина; под ред. И.В. Дубровиной. – 4-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2004. – 592 с.

*Е.Ю. Димитрюк,
И.Н. Евтушенко,
г. Челябинск*

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК УСЛОВИЕ СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы развития детей раннего возраста. Раскрываются особенности сенсорного развития детей раннего возраста, особенности усвоения сенсорных эталонов. Обосновывается роль дидактической игры в ознакомлении с сенсорной культурой.

Ключевые слова: сенсорная культура, сенсорные эталоны, дидактическая игра.

Раннее детство – особый период становления органов, систем и, прежде всего, функции мозга. Это самое благоприятное время для сенсорного воспитания, без которого невозможно нормальное формирование умственных способностей ребенка; для совершенствования деятельности органов чувств, накопления представлений об окружающем мире, распознавания творческих способностей.

В целом, под сенсорным развитием ребенка понимают – развитие его восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, положении в пространстве, а также запахе, вкусе и т.д. Значение сенсорного развития в дошкольном детстве трудно переоценить. Именно дошкольный возраст наиболее благоприятен для совершенствования деятельности органов чувств, накопления представлений об окружающем мире. Выдающиеся зарубежные ученые в области дошкольной педагогики (Ф. Фребель, М. Монтессори, О. Декроли), а также известные представители отечественной дошкольной педагогики и психологии (Е.И. Тихеева, А.В. Запорожец, А.П. Усова, Н.П. Сакулина и др.) справедливо считали, что сенсорное воспитание, направленное на обеспечение полноценного

сенсорного развития, является одной из основных сторон дошкольного воспитания. И с этим, безусловно, нельзя не согласиться.

Хорошо известно, что именно сенсорное воспитание являлось центральной проблемой на протяжении целых эпох развития дошкольной педагогики. Достаточно вспомнить Я. Коменского и его классический труд «Мир чувственных вещей в картинках», «Азбуку наглядностей» И.Г. Песталоцци, «Дары» Ф. Фребеля, идеи Ж. Руссо, дидактическую систему М. Монтессори, дидактические игры Декроли. Сенсорное воспитание служит основой познания мира, первой ступенью которого является чувственный опыт. Успешность умственного, физического, эстетического воспитания в значительной степени зависит от уровня сенсорного развития детей, т.е. от того, насколько совершенно ребенок слышит, видит, осязает окружающее.

Особо важное значение сенсорное развитие приобретает в раннем и дошкольном детстве, когда восприятие окружающего мира интенсивно развивается. Именно в этом возрасте закладываются основы всего последующего развития ребенка. Сенсорное развитие ребенка – буквально с первых дней его жизни является залогом успешного осуществления разных видов деятельности, формирования различных способностей. Сенсорное воспитание направлено на то, чтобы научить детей точно, полно, и расчлененно воспринимать предметы, их разнообразные свойства и отношения (цвет, форму, величину, расположение в пространстве, высоту звуков и т.п.). Психологические исследования показывают, что без такого обучения восприятия детей долго остается поверхностным, отрывочным и не создает необходимой основы для общего умственного развития, овладения разными видами деятельности (рисованием, конструированием и др.), полноценного усвоения знаний и навыков в начальных классах школы.

В педагогической литературе ученые сенсорное воспитание определяют по-разному. С.А. Козлова, Т.А. Куликова дают такое определение. Сенсорное воспитание – целенаправленные педагогические воздействия, обеспечивающие формирование чувственного познания и совершенствование ощущений и восприятия [5, с. 142].

Л.А. Венгер указывает, что процесс сенсорного воспитания осуществляется последовательно и планомерно, т.е. ознакомление с сенсорной культурой человека реализуется в определенной

системе. Сенсорная культура ребенка – результат усвоения им сенсорной культуры, созданной человечеством [3, с. 4].

Таким образом, проанализировав, указанные выше определения, можно сказать, что сенсорное воспитание – это целенаправленные, последовательные и планомерные педагогические воздействия, обеспечивающие формирование у ребенка чувственного познания, развитие у него процессов ощущения, восприятия, наглядных представлений через ознакомление с сенсорной культурой человека.

Одним из важных средств сенсорного развития является дидактическая игра. По мнению ряда авторов, основная особенность дидактических игр определена их названием: это игры обучающие. Они способствуют развитию познавательной деятельности, интеллектуальных операций, представляющих собой основу обучения. Но ребенка привлекает в игре не обучающая задача, которая в ней заложена, а возможность проявить активность, выполнить игровое действие, добиться результата, выиграть. Однако если участник игры не овладеет знаниями, умственными операциями, которые определены обучающей задачей, он не сможет успешно выполнить игровые действия. Возможность обучать маленьких детей посредством активной интересной для них деятельности – отличительная особенность дидактических игр [2, с. 5].

Дидактическая игра является для маленького ребенка наиболее подходящей формой обучения. Традиция широкого использования дидактических игр в целях воспитания и обучения детей, сложившаяся в дошкольной педагогике, получила свое развитие в трудах ученых и многих педагогов.

Автор одной из первых педагогических систем дошкольного воспитания Фридрих Фребель был убежден, что задача первоначального образования состоит не в учении в обыкновенном смысле этого слова, а в организации игры. В разработанную Фридрихом Фребелем систему дидактических игр вошли игры с разными игрушками, материалами (мячом, кубиками, шарами, цилиндрами и прочим). Обязательным элементом большинства дидактических игр были стихи, песни, рифмованные сказки, написанные Фребелем [8, с. 21].

Е.И. Тихеева, автор одной из первых отечественных педагогических систем дошкольного воспитания, заявила о новом подходе к дидактическим играм. По мнению Е.И. Тихеевой, они (ди-

дактические игры) являются лишь одним из компонентов воспитательно-образовательной работы с детьми наряду с чтением, беседой, рисованием, пением, гимнастикой, трудом [7, с. 35]. Обучающие задачи в предлагаемых Е.И. Тихеевой играх выходят за рамки упражнения внешних чувств, сенсорики ребенка. Они предусматривают формирование мыслительных операций (сравнение, классификация, обобщение), совершенствование речи (обогащение словаря, описание предметов, составление загадок), развитие умения ориентироваться в расстоянии, времени, пространстве. Решение этих задач (развитие памяти, внимания, коммуникативных умений) потребовало изменения содержания игр, расширения арсенала дидактических материалов. Содержанием дидактических игр стала окружающая жизнь со всем богатством мира природы, социальных связей, рукотворных предметов. Тихеева разработала дидактические материалы, настольные печатные игры, которые и сегодня используются в дошкольных учреждениях.

Л.А. Венгер разработал систему дидактических игр по сенсорному воспитанию, которая была направлена на обучение детей точно, полно и расчленено воспринимать предметы, их разнообразные свойства и отношения (цвет, форма, величина, расположение в пространстве) [3, с. 15].

Среди дидактических игр различают игры в собственном смысле слова и игры-занятия, игры-упражнения. Для дидактической игры характерно наличие игрового замысла или игровой задачи. Существенным элементом дидактической игры являются правила. Выполнение правил обеспечивает реализацию игрового содержания. Наличие правил помогает осуществить игровые действия и решить игровую задачу. Таким образом, ребенок в игре учится непреднамеренно.

В дидактической игре формируется умение подчиниться правилам, т.к. от точности соблюдения правил зависит успех игры. В результате игры оказывают влияние на формирование произвольного поведения, организованности. По характеру используемого материала дидактические игры условно делятся на игры с предметами, настольно-печатные игры и словесные игры.

Предметные игры – это игры с народной дидактической игрушкой, мозаикой природным материалом. Основные игровые действия с ними: нанизывание, выкладывание, катание, собирание целого из частей и т.д. Эти игры развивают цвета, величины, формы. Настольно-печатные игры направлены на уточнение

представлений об окружающем, стимулирование знаний, развитие мыслительных процессов и операций (анализ, синтез, обобщение, классификацию и др.)

Настольно печатные игры разделены на несколько видов: парные картинки, лото, домино, разрезные картинки и складные кубики, игры типа «Лабиринт» для старших дошкольников

Словесные игры. В эту группу входит большое количество народных игр типа «Краски», «Молчок», «Черное и белое» и др. Игры развивают внимание, сообразительность, быстроту реакции, связную речь.

Структура дидактической игры, ее задачи, игровые правила, и игровые действия объективно содержат в себе возможность развития многих качеств социальной активности.

Дидактическую игру условно разделяют на несколько стадий. Для каждой характерны определенные проявления детской активности. Знание этих стадий необходимо воспитателю для правильной оценки эффективности игры. Первая стадия характеризуется появлением у ребенка желания играть, активно действовать. Возможны различные приемы с целью вызвать интерес к игре: беседа, загадки, считалочки, напоминание о понравившейся игре. На второй стадии ребенок учится выполнять игровую задачу, правила и действия игры. В этот период закладываются основы таких важных качеств, как честность, целеустремленность, настойчивость, способность преодолевать горечь неудачи, умение радоваться не только своему успеху, но и успеху товарищей. На третьей стадии ребенок, уже ознакомившийся с правилами игры, проявляет творчество, занят поиском самостоятельных действий. Он должен выполнить действия, содержащиеся в игре: угадать, найти, спрятать, изобразить, подобрать. Чтобы успешно справиться с ними, необходимо проявить смекалку, находчивость, способность ориентироваться в обстановке. Ребенок, усвоивший игру, должен стать и ее организатором и активным участником. Каждому этапу игры соответствуют и определенные педагогические задачи. На первой стадии педагог заинтересовывает детей игрой, создает радостное ожидание новой интересной игры, вызывает желание играть. На второй стадии воспитатель выступает не только как наблюдатель, но и как равноправный партнер, умеющий вовремя прийти на помощь, справедливо оценить по-

ведение детей в игре. На третьей стадии роль дефектолога заключается в оценке детского творчества при решении игровых задач.

В последнее время поиски ученых З.М. Богуславская, О.М. Дьяченко, Е.О. Смирнова и другие идут в направлении создания серии игр для полноценного развития детского интеллекта, которые характеризуются инициативностью мыслительных процессов, переносом сформированных умственных действий на новое содержание. В таких играх часто нет фиксированных правил, напротив дети ставятся перед необходимостью выбора способов решения задачи [1, с. 14].

Таким образом, особая роль дидактической игры в сенсорном развитии определяется тем, что игра должна сделать сам процесс обучения эмоциональным, действенным, позволить ребенку получить собственный опыт.

Библиографический список

1. Богуславская, З.М. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста / З.М. Богуславская, Е.О. Смирнова – М.: Просвещение, 1991. – 207 с.
2. Бондаренко, А.К. Дидактическая игра в детском саду / А.К. Бондаренко. – М.: Просвещение, 1991. – С. 160.
3. Венгер, Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка / Л.А. Венгер, Э.Г. Пилюгина, Н.Б. Венгер. – М.: Просвещение, 1998. – 143 с.
4. Запорожец, А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности. Принцип развития в психологии. – М., 1978.
5. Козлова, С.А. Дошкольная педагогика. – 5-е изд. / С.А. Козлова, Т.А Куликова. – М.: Академия, 2004. – 409 с.
6. Сорокова, М.Г. Система М. Монтессори. Теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений. – М.: Академия, 2003. – С. 32.
7. Тихеева Е.И. Развитие речи детей / под ред. Ф.А. Сохина. – М.: Просвещение, 2005. – 159 с.
8. Фридрих Фребель. Будем жить для своих детей / Л.В. Волубцева. – М.: Карапуз, 2001. –128 с.

***Н.Н. Добрыдина,
г. Челябинск***

РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ ДОШКОЛЬНИКОВ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА НА ОСНОВЕ МНЕМОТЕХНИКИ

Аннотация: статья показывает влияние технологии мнемотехники в практике образовательной работы на развитие памяти детей младшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: память, информация, мнемотехника, мнемотаблица.

Дошкольный возраст является наиболее благоприятным периодом для развития памяти.

Память, по определению Л.С. Выготского, – это одно из основных свойств нервной системы; комплекс познавательных способностей и высших психических функций по накоплению, сохранению и воспроизведению знаний и навыков.

В работе с детьми педагогу необходимо учитывать возрастные особенности развития памяти. Память детей младшего дошкольного возраста произвольна. Ребенок легко запоминает материал, вызывающий у него эмоциональный отклик. Быстро запоминаются звучные, ритмичные, со смежными рифмами стихи. Легче запоминаются сказки, рассказы, диалоги из книг или мультфильмов, если ребенок сопереживает героям. Осмысленный материал запоминается лучше. К концу младшего дошкольного возраста у ребенка формируется произвольная память и начинает эпизодически проявляться сознательное, целенаправленное запоминание, которое наиболее полно разовьется на следующих возрастных этапах. Считается, что именно в этом возрасте можно заложить способность к запоминанию, что положительно скажется и на дальнейшей учебе и на становлении маленького человека как личности.

Исследователи отмечают, что развитию памяти ребенка способствует овладение им сенсорными эталонами, символами, знаками, которые могут быть представлены в схемах, наглядных моделях или таблицах.

Мнемотехника – в переводе с греческого – «искусство запоминания». Это система методов и приемов, обеспечивающих успешное запоминание, сохранение и воспроизведение информации. В качестве дидактического материала используют мнemo-

таблицы, которые позволяют преобразовать абстрактные символы в образы. Мнемотаблица – это схема, в которую заложена определённая информация. На основе закодированных материалов ребенок запоминает информацию, может мысленно ею оперировать и воспроизводить. Особенно актуальна эта методика для развития памяти детей 4–5 лет, поэтому ее применение мною в образовательном процессе вполне обосновано. Кроме того, она соответствует так популярному сегодня в связи с реализацией ФГОС ДО системно-деятельностному подходу, так как обеспечивает продуктивность самостоятельных действий ребенка.

Последовательность использования мнемотаблиц подробно изложена в пособии Т.В. Большой «Учимся по сказке». Рассмотрим эти этапы:

- вначале рассматриваем таблицу и подробно разбираем изображения на карточках или готовые таблицы;

- далее соотносим каждое изображение символа с образом, который он представляет;

- потом пересказываем литературное произведение, указывая на символы, привлекаем детей к помощи в пересказывании, переходя к следующей ячейке таблицы;

- графически зарисовываем мнемотаблицу. Практика показывает, что уже в процессе прорисовки и параллельного проговаривания текста, ребенок запоминает литературное произведение;

- предлагаем ребенку воспроизвести содержание литературного произведения с опорой на изображение главных героев. Работа сопровождается диалогом с ребенком: «Разгадай, какое литературное произведение (сказка, стих, рассказ) спряталась в таблице? Как ты это узнал? О ком рассказывается в этом произведении?» и т.п.

Хотелось бы остановиться подробнее на некоторых элементах практической реализации мнемотехники.

В начале своей работы я использовала мнемодорожки. Для кодировки информации использовала потешки, короткие стишки, сказки. Символы, знаки, кодирующие содержание литературных произведений, также подбирала сама, но при этом обязательно довожу до детей то содержание, которое кодируется этим символом. То есть, на этом этапе знакомства с технологией, я ставила задачу запоминания детьми последовательности произведения и

самостоятельного ее воспроизведения с опорой на картинки. Картинки подбирала только цветные.

После усвоения технологии работы с мнемодорожкой можно переходить к мнемотаблицам. В среде группы размещено два полотна с 9 и 16 клетками-кармашками из прозрачного материала. После чтения художественного произведения вместе с детьми определяем символы по его содержанию. Несколько раз в неделю обращаемся к этим таблицам с разными детьми с просьбой рассказать о том, что мы читали. Часто индивидуальное обсуждение мнемотаблицы с одним ребенком привлекает других детей группы и превращается в общее обсуждение символа и того, какую информацию он кодирует. На первых порах я предлагаю детям символы, подготовленные заранее. На более поздних этапах после прочтения произведения и его обсуждения привлекаю детей к самостоятельному придумыванию символов и их изображению. Таким образом, постепенно осуществляется переход от творчества воспитателя к совместному творчеству ребёнка с взрослым. Из практики работы мною подмечено, что одно и то же явление, которое может быть описано в разных произведениях, лучше обозначать одним значком. Дети его запоминают и не путаются при пересказе. То есть, если слово «снег» в одной мнемотаблице вы обозначили изображением снежинки, а в другом – изображением снежного покрова, то задача воспроизведения этого символа для детей усложняется. Кроме явлений природы символами обозначаются главные герои произведения, некоторые действия, главное, чтобы эти символы были понятны детям.

Данную технологию в самом начале её освоения мы использовали на занятиях по развитию связной речи, затем расширили область ее применения и теперь она с успехом используется при обобщении и классификации объектов окружающего мира (одежда, мебель, животные и др.). В мнемотаблицах представлена последовательность режима дня и смены частей суток, правила игры и дежурства, поведения в разных развивающих уголках. Теперь, вместо назидательных замечаний ребенку, достаточно подвести его к соответствующей мнемотаблице с тем, чтобы он проговорил вслух, вспомнил и соотнес свое поведение с правилами группы.

Использование технологии мнемотехники обогатило развивающую предметно-пространственную среду группового помещения. В уголке детского экспериментирования представлены таблицы, систематизирующие знания о сезонных изменениях в

разное время года – зима, лето, весна, осень. В уголке книги – таблицы для заучивания стихотворений, пересказу литературных произведений, рекомендуемых по программе «Детство» и загадыванию загадок. Таблицы периодически меняем, чтобы поддерживать детский интерес.

Результаты мониторинга, осуществляемого с помощью бесед и наблюдений, показывают качественные изменения памяти, речи детей. Работа будет продолжена, когда дети перейдут в старшую группу. В моих планах обучить этой технологии родителей с тем, чтобы они читая произведения по программе, могли вместе с воспитателем способствовать развитию своих детей.

*И.А. Драшникова,
г. Челябинск*

АКТУАЛЬНОСТЬ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО

Аннотация: проблема развития связной речи детей является чрезвычайно актуальной. В современном дошкольном образовании речь рассматривается как одна из основ воспитания и обучения детей, так как от уровня овладения связной речью зависит успешность обучения детей.

Ключевые слова: связная речь, описание, повествование, совместное рассказывание, методика обучения

Принимая во внимание постоянный рост количества детей, имеющих нарушения речи, позволяет нам поставить вопросы профилактики возникновения речевых нарушений в ряд наиболее значимых и приоритетных.

Младший дошкольный возраст – период интенсивного развития всех психических функций. Основное новообразование этого периода – овладение речью, которая становится фундаментом для дальнейшего развития ребенка.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (*ФГОС ДО*): «речевое развитие включает владение речью как средством общения и

культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте» (ФГОС, с. 5).

В соответствии с ФГОС ДО одним из приоритетных направлений системы дошкольного образования является развитие речи у дошкольников. Поэтому определение направлений и условия развития речи у детей относятся к числу важнейших педагогических задач. Проблема развития речи является одной из актуальных. Педагогу приходится использовать в практике разнообразные педагогические технологии. Педагогические технологии – это инструментарий, при помощи которого решаются задачи. Современные педагогические технологии в дошкольном образовании направлены на реализацию государственных стандартов дошкольного образования.

В современном дошкольном образовании речь рассматривается как одна из основ воспитания и обучения детей, так как от уровня овладения связной речью зависит успешность обучения детей в школе, умение общаться с людьми и общее интеллектуальное развитие.

Под связной речью мы понимаем развернутое изложение определенного содержания, которое осуществляется логично, последовательно, правильно и образно. Это показатель общей речевой культуры человека.

Можно сказать, что речь – это инструмент развития высших отделов психики.

С развитием речи связано формирование как личности в целом, так и во всех основных психических процессов. Поэтому определение направлений и условия развития речи у детей относятся к числу важнейших педагогических задач. Проблема развития речи является одной из актуальных.

Главной задачей развития связной речи ребёнка в данном возрасте является совершенствование монологической речи. Эта задача решается через различные виды речевой деятельности: составление описательных рассказов о предметах, объектах и явле-

ниях природы, создание разных видов творческих рассказов, освоение форм речи-рассуждения (объяснительная речь, речь-доказательство, речь-планирование), пересказ литературных произведений, а также сочинение рассказов по картине, и серии сюжетных картинок.

Все вышеназванные виды речевой деятельности актуальны при работе над развитием связной речи детей. Но особый интерес вызывают последние, т. к. их подготовка и проведение всегда были и остаются одними из самых трудных как для детей, так и для педагога.

В возрасте 2–4 лет отклонениями от речевой нормы считаются: полное отсутствие речи, сильное опоздание в появлении речи, к 3–4 года речь абсолютно невнятна, остановка развития речи на одном уровне, к 3–4 годам торопливая речь с проглатыванием слогов и слов, нарушение дыхательного ритма во время разговора. Привести к нарушениям речи может:

- наследственность,
- осложненная беременность матери ребенка,
- родовые травмы,
- заболевания малыша в первые 2 года после рождения,
- неблагоприятное влияние среды на ребенка.

Речевые нормы для детей 1–4 лет:

1 год

К году малыш должен знать много слов и показывать на предмет, который называет взрослый. Это пассивный словарный запас. В активном словарном запасе у ребенка должно быть 8-10 слов. Это могут быть упрощенные слова – «би-би», «киса», «ляля» и т.д. Ребенок учится обобщать – например, показывает собаку и в книжке и на улице.

2–3 года

В это время активно пополняется словарный запас ребенка. Он начинает разговаривать предложениями. Начинает использовать предлоги. В этом возрасте ребенок уже различает цвета, формы, размер. Не удивляйтесь, что к трем годам ребенок будет болтать безумолку и задавать кучу вопросов. Дети могут выучить короткие стихи (очень хорошо подходят стихи А. Барто)

4 года

Речь должна быть чистая, все звуки ребенок должен произносить правильно. Если какие-то звуки ребенок говорит неправильно, то нужно проконсультироваться у логопеда.

Дети к четырем годам могут запоминать стихи, состоящие из 8-12 строчек, пересказать рассказ или сказку (не очень длинные). Считается нормальным, если ребенок в этом возрасте много фантазирует или разговаривает сам с собой.

Развитие речи у детей 3–4 лет

Развитие речи у детей 3–4 лет с каждым днем совершенствуется. Малыш отвечает на заданные вопросы несколькими короткими предложениями и дает развернутый ответ. Все произносится понятно и четко сравнительно с тем, что было год назад. Уже не только мама понимает своего малыша, но и окружающие люди. В этом возрасте ребенок интересуется значениями слов, пытается создавать новые или подбирает несложные рифмы.

Важнейшую роль в процессе формирования речи и лексикона ребенка играет не только педагог, но и оба родителя. Они должны всячески проявлять активное участие в умственных способностях малыша, проводить специальные упражнения для развития речи у детей, верно отвечать на все поставленные ребенком вопросы, знакомить его с новыми неизвестными предметами, животными и явлениями. Только слаженная совместная работа педагога и родителей помогут ребенку сформировать речь.

Библиографический список

1. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении Федерального государственного стандарта дошкольного образования».
2. Кузеванова, О.В. Формы организации коммуникативной деятельности детей дошкольного возраста / О.В. Кузеванова, Т.А. Коблова // Детский сад: теория и практика. – 2012. – № 6.
3. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников / О.С. Ушакова. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. – С. – 30–34.
4. Ушакова, О.С. Теория и практика развития речи дошкольника / О.С. Ушакова. – М.: Сфера, 2008. – С. – 25–29.

***И.Б. Едакова,
М.Л. Семёнова,
г. Челябинск***

УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В СООТВЕТСТВИИ С СОВРЕМЕННЫМИ НОРМАТИВНЫМИ УСТАНОВКАМИ

Аннотация: в статье говорится о системной деятельности руководителя дошкольного образовательного учреждения, ориентирующей педагогов на постоянный рост профессиональной квалификации, предоставляющей возможность обновлять свои знания постоянно, строить индивидуальные программы развития с учетом собственных интересов и интересов образовательного учреждения, используя различные подходы.

Ключевые слова: квалификация, индивидуальный образовательный маршрут, организационно-методический уровень, внутрифирменная система повышения квалификации, индивидуальное и коллективное повышение квалификации.

На современном этапе развития дошкольного образования требования готовности работать в условиях совершенствования содержания образования, использования инновационных, развивающих технологий предполагают качественное изменение принципов деятельности в области повышения квалификации педагогов. Спектр проблем, стоящих перед современным педагогом, настолько широк, что от него требуется высокий профессиональный, творческий, исследовательский потенциал, чтобы найти решение проблем в имеющейся психолого-педагогической и методической литературе. Поэтому становятся актуальными оказание психолого-педагогической поддержки педагогу, развитию его творческого потенциала, управлению его саморазвитием, обеспечение системы повышения квалификации, направленной на создание целостного образовательного пространства, стимулирующего это творческое развитие.

Повышение квалификации – это целенаправленная деятельность педагогов по овладению новыми для них педагогическими ценностями (идеями и концепциями, способствующими эффективному осуществлению педагогического процесса) и технологиями, включающая изучение, осмысление, творческую переработ-

ку и внедрение в практику образования различных инноваций. Целью повышения квалификации является оптимизация педагогического процесса, профессиональный рост и постоянное совершенствование педагогов (Ю.К. Бабанский, П.И. Карташов, М. Поташник и др.).

Анализ системы повышения квалификации педагогических и руководящих работников дошкольных образовательных учреждений по вопросам введения ФГОС дошкольного образования показывает, что данный процесс осуществляется не всегда успешно по причине отсутствия качественной диагностики профессиональных затруднений и потребностей педагогов, оптимального выбора наиболее эффективных форм и методов работы с педагогами. Указанные недостатки организационного обеспечения затрудняют эффективно управлять процессом повышения квалификации; оказывать методические услуги, наиболее востребованные педагогическими работниками. В связи с этим потребность в реализации эффективного управления процессом повышения квалификации педагогических работников в условиях введения ФГОС дошкольного образования в детском саду становится проблемой, требующей изучения.

Обязанность педагогических работников систематически повышать свой профессиональный уровень, применять педагогически обоснованные и обеспечивающие высокое качество образования формы, методы обучения и воспитания определена нормативными документами (Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС дошкольного образования от 17 октября 2013 г) [1].

Проблема повышения квалификации педагогов не является новой. Она привлекала внимание в свое время П.П. Блонского, А. Дистерверга, Я.А. Коменского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, С.Т. Шацкого и других выдающихся педагогов. Все они отмечали, что успех обучения детей зависит, прежде всего, от личности воспитателя, его образованности, являющейся фундаментом профессионального мастерства и индивидуальных особенностей, связанных с внутренними установками, возможностями и потребностями.

В исследованиях ученых психологов Б.А. Бенедиктова, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, Ж. Пиаже и др. рассматриваются проблемы повышения психолого-педагогической грамотности

педагога, анализируются конкретные факторы, описываются оптимальные условия, при которых процесс формирования личности воспитателя будет проходить более успешно, раскрывается роль управленческих психологических явлений в формировании профессионализма педагога.

Выделяются следующие подходы к развитию педагогических кадров – командная организация повышения квалификации, саморазвитие, или непрерывное развитие сотрудника на основе способностей.

Существует огромное количество методов развития профессиональных знаний и навыков. Каждый метод имеет свои преимущества и недостатки. И главным критерием при выборе того или иного метода является его эффективность для достижения целей обучения каждого конкретного педагога.

Индивидуальный уровень повышения квалификации педагога представляет индивидуальный образовательный маршрут, который представляет собой целенаправленно проектируемую дифференцированную образовательную программу, обеспечивающую педагогу разработку и реализацию личной программы профессионального развития при осуществлении методического сопровождения.

Индивидуальный образовательный маршрут педагога отличается от общего плана методической работы тем, что в нём полнее отражаются личные образовательные потребности педагога, большое внимание уделяется самообразованию и обучению на рабочем месте. Основные разделы индивидуального образовательного маршрута охватывают все аспекты непрерывного процесса профессионального развития педагога и предусматривают возможность исследовательской и инновационной деятельности.

Алгоритм разработки индивидуального образовательного маршрута педагога предусматривает:

- диагностику профессионального мастерства, самоопределение педагога;
- составление на основе полученных результатов индивидуального образовательного маршрута;
- реализацию маршрута;
- рефлексивный анализ эффективности индивидуального образовательного маршрута.

Результаты самообразования, достигнутые педагогом в рамках реализации индивидуального образовательного маршрута,

могут быть представлены в виде методического продукта: методические рекомендации, профессиональные публикации, рабочие программы, учебно-методические комплексы и др.

В конце каждого учебного года проводится анализ педагогической деятельности, предполагающий соотнесение полученных результатов с ранее поставленными целями и задачами, что служит основой корректировки индивидуального маршрута педагога на следующий период.

Следующим уровнем внутрифирменной системы повышения квалификации педагогов является командный (организационно-методический уровень). Организационно-методический уровень повышения квалификации педагогов включает: совокупность форм, методов и средств обучения, в соответствии с уровнем компетентности педагога, значимыми потребностями и интересами (тематические педсоветы, семинары, педагогические практикумы, тренинги, «круглые столы», мастер-классы, творческие презентации и т.д.).

Рост профессионального мастерства и педагогической культуры идёт более интенсивно, если личность занимает позицию активного субъекта деятельности, если профессиональный и социальный опыт педагога осмысливается и соединяется с опытом коллег, если в педагогическом коллективе поддерживается и поощряется профессиональное творчество. Соответственно, выбор форм методических мероприятий должен осуществляться на основе деятельностного подхода, создающего условия для активной позиции личности педагога, его самореализацию и самоутверждение.

К числу наиболее эффективных форм и методов работы с кадрами можно отнести: творческие мастерские, мастер-классы, «круглые столы», дискуссии, проектные семинары, ролевые и деловые игры, имитирующие профессиональные ситуации, составление синквейнов и другие формы, которые способствуют формированию интеллектуальной культуры и культуры саморазвития современного педагога.

Управление процессом повышения квалификации педагогических кадров в ДОУ включает различные формы самообразования педагога: индивидуальная форма, инициатором которой является сам педагог, и коллективные формы в рамках методической работы.

Таким образом, системная деятельность руководителя дошкольного образовательного учреждения ориентирует педагогов на постоянный рост профессиональной квалификации, предоставляет возможность обновлять свои знания постоянно, строить индивидуальные программы развития с учетом собственных интересов и интересов образовательного учреждения, используя различные подходы: индивидуальное и коллективное повышение квалификации.

Библиографический список

1. Закон РФ «Об образовании» // Кодексы и законы Российской Федерации: правовая навигационная система: [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/> (дата обращения: 24.04.14 г.).

2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // Российская газета. – № 6241. – 2013. – 25 нояб.

3. Профессиональный стандарт педагога (утв. Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544-н). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: // <http://eduinspector.ru/>

4. ФГОС дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>

***И.Е. Емельянова,
А.А. Коузов,
г. Челябинск***

ГЕНДЕРНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: одним из ведущих принципов дошкольного образования, согласно ФГОС ДО, является принцип психолого-педагогического сопровождения детей в образовательном процессе. Данный принцип актуален и для начального школьного образования. Особенности гендерно-ориентированного сопро-

вождения физического развития детей дошкольного и младшего школьного возраста. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольника предполагает оказание многомерной помощи ребенку: с позиций сохранения и укрепления его здоровья, обеспечения безопасности, развития физической активности с учетом гендерных особенностей, семейного воспитания.

Ключевые слова: гендер, гендерно-ориентированное сопровождение, физическое развитие, дошкольный и младший школьный возраст.

В дошкольном образовании происходят революционные изменения. В первую очередь, данные преобразования связаны с введением Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, а также поиск путей осуществления преемственности в реализации стандартов дошкольного и начального школьного образования. По мнению А.Г. Асмолова, изменение социального статуса детства связано с осознанием его значимости, превращением дошкольного образования в инструмент государственной поддержки детства и семьи. Одним из ведущих принципов дошкольного образования, согласно ФГОС ДО, является принцип психолого-педагогического сопровождения детей в образовательном процессе. Данный принцип актуален и для начального школьного образования [1]. Рассмотрим особенности гендерно-ориентированного сопровождения физического развития детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Исследователи в области дошкольного образования подчеркивают, что психолого-педагогическое сопровождение дошкольника предполагает оказание многомерной помощи ребенку: с позиций сохранения и укрепления его здоровья, обеспечения безопасности, развития физической активности с учетом гендерных особенностей, семейного воспитания [3]. Целью психолого-педагогического сопровождения является целенаправленное развитие личности сопровождаемого человека, осуществляемое посредством специальных психолого-педагогических систем в их институциональном оформлении. Содержание понятия «сопровождение» как педагогическое явление отражает обеспечение материальными, социальными и психологическими ресурсами растущей личности ребенка, которая стремится реализовать внутренний потенциал в достижении цели личностного и социального развития в течение всей жизнеде-

тельности. Гендерный подход в аспекте нашего исследования – это индивидуальный подход к проявлению ребенком своей идентичности в сфере физической культуры и спорта с учетом выполнения будущих социальных ролей. Это позволит ему в дальнейшей жизнедеятельности делать выбор в личной и профессиональной сфере с учетом идеальной модели мужчины и женщины, достаточно гибко использовать разные возможности поведения [4]. Гендерный подход ориентирован на идею равенства независимо от половой принадлежности. Анализ теории показал, что гендерно-ориентированное сопровождение физического развития личности ребенка предполагает целенаправленную педагогическую деятельность в контексте самой жизни ребенка, его общее развитие, его взаимоотношения со взрослыми и сверстниками как своего, так и противоположного пола, а педагог, осуществляющий физическое развитие детей, должен иметь стремление изменить в лучшую сторону общее развитие, воспитанность мальчиков и девочек, развивать сущностные силы ребенка, направлять на овладение гендерными ролями и культурой взаимоотношений между полами, соответствующих ожиданиям общества, а также формировать стремление ребенка к гендерному самопознанию, самореализации и развитию своей неповторимой гендерной индивидуальности. При этом под гендерно-ориентированным сопровождением физического развития детей младшего школьного возраста, понимаем тип педагогической деятельности со стороны учителя, направленной на индивидуальную помощь ребенку, учитывающую физическое состояние, здоровье, гендерную специфику мальчиков и девочек в освоении физической культуры и формирующие у них мужественности и женственности для гармонического освоения будущих социальных ролей.

Средством формирования физической культуры личности является физкультурная деятельность, которая имеет множество видов: образовательная, спортивная, рекреационная, оздоровительная, адаптивная, коррекционная и др. Гендерный подход в любой сфере предполагает, что различия в поведении и воспитании мужчин и женщин определяются не столько их физиологическими, биологическими, анатомическими особенностями, сколько социально-культурными факторами [2]. Анализ современной педагогической теории и практики показывает, что в процессе физического развития ребенка дошкольного и младшего школьного возраста недостаточно учитываются индивидуальные и ген-

дерные особенности, среди которых: состояние здоровья, уровень физической подготовленности, гендерная принадлежность ребенка. Обычно детям даются одни и те же упражнения, одна и та же нагрузка, и используется одна и та же методика физического развития ребенка. Это отрицательно сказывается на социализации, сохранении и укреплении здоровья мальчиков и девочек. Проектируя учебные занятия по физической культуре в аспекте гендерно-ориентированного сопровождения ребенка важно учитывать требования ФГОС. Уточним приоритеты физического развития в области начального школьного образования:

– личностные качества (активное включение в общение и взаимодействие на принципах взаимоуважения и доброжелательности, взаимопомощи и сопереживания, управлять своими эмоциями в различных нестандартных условиях, проявлять дисциплинированность, целеустремленность и упорство);

– метапредметные умения (давать объективную оценку на основе освоенных знаний и имеющегося опыта, находить ошибки при выполнении учебных заданий, отбирать способы их исправления, организовывать самостоятельную деятельность с учётом требований её безопасности, распределять нагрузку и отдых, видеть красоту движений, оценивать красоту телосложения и осанки, технически правильно выполнять двигательные действия из базовых видов спорта, использовать их в игровой и соревновательной деятельности);

– предметные умения (планировать занятия физическими упражнениями в режиме дня, использовать средства физической культуры при организации отдыха и досуга, представлять физическую культуру как средство укрепления здоровья, физического развития и физической подготовки человека, организовывать со сверстниками подвижные игры, осуществлять их объективное судейство, характеризовать физическую нагрузку по показателю частоты пульса, регулировать её напряженность во время занятий по развития физических качеств. Реализация гендерного подхода в физическом развитии младших школьников позволяет учитывать следующие особенности в работе с мальчиками и девочками:

1. Различия в подборе упражнений только для мальчиков или только для девочек (например, мальчики работают на рукоходе, а девочки – с лентами).

2. Различия в дозировке (например, девочки отжимаются 5 раз, а мальчики 10 раз).

3. Различия по времени (например, девочки прыгают через скакалку 1 минуту, мальчики 1,5 минуты).

4. Различия в подборе оборудования (например, девочкам – легкие гантели, а мальчикам – более тяжелые).

5. Различия в обучении сложным двигательным движениям. Существует ряд упражнений, которыми мальчики овладевают легко, в то время как у девочек они вызывают значительные трудности и требуют большего времени для овладения ими (например, метание на дальность легче дается мальчикам, и наоборот, прыжки на скакалке – девочкам). Это требует от специалиста по физическому воспитанию разных методических подходов: например, разное число повторений, выбор подводящих и подготовительных упражнений, использование вспомогательного оборудования и т.п.

6. Пространственные ориентировки (например, мальчикам отдается большая часть зала по сравнению с девочками, т.к. для них характерно дальнейшее зрение, а для девочек ближнее).

7. Распределение ролей в подвижных играх (например, мальчики – медведи, а девочки – пчелки).

8. Различия в требованиях к качеству выполнения заданий (девочкам и мальчикам мы предъявляем разные требования к выполнению одних и тех же движений: от мальчиков мы требуем большей четкости, ритмичности, затраты дополнительных усилий, а от девочек – больше пластичности, выразительности, грациозности) [5].

Таким образом, гендерно-ориентированное сопровождение физического развития детей позволяет учителю растолковывать, раскрывать, интуитивно чувствовать и поддерживать в каждом ребенке личность, его внутренние и потенциальные возможности: развитие физических способностей, улучшение состояние здоровья, учет индивидуальных особенностей. Гендерно-ориентированное сопровождение физического развития личности ребенка позволяет педагогам добиться высоких результатов в физическом развитии, не нарушая ход становления личности, заложенный природой.

Библиографический список

1. Емельянова, И.Е. Самообразование, саморазвитие и самореализация педагога как необходимый компонент компетентности воспитателя в вопросах самореализации дошкольника в социуме / И.Е. Емельянова // Актуальные проблемы дошкольного образования: теоретические и

прикладные аспекты социализации и социального развития детей дошкольного возраста: материалы V международной науч.-практ. конф. «Актуальные проблемы дошкольного образования: теоретические и прикладные аспекты социализации и социального развития детей дошкольного возраста», Челябинск, 2007 г. / ЧГПУ. – Челябинск: Образование, 2007. – С. 86–93.

2. Коузов, А.А. Методика гендерно-ориентированного сопровождения физического развития детей дошкольного возраста: методическое пособие / А.А. Коузов. – Челябинск: ЧИППКРО, 2014. – 112 с.

3. Коузов, А.А. Гендерно-ориентированная поддержка детей дошкольного возраста на занятиях физической культурой / А.А. Коузов // Современная наука: теоретический и практический взгляд: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. (29–30 октября 2013) / отв. ред. А.А. Сукиасян. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2013. – Ч. 1. – С. 84–87.

4. Коузов, А.А. Гендерные ориентации в физическом воспитании дошкольников / А.А. Коузов // Актуальные проблемы дошкольного образования: науч.-метод.сопровождение ФГОС дошкольного образования: сб. материалов XII междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч. – Челябинск: Цицера, 2014. – Ч.1. – С. 342–345.

5. Коузов, А.А. Гендерное сопровождение детей дошкольного возраста при физическом развитии / А.А. Коузов, Л.В. Трубайчук // Актуальные проблемы науки в студенческих исследованиях: мат-лы Всерос. очно-заоч. науч.-практ. конф. (18 апреля 2014) / ГОУ ВПО ХМАО-Югры «Сургут. гос. пед. ун-т»; под общ. ред. Е.А. Шанц. – Сургут: РИО СурГПУ, 2014. – С.143–145.

*Н.Н. Ерёмина,
г. Троицк*

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: статья посвящена особенностям дошкольного и начального уровней образования. В содержании отображаются проблемы преемственности между различными ступенями образования. Рассматриваются основные задачи **дошкольного и начального обучения.**

Ключевые слова: преемственность, учебно-воспитательская работа, воспитанники, организационно-педагогический процесс, деятельность.

В последние годы весьма заметное место среди научно-педагогических исследований в работе педагогов-практиков занимают вопросы непрерывности учебно-воспитательного процесса и преемственности в его организации на разных образовательных ступенях.

Одна из наиболее важных и болезненных проблем – это преемственность между дошкольным периодом и начальным образованием. Показательно, что поступление ребенка в школу все чаще называют не иначе, как «психотравмирующей ситуацией», причем как для самого ребенка, так и для его семьи. И очень важно осознание этой проблемы прежде всего педагогами дошкольных учреждений и школ. Грамотный подход к этой ситуации поможет не только детям, но и их родителям. Ведь именно родители, не до конца понимающие суть проблемы, зачастую вносят отрицательные ноты.

Несомненно, преемственность – двусторонний процесс. С одной стороны, дошкольная ступень, которая сохраняет ценность дошкольного детства, формирует личностные качества ребенка, а главное, сохраняет радость детства. С другой – школа как преемник подхватывает достижения ребенка-дошкольника и развивает накопленный им потенциал.

О преемственности дошкольного и начального образования обсуждается: отсутствие единых программ воспитания и обучения, несогласованность в содержании образовательных программ и требований детского сада и школы, несовершенства диагностики при переходе детей из детского сада в школу и т.д.

Преемственность предусматривает, с одной стороны, передачу детей в школу с таким уровнем общего развития и воспитанности, которая отвечает требованиям школьного обучения, с другой – опору школы на знания, умения, навыки, которые уже приобретены дошкольниками, активное использование их для дальнейшего всестороннего развития учащихся. Одной из задач учебно-воспитательной работы дошкольных организаций является качественная подготовка детей к школе.

Школа постоянно повышает требования к интеллектуальному, в частности математическому, развитию детей. Это объясняет-

ся такими объективными причинами, как научно-технический прогресс, всеобщая компьютерная грамотность, увеличение потока информации, изменения, происходящие в нашем обществе, особенно в экономической жизни, совершенствование содержания и повышение значимости математического образования. Еще К.Д. Ушинский обосновал мысль о взаимоотношениях «подготовительного обучения» и «методического обучения в школе». Он считал, что «любое новое упражнение должно сочетаться с предыдущим, опираться на него и делать шаг вперед».

Проблемы преемственности между различными ступенями образования постоянно привлекают внимание. Это объясняется рядом причин:

- во-первых, организационно-педагогические условия, например, в дошкольных организациях и начальной школе имеют свои характерные особенности;

- во-вторых, содержательные аспекты требуют конкретного учёта в процессе обучения учащихся;

- в-третьих, возрастные и индивидуальные особенности детей дошкольных организаций и начальной школы также ориентируют педагогов на учёт преемственности в организации учебно-воспитательного процесса.

Для развития современного ребёнка нужна мотивация к раскрытию внутренних ресурсов личности, выявление заложенных возможностей и способностей. Чем раньше начинается развитие способностей, тем больше шансов на оптимальное их развитие.

Проблема преемственности в образовании и воспитании детей в последние десятилетия превращались из бытового в научно-обоснованный процесс, учитывающий достижения в области педагогики, психологии, физиологии, методики и других науках. Последовательное решение задач формирования и развития личности ребёнка предусматривает в качестве одного из обязательных условий обучения непрерывность воспитательного и образовательного процесса, начиная с раннего возраста.

Что же такое преемственность?

Под преемственностью понимается последовательный переход от одной ступени образования к другой, выражающийся в сохранении и постепенном изменении содержания, форм, методов, технологий обучения и воспитания.

Непрерывность дошкольного и начального образования предполагает решение следующих приоритетных задач:

На дошкольной ступени:

- приобщение детей к ценностям здорового образа жизни;
- обеспечение эмоционального благополучия каждого ребенка, развитие его положительного самоощущения;
- развитие инициативности, любознательности, произвольности, способности к творческому самовыражению;
- формирование различных знаний об окружающем мире, стимулирование коммуникативной, познавательной, игровой и др. активности детей в различных видах деятельности;
- развитие компетентности в сфере отношений к миру, к людям, к себе; включение детей в различные формы сотрудничества (с взрослыми и детьми разного возраста).

На ступени начальной школы осуществляется:

- умение принимать, сохранять цели и следовать им в учебной деятельности, планировать свою деятельность, осуществлять ее контроль и оценку, взаимодействовать с педагогом и сверстниками в учебном процессе;
- духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, предусматривающее принятие ими моральных норм, нравственных установок, национальных ценностей;
- осознанное принятие ценностей здорового образа жизни и регуляция своего поведения в соответствии с ними;
- индивидуализация процесса обучения, особенно в случаях опережающего развития или отставания.

Основные задачи преемственности дошкольного и начального образования:

- установление единства стремлений и взглядов на воспитательный процесс между детским садом, семьей и школой;
- выработка общих целей и воспитательных задач, путей достижения намеченных результатов;
- создание условий для благоприятного взаимодействия всех участников воспитательного и образовательного процесса – воспитателей, учителей, детей и родителей;
- оказание психологической помощи в осознании собственных семейных и социальных ресурсов, способствующих преодолению проблем при поступлении ребенка в школу;
- формирование в семьях позитивного отношения к активной общественной и социальной деятельности детей.

Формы осуществления преемственности могут быть разнообразными, и их выбор обусловлен степенью взаимосвязи, сти-

лем, содержанием взаимоотношений участников образовательного процесса.

Формы осуществления преемственности (работа с детьми):

- экскурсии в школу;
- посещение школьного музея, библиотеки;
- знакомство и взаимодействие дошкольников с учителями и учениками начальной школы;
- участие в совместной образовательной деятельности, игровых программах, проектной деятельности;
- выставки рисунков и поделок;
- встречи и беседы с бывшими воспитанниками детского сада (ученики начальной и средней школы).

У дошкольников необходимо сформировать такие элементы учебной деятельности, как:

- способность действовать по образцу;
- умение слушать и выполнять инструкцию;
- умение работать сосредоточенно и выполнять задание до конца;
- умение задавать и отвечать на вопросы;
- умение оценивать как свою работу, так и работу других детей.

Тем самым у детей формируется психологическая готовность к школьному обучению. Подготовка детей к школе – задача комплексная, многогранная и охватывает все сферы жизни ребенка.

Закончить свою статью хочу словами В.А. Сухомлинского: «...Школа не должна вносить резкой перемены в жизнь детей. Пусть, став учеником, ребенок продолжает делать сегодня то, что делал вчера... Пусть новое проявляется в его жизни постепенно и не ошеломляет лавиной впечатлений...».

Библиографический список

1. От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Кошаровой, М.А. Васильевой. – М.: Мозаика-Синтез, 2010. – 304 с.
2. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования.
3. Люблинская, А.А. Преемственность в работе детского сада и школы // Начальная школа. – 1956. – № 8. – С. 23–27.
4. Соломенникова, О.А. Преемственность в работе начальной школы и дошкольного учреждения / О.А. Соломенникова, Н.А. Баранникова // Н.Ш. – № 2. – 2008. – С. 3.

*Е.С. Заварницына,
г. Челябинск*

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: статья посвящена исследованию проблемы развития речи детей старшего дошкольного возраста средствами театрализованной деятельности. Дан развернутый анализ особенностей развития речи детей старшего дошкольного возраста в театрализованной деятельности. Прослеживается взаимосвязь развития речи детей старшего дошкольного возраста и основных видов театрализованной деятельности.

Ключевые слова: развитие речи, театр, театрализованная деятельность, актерское мастерство, действие, актерская игра, зритель, творческая деятельность, поисковая деятельность.

Успешное речевое развитие ребенка дошкольного возраста является одним из основных условий его развития, формирования личности. Поэтому проблема организации речевого развития детей дошкольного возраста является актуальной.

Рассматривая и анализируя нормативно-правовое обеспечение проблемы развития речи детей, мы подтвердили значимость реализации данного направления в дошкольной педагогике. В стандарте дошкольного образования выделена область «Речевое развитие», которая определяет ориентиры на овладение речью как средством общения и культуры, обогащение активного словаря, развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи, развитие речевого творчества, развитие звуковой и интонационной культуры речи, знакомство с книжной литературой и т.д.

Так, в Концепции дошкольного воспитания речь определяется как важное приобретение дошкольника, как одно из основных элементов формирования личности, средство социализации и психического развития дошкольника.

Решая проблему развития речи детей старшего дошкольного возраста, следует выделить театрализованную деятельность, как одно из средств решения данной проблемы, так как с помощью этой деятельности мы можем раскрыть дверь в мир детского сознания, способствовать более легкой адаптации детей в меняющихся социальных условиях. Ведь именно постигая театральную жизнь, дети чувствуют себя свободно, раскрепощенно, активизируют словарь, совершенствуют артикуляционный аппарат, усваивают богатство родного языка.

Значимость средств театрализованной деятельности в развитии речи детей старшего дошкольного возраста подчеркивалась в работах многих ученых: Г.А. Волковой, Л.Н. Зырянова, Е.А. Флериной, И.И. Срезневского и др.

Несмотря на существенный интерес ученых, проблема развития речи детей старшего дошкольного возраста остается недостаточно разработанной, что подтверждает актуальность нашего исследования.

Для более полного понимания театрализованной деятельности как средства развития речи детей старшего дошкольного возраста, обратимся и раскроем сущность и содержание понятия «театр» в словаре О.С. Ожегова: театр – искусство изображения драматических произведений на сцене или творческое отражение, воспроизведение действительности в художественных образах. Погружая детей в творческий мир театра, педагог создает разнообразный мир вещей для ручного воспроизведения детьми художественного продукта, а также раскрывает детский потенциал в ходе словесного творчества, далее реализуя полученные знания и возможности в виде готовых продуктов деятельности на театральной сцене.

В театре главное действующее лицо – актер, если нет на сцене актера, то и нет театра. Анализ проведенного анкетирования показал нам не обязательность обучения актерскому мастерству – это все легко для большинства анкетированных, но у каждой профессии, в том числе актерской, в соответствии с возрастом есть свои какие-то секреты, есть свои правила, своя терминология и это все важно не только знать, но уметь пользоваться. Актерское мастерство детей – это очень тяжелый, адский труд, который требует физических и духовных затрат.

Как и в любой профессии, в театре нужно с чем-то работать, и главным строительным материалом, то есть, то из чего получается продукт для зрителя (далее театрализованная постановка), следует определить действие, именно оно является побудителем речевой активности, интонации, реакции.

В действии выделяют 3 составляющих:

1. Цель (чтобы было действие);
2. Волевой акт;
3. Среда или предлагаемые обстоятельства.

Отсюда мы можем вывести, что такое действие – это волевой акт, направленный на достижение цели в борьбе с предлагаемыми обстоятельствами. И человек, в нашем случае ребенок, является инструментом использования действия, но своим телом надо научиться пользоваться, и это не только тело, это и мимика, и голос, и речь, это пластика – это всё что касается его самого. Театр невозможно оценивать как зрелище или развлечение: для зрителя – это испытание определенных чувств, для актера-дошкольника каждая постановка в театре является определенным жизненным этапом или отрывком, потому что он учится действовать, ставить цель, достигать ее и влиять на себя и зрителей с помощью слов, мимики, эмоций, интонации.

Описывая особенности актерской игры детей старшего дошкольного возраста в театре, не хочется говорить о декорациях, костюмах, реквизитах, а хочется говорить и рассуждать о месте и роли вещи. Мы привыкли к тому, что театр – искусство вещное, как и к тому, что из современного театра вещь – в ее миметической и живописной функциях – как часть декорационной инфраструктуры и знак реальности, стремительно уходит, уступая место театральным механизмам и аттракционам, абстрактным и символическим предметам. Прием постановки спектаклей с использованием настоящих или старых вещей, а также вещей, сделанных руками детей, эффективно влияет на развитие всех сторон развития речи детей старшего дошкольного возраста. Речь идет о вещах из нетеатральной и нехудожественной реальности, это вещи из мира зрителей, из мира актера, из которого он приходит в театр и куда он уходит после спектакля. Отсюда мы можем вести речь об особом виде коммуникации, которая складывается между детьми и вещами в постановке, и зрителями: дети в поиске старинных реальных, не замещающих, или в процессе создания

вещей, взаимодействуя с которыми решают для себя проблемные ситуации, а зритель, в нашем случае – родители детей, – помощники поиска старинных вещей, а следовательно, происходящее на сцене может стать напоминанием какого-то события и реально-сти, которая, на наш взгляд, может оказать значительное влияние на психологическое состояние.

Из всего вышеизложенного следует вывод: театрализованная деятельность – это занятие, направленное на развитие всех сторон речи детей старшего дошкольного возраста в ходе активного проникновения в театральные мотивы, которые складываются из актерского мастерства, функциональных вещей, используемых в постановке, и особенной среды зрителей.

Библиографический список

1. Зырянова, Л.Н. Занятия по развитию речи в ДОУ / Л.Н. Зырянова, Т.В. Лужбина. – Ростов н/Д.: Феникс, 2012. – 271 с.
2. Концепция дошкольного воспитания // Дошкольное воспитание. – М.: Просвещение. – № 5. – 1989. – С. 10–23.
3. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие для пед. вузов и ин-тов повышения квалификации / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 255 с.
4. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования / Приказ Министерства образования и науки от 17 октября 2013 г. № 1155. – 29 с.

Ю.В. Зайцева,
г. Челябинск

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЯ ДОУ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в данной статье рассматривается вопрос личностной и профессиональной компетентности педагога дошкольного образования, дана характеристика педагога современного общества.

Ключевые слова: личностная компетентность, профессиональная компетентность, специалист по дошкольному образованию, профессиональная деятельность.

Введение в действие Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» ознаменовало новый этап в развитии отечественной системы дошкольного образования. Дошкольное образование стало первым уровнем общего образования, что потребовало изменения нормативно-правовой основы его реализации.

Перемены, произошедшие в нашей стране за последние годы, повлекли за собой изменения в образовательной политике, пересмотр основ теории и практики образования. Учитывая чрезвычайную важность получения ребенком дошкольного образования, необходимо обеспечение процесса воспитания и обучения специалистами высокого уровня. В связи с этим актуальным является вопрос повышения профессионального уровня педагогов ДОО, повышение требований к современному педагогу и его уровню самообразования.

Современный образовательный процесс представляет собой специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников (педагогическое взаимодействие). Педагогическое взаимодействие – это целенаправленный контакт педагога и воспитанников, следствием которого являются изменения в их поведении, деятельности и отношениях. Поскольку педагог для ребенка – значимая фигура, на него ложится ответственность за качество взаимодействия с детьми. Следовательно, рядом с дошкольниками должны находиться высокопрофессиональные педагоги.

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

Формирование компетентностей педагогов происходит с помощью:

1. Формального обучения (курсы повышения квалификации).
2. Семинаров, круглых столов, мастер-классов.
3. Методической учебы внутри комплекса.
4. Работы педагога над методической темой ДООУ, актуальной как для ОУ, так и для личностного роста и профессионального совершенствования.

Современному детскому саду нужен педагог, способный самостоятельно планировать, организовывать педагогически целесообразную систему работы. Необходимо активное включение в инновационную деятельность, внедрение новых программ и технологий, методов и приёмов взаимодействия с детьми.

Залогом профессионального роста педагога является постоянное стремление к повышению мастерства. Самообразование и самосовершенствование способствует повышению профессиональной компетентности.

В современных условиях профессиональная компетентность педагога характеризуется, как общая способность педагога мобилизовать свои знания, умения. Стабильно высокий уровень профессиональной компетентности может быть достигнут при условии непрерывного образования.

Формирование профессиональной педагогической компетентности – процесс, продолжающийся на протяжении всего профессионального пути, в соответствии с этим постоянная незавершенность – одна из характеристик профессиональной компетентности педагога.

Профессиональная компетентность педагога – это многофакторное явление, включающее в себя систему теоретических знаний педагога и способов их применения в конкретных педагогических ситуациях, ценностные ориентации педагога, а также интегративные показатели его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знания и др.).

В соответствии с определением понятия «профессиональная компетентность» оценивание уровня профессиональной компетентности педагогических работников предлагается осуществлять с использованием трех критериев:

1. Владение современными педагогическими технологиями и их применение в профессиональной деятельности.
2. Готовность решать профессиональные предметные задачи.
3. Способность контролировать свою деятельность в соответствии с принятыми правилами и нормам.

Воспитатель XXI века – это:

– гармонично развитая, внутренне богатая личность, стремящаяся к духовному, профессиональному, общекультурному и физическому совершенству;

– личность, умеющая отбирать наиболее эффективные приемы, средства и технологии обучения и воспитания для реализации поставленных задач;

– личность, умеющая организовать рефлексивную деятельность;

– личность, обладающая высокой степенью профессиональной компетентности.

Таким образом, в современных условиях педагог – это прежде всего исследователь, обладающий такими качествами, как научное психолого-педагогическое мышление, высокий уровень педагогического мастерства, развитая педагогическая интуиция, критический анализ, потребность в профессиональном самосовершенствовании и разумном использовании передового педагогического опыта, т.е. обладающий сформированным инновационным потенциалом.

Профессиональная компетентность педагога зависит от различных свойств личности, основным ее источником являются обучение и субъективный опыт. Профессиональная компетентность характеризуется постоянным стремлением к совершенствованию, приобретению все новых знаний и умений, обогащению деятельности. Психологической основой компетентности является готовность к постоянному повышению своей квалификации, профессиональному развитию.

Не развивающийся педагог никогда не воспитает творческую созидательную личность. Поэтому, именно повышение компетентности и профессионализма педагога есть необходимое условие повышения качества, как педагогического процесса, так и качества дошкольного образования в целом.

Библиографический список

1. Арларский, М.А. Повышение квалификации как компонент непрерывного образования: методическое пособие / М.А. Арларский, Л.П. Малаховская, П.С. Хайфец. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского гос. ун-та, 1996. – 36 с.

2. Афонькина, Ю.А. Как рождается профессиональное мастерство / Ю.А. Афонькина // Дошкольное воспитание. – 2002. – № 12. – С.76–79.

3. Богданова, Т.Д. Изменение профессиональной позиции воспитателей дошкольных образовательных учреждений в условиях по-

вышения квалификации: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Т.Д. Богданова. – Барнаул, 2002. – 20 с.

4. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ege.edu.ru/ru/organizers/legal-documents/federal/index.php?id_4=20027

*И.А. Землякова,
г. Челябинск*

ПАРТНЕРСТВО ДОУ И СЕМЬИ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ

Аннотация: статья посвящена вопросам взаимодействия учителя-логопеда ДОУ и родителей в логопедической работе. Рассматривается опыт работы учителя-логопеда в вопросах партнерства ДОУ и семьи.

Ключевые слова: просветительская работа, логопедическая работа, информационная поддержка.

Многие годы система специального дошкольного образования была изолирована от семьи. Обучение и воспитание детей дошкольного возраста целиком ложилось на плечи педагогов ДОУ. В настоящее время исследования ведущих педагогов доказывают, что совместная деятельность родителей и специалистов приносит более эффективный результат в общеобразовательной и коррекционной работе.

Низкая осведомленность родителей в вопросах патологии и коррекции речи ведет к ложной установке – «с возрастом все исправится само собой», а ребенку необходимо умело и вовремя помочь. Помощь именно родителей в коррекционной работе обязательна и чрезвычайно ценна. Во-первых, родительское мнение наиболее авторитетно для ребенка, а во-вторых, у родителей есть возможность ежедневно закреплять формируемые навыки в процессе повседневного непосредственного общения. Таким образом, необходимо проводить с родителями просветительскую работу, которая может варьировать в зависимости от конкретных проблем. Приобретенные знания помогут родителям глубже познакомиться с проблемами своего ребенка, подкрепить интуитивные знания практикой, разрешить сложные ситуации.

Просветительская работа проводится в различных формах: выступления на родительских собраниях, индивидуальные консультации, занятия-практикумы, организация совместной работы взрослых и детей по выполнению домашних логопедических заданий, а также новые формы работы с использованием ИКТ – личный сайт учителя-логопеда.

На первом организационном собрании в сентябре логопед обозначает цели и задачи совместной работы, рассказывает о системе логопедических занятий, возможности личной консультации, где родители могут получить ответы на все интересующие вопросы. Внимание акцентируется на важности участия родителей в логопедической работе и значимости их помощи. До сведения родителей доводятся результаты логопедического обследования, которое проводилось в начале месяца. В заключение первой встречи родители заполняют небольшие анкеты, включающие вопросы речевой карты, которые характеризуют раннее психомоторное и речевое развитие ребенка.

Информационная поддержка осуществляется с помощью специальных «логопедических уголков», где представлены рекомендации для родителей по проведению логопедической работы совместно с ребенком, проводятся тематические выставки книг. Сайт учителя-логопеда дает возможность большей аудитории родителей получить логопедические знания, что немаловажно в наш век занятости и дефицита времени. Нашим образовательным учреждением освоена новая форма работы с родителями – «Акция». В детском саду проводилась акция: «Создадим игротеку по формированию фонематического слуха у детей младшего дошкольного возраста». В рамках данного мероприятия учителем-логопедом совместно с воспитателями проводились обучающие мастер-классы по играм на формирование фонематического слуха у детей раннего дошкольного возраста, был создан информационный коллаж. Родители с интересом и большим желанием участвовали в данной акции и результат: создание игротеки в первой младшей группе, и повышение компетенции родителей в вопросах речевого развития детей.

Именно в семье ребенок делает первые шаги в общении, пробует через слово выразить свои потребности, эмоции. Речь родителей, да и других окружающих ребенка людей, имеет первостепенное значение в формировании его произносительной, грамматической, лексической стороны речи. Успешность роди-

тельского воспитания, в том числе формирование и развитие правильной речи, опираются на ряд условий.

Во-первых, родители должны хорошо знать своих детей, их положительные и отрицательные качества, недостатки в формировании речи и причины их возникновения. Но часто они не слышат недостатков речи своих детей, не соотносят их с физиологическим состоянием (аденоиды, хронический ринит и т.д.) и считают, что с возрастом их речь нормализуется сама собой, поэтому не придают особого значения логопедическим занятиям. Во-вторых, родители должны помнить, что на результативность коррекционной работы влияют их личный опыт и авторитет, характер отношений в семье, стремление воспитывать личным примером.

«Педагогическая культура родителей оказывает большое влияние на правильность воспитания ребенка. Познать педагогику, овладеть секретами воспитательного воздействия вовсе не роскошь, а практическая необходимость. Педагогические знания родителей особенно важны в тот период, когда отец и мать являются единственными воспитателями своего ребенка. В возрасте от 2 до 6 лет умственное развитие, духовная жизнь детей в решающей мере зависят от ... элементарной педагогической культуры матери и отца, которая выражается в мудром понимании сложнейших душевных движений развивающегося человека», – писал В.А. Сухомлинский.

Результаты анкетирования родителей детей, имеющих недостатки в развитии речи и посещающих старшую и подготовительную к школе группы общеобразовательного детского сада, показали, что 80 % родителей осознают проблемы своих детей и хотели бы им помочь, но не обладают для этого достаточными знаниями и умениями. Положительно то, что они выражают желание освоить приемы коррекционной работы для более продуктивных домашних занятий. Поэтому, помимо разных форм работы с родителями (собрания, индивидуальные консультации, посещения занятий), может возникнуть необходимость организовать «Логопедические практикумы для родителей», задачей которых является получение родителями необходимых знаний, формирование умений для оказания помощи детям в исправлении речевых недостатков и оказание помощи в правильной организации логопедических занятий дома.

На занятиях родители не только получают теоретические знания, они обязательно учатся применять их на практике: вы-

полняют артикуляционные упражнения, составляют схемы слов и т.д., т.е. все те задания, которые предстоит выполнять их ребенку. Эти навыки помогают родителям проконтролировать правильность выполнения ребенком задания и не позволяют исправлять правильное на неправильное (как показывает практика, это иногда случается: ребенок, оправдываясь перед логопедом за ошибку, поясняет: «Я говорил маме, что звук стоит в середине, а она говорит, что в конце»). Помимо этого, родители получают рекомендации о том, каким играм, книгам отдать предпочтение, как правильно общаться с ребенком.

Посещая занятия и приобретая необходимые знания и умения, родители видят, что коррекционная работа – сложный и длительный процесс, и успешность его зависит от совместных усилий ребенка, родителя, педагога. Родители – это самые заинтересованные участники коррекционно-педагогического процесса. Основная задача логопеда – помогать родителям стать полноправными участниками в логопедической работе.

Библиографический список

1. Вайс, М. Н. Партнерство ДОУ и семьи в логопедической работе / М.Н. Вайс, Т.В. Пустякова // Логопед. – 2010. – № 3. – С. 85–96.
2. Венгер, А.Л. Родители просят совета / А.Л. Венгер. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
3. Добрович, А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения: книга для учителя и родителей / А.Б. Добрович. – М.: Просвещение, 1987. – 208 с.
4. Иванова, Ю.В. Дошкольный логопункт: документация, планирование и организация работы / Ю.В. Иванова. – М.: ГНОМ и Д, 2008. – 160 с.
5. Степанова, О. А. Организация логопедической работы в дошкольном образовательном учреждении / О.А. Степанова – М.: Сфера, 2003. – 112 с.

Т.В. Игаева,
г. Челябинск

ПРЕИМУЩЕСТВЕННОСТЬ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ ВВЕДЕНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в данной статье рассматривается вопрос преемственности начального и дошкольного образования, предложены формы осуществления преемственности.

Ключевые слова: преемственность, начальное образование, дошкольное образование, формы осуществления преемственности.

В условиях введения Федеральных государственных образовательных стандартов актуальным направлением деятельности любой школы и дошкольной организации является обеспечение преемственности между дошкольным и начальным общим образованием. Это связано с развитием новых подходов к образованию, где в первую очередь учитываются факторы развития личности, растет понимание необходимости формирования готовности детей к новому образу жизни, смене основного вида деятельности, расширению познавательных, личностных и социальных горизонтов.

Преемственность между дошкольным и начальным общим образованием рассматривается на современном этапе как одно из условий непрерывного образования ребенка. Непрерывное образование понимается нами как связь, согласованность и перспективность всех компонентов системы (целей, задач, содержания, методов, средств, форм организации воспитания и обучения) на каждой ступени образования для обеспечения преемственности в развитии ребенка.

Отличительной особенностью нового стандарта является его деятельностный характер, ставящий главной целью развитие личности учащегося. Система образования отказывается от традиционного представления результатов обучения в виде знаний, умений и навыков, формулировки стандарта указывают реальные виды деятельности, которыми учащийся должен овладеть.

Детский сад – это то звено, которое должно обеспечить целостное развитие личности ребенка, его социализацию, становление элементарной культуры деятельности и поведения, формирование интеллекта и общей культуры.

Следует выделить основания преемственности, которые обеспечивают общую (психологическую) готовность детей к освоению программ, являются ориентирами образовательного процесса на этапе дошкольного образования и в то же время исходным ориентиром начального общего образования.

Основаниями преемственности являются:

1. Развитие любознательности у дошкольника как основы познавательной активности будущего ученика: познавательная активность выступает не только необходимым компонентом учебной деятельности, но и обеспечивает его интерес к учебе, произвольность поведения и развитие других важных качеств личности ребенка.

2. Развитие способностей ребенка как способов самостоятельного решения творческих (умственных, художественных) и других задач, как средств, позволяющих быть успешным в разных видах деятельности, в том числе и учебной. Формирование способностей – обучение ребенка пространственному моделированию, использованию планов, схем, знаков, символов, предметов-заместителей.

3. Формирование творческого воображения как направления интеллектуального и личностного развития ребенка. Это обеспечивается широким использованием сюжетно – ролевых игр, игр – драматизаций, конструирования, разных видов художественной деятельности, детского экспериментирования.

Формы осуществления преемственности могут быть разнообразными, и их выбор обусловлен степенью взаимосвязи, стилем, содержанием взаимоотношений образовательных учреждений.

Формы осуществления преемственности:

1. Работа с детьми:

- экскурсии в школу;
- посещение школьной библиотеки;
- знакомство и взаимодействие дошкольников с учителями и учениками начальной школы;
- участие в совместной образовательной деятельности, игровых программах, проектной деятельности;
- выставки рисунков и поделок;
- встречи и беседы с бывшими воспитанниками детского сада (ученики начальной школы);
- совместные праздники (День знаний, посвящение в первоклассники, выпускной в детском саду и др.) и спортивные соревнования дошкольников и первоклассников;
- участие в театрализованной деятельности;
- посещение дошкольниками адаптационного курса занятий, организованных при школе (занятия с психологом, логопедом, музыкальным руководителем и др. специалистами школы).

2. Взаимодействие педагогов:

- совместные педагогические совещания (ДОУ и школа);
- семинары, мастер-классы
- круглые столы педагогов ДОУ и учителей школы;
- психологические и коммуникативные тренинги для воспитателей и учителей;
 - проведение диагностики по определению готовности детей к школе;
 - взаимодействие медицинских работников, психологов ДОУ и школы;
 - открытые показы образовательной деятельности в ДОУ и открытых уроков в школе;
 - педагогические и психологические наблюдения.

Важную роль в преемственности дошкольного и начального образования играет сотрудничество с родителями:

3. Сотрудничество с родителями:

- совместные родительские собрания с педагогами ДОУ и учителями школы;
 - круглые столы, дискуссионные встречи, педагогические «гостиные»;
 - родительские конференции, вечера вопросов и ответов;
 - консультации с педагогами ДОУ и школы;
 - встречи родителей с будущими учителями;
 - дни открытых дверей;
 - творческие мастерские;
 - анкетирование, тестирование родителей для изучения самочувствия семьи в преддверии школьной жизни ребенка и в период адаптации к школе;
 - образовательно-игровые тренинги и практикумы для родителей детей дошкольного возраста, деловые игры, практикумы;
 - семейные вечера, тематические досуги;
 - визуальные средства общения (стендовый материал, выставки, почтовый ящик вопросов и ответов и др.);
 - заседания родительских клубов (занятия для родителей и для детско-родительских пар).

Мы надеемся, что проблема преемственности как единой линии развития ребенка будет решена совместно педагогами ДОУ и школ, а это значит, что наши дети полноценно проживут

дошкольный период детства и приобретут ту самую ровную стартовую площадку для успешного школьного обучения.

Библиографический список

1. Аленкина, Ж.Р. Особенности развития преемственности детского сада и школы / Ж.Р. Аленкина, А.А. Токарев // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2013 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2013. – С. 36–38.

2. Владимирова Т.В. Преемственность устойчивого развития на уровнях дошкольного и начального образования / Т.В. Владимирова, А.А. Токарев // Педагогическое мастерство: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2014 г.). – М.: Буки-Веди, 2014. – С. 46–52.

*Г.П. Камерлохер,
г. Челябинск*

СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЁЙ В ДЕТСКОМ САДУ С УЧЁТОМ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС ДО

Аннотация: статья посвящена исследованию вопросов взаимодействия с семьёй, о происходящих изменениях данного направления в системе образования, о формировании практики привлечения родителей к образовательному процессу, об использовании разнообразных форм взаимодействия с семьёй для решения общих задач.

Ключевые слова: взаимная деятельность, развивающее взаимодействие, психолого-педагогическая помощь, традиционные и нетрадиционные формы взаимодействия с семьёй.

В настоящее время проблема гармонизации внутрисемейных взаимоотношений, изменяющихся при рождении ребенка с проблемами в развитии, как правило, остается актуальной. В связи с этим возникает необходимость в разработке новых форм помощи семьям, которые позволили бы научить преодолевать трудности в воспитании и развитии своих детей.

Семьи, в которых растет ребенок с ограниченными возможностями, можно отнести к категории семей с особым статусом, поскольку они имеют специфические, очень сложные психологические и социальные проблемы.

Как показывает практика, зачастую в этих семьях родители имеют недостаточные знания и опыт в воспитании и развитии «особых» детей, нуждаются в понимании и поддержке со стороны, как общества, так и педагогов. Трудности воспитания вызваны также отсутствием выдержки, терпения, педагогического такта. Поэтому родителям необходима помощь со стороны специалистов.

Вопрос организации правильного взаимодействия педагогов с родителями, воспитывающими детей с проблемами развития – наиболее значим в оказании специализированной психолого-педагогической помощи.

Выстраивая взаимодействие с родителями, используем информационные данные о семьях наших воспитанников. Ежегодно в ДОО проводится мониторинговое исследование, целью которого

является выяснение образовательного уровня родителей, возрастного ценза, количества детей в семье, количества полных и неполных семей. Особое внимание уделяется изучению родительского заказа на образовательные и воспитательные услуги ДООУ.

Планируя свою работу с родителями, мы отдаем предпочтение совместным мероприятиям, тем самым «разворачивая» семью в сторону ребенка.

Взаимодействие педагогов ДООУ с родителями реализуется посредством разных форм.

Это традиционные и нетрадиционные формы.

Мы активно привлекаем родителей к участию в конкурсах, таких как: «Осенины», «Новогодняя игрушка», дефиле детских костюмов из природного и бросового материала, в праздниках: «Встреча Нового года», «Праздник мам», «Праздник урожая», «Спортивный праздник с родителями» и другие. На этих мероприятиях родители становятся полноправными участниками. Они играют, поют песни, читают стихи, приносят свои коллекции, предметы быта и др.

Положительным является организация совместной деятельности педагогов, детского сада, родителей и детей, например, «Творческие мастерские». На различные темы. Одна из них «Нетрадиционные методы закаливания», где инструктор по физическому воспитанию познакомил родителей с техникой проведения точечного массажа. Дал рекомендации по проведению утренней и корректирующей гимнастики с детьми. Родители так же смогли поделиться личным опытом по закаливанию детей.

Суть познавательных форм – ознакомление родителей с возрастными и психологическими особенностями детей дошкольного возраста, формирование у них практических навыков воспитания. Здесь основная роль принадлежит клубной работе. В нашем ДООУ функционирует три клуба: «Лучик надежды» для родителей и детей с синдромом Дауна, «Маленький принц» для родителей и детей с РАС, «Маленький непоседа» для родителей гиперактивных детей. Педагоги творчески подходят к их организации и проведению встреч в этих клубах. Для формирования у родителей навыков и умений воспитания ребенка также проводятся тренинги, практикумы.

Задача информационно-ознакомительной формы – ознакомление родителей с дошкольным учреждением, особенностями

его работы, педагогами, преодоление поверхностных мнений о деятельности ДОУ, к ним можно отнести «Дни открытых дверей». Сюда же относятся совместные выставки детских рисунков и фотографий на тему «Моя семья на отдыхе», «Поделки из природного материала», изготовленные руками взрослых и детей.

Задачи информационно-просветительской формы близки к задачам познавательных форм и направлены на обогащение знаний родителей об особенностях развития и воспитания детей дошкольного возраста. К ним относятся: выпуск газеты для родителей «Дружная семейка», компьютерная презентация текста, рисунков, библиотеки для родителей по основным проблемам семейной педагогики.

Стенды, выполненные с применением современных технологий, также можно отнести к данной группе. Специфика этих форм заключается в опосредованном общении педагогов и родителей.

Одной из форм, проверенных временем, является подключение родителей к жизни ДОУ, организация их совместной деятельности с детьми. Интересным и полезным является включение родителей в образовательный процесс. Педагоги привлекают родителей к участию в проектной деятельности. Подключаясь к выполнению определённой части общего задания, например: во время реализации проекта «Мой город Челябинск», родители собирали информацию об улицах, площадях Челябинска. Делали зарисовки и фотографии любимых мест. Затем представляли свои работы на общем мероприятии. Всё это повышает оценку родителей в глазах детей и позволяет родителям увидеть своего ребёнка по-новому.

Педагоги ДОУ активно привлекают родителей к использованию Интернет-ресурсов.

Таким образом, взаимодействие педагогов и родителей в дошкольном образовательном учреждении осуществляется в разнообразных формах – как традиционных, так и нетрадиционных. Использование данных форм работы с семьей дает возможность самоорганизации родителей на основе партнерства и сотрудничества, проектов и коллективных творческих дел.

Семья и детский сад – два воспитательных феномена, каждый из которых по-своему дает ребенку социальный опыт. Но только вместе они создают оптимальные условия для вхождения маленького человека с ограниченными возможностями здоровья в большой мир.

Библиографический список

1. Веракса, Н.Е., Т.С. Комарова, М.А. Васильева, От рождения до школы. Программа воспитания и обучения в детском саду. – М.: Мозаика-Синтез, 2012 – 336 с.
2. Дронь, А.В. Взаимодействие ДОУ с родителями дошкольников. Программа «Ребенок–педагог–родитель» / А.В. Дронь, О.Л. Данилюк. СПб.: Детство-Пресс, 2011. – 96 с.
3. Кыласова Л.Е. Родительские собрания / Л.Е. Кыласова, Н.В. Ротарь, Т.В. Карцева, Н.Г. Фролова. – Волгоград. 2012. – 146 с.
4. Микляева, Н.В. Содружество. Программа взаимодействия семьи и детского сада / Н.В. Микляева, Н.Ф. Лагутина. – М.: Мозаика-Синтез, 2011. – 72 с.
5. Яковлева, Г.В. Современные подходы к организации взаимодействия ДОУ с семьями воспитанников с ограниченными возможностями здоровья: методическое пособие для педагогов ДОУ / Г.В. Яковлева, О.Н. Мирошниченко. – Челябинск: Цицеро, 2009. – 52 с.

В.В. Карпова,
г. Челябинска

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: статья посвящена исследованию вопросов, связанных с особенностями педагогического взаимодействия инструктора физического воспитания, всех субъектов совместной творческой деятельности педагогического коллектива МДОУ с детьми дошкольного возраста.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, субъект, самостоятельная творческая деятельность, совместная творческая деятельность, потребность в физической активности, художественный образ, личностный опыт.

Задача укрепления и сохранения здоровья детей занимает ведущее место в образовательном пространстве. Одной из особенностей организации образовательного процесса, согласно ФГОС дошкольного образования от 17 октября 2013 г., является принцип развивающего обучения, когда не только приобретаются

знания, формируются умения, но и развиваются все познавательные психические процессы.

Важнейшим компонентом структуры образовательного процесса является самостоятельная деятельность детей.

Исследования психологов доказывают, что именно в дошкольный период открываются благоприятные возможности для формирования основ самостоятельности, ответственности, творчества.

В развитии основного личностного качества – самостоятельности, главную роль играет субъективная позиция ребёнка, которую он проявляет в детских видах деятельности. Только в ситуации, требующей осмысления, осознания трудностей, которые невозможно разрешить привычным путём, ребёнок вынужден думать, активно искать новые средства и способы решения. Дошкольнику всё интересно. Он активно познаёт мир эмоционально-практическим путём. Задача педагога насыщать жизнь ребёнка развивающими ситуациями, в которых дети могли бы применить освоенные приёмы, закрепить свои знания и умения.

Как педагог побуждает детей к самостоятельному поиску ответов на возникающие вопросы? В первую очередь, педагог, обращает внимание на новые, необычные способы использования физкультурного оборудования, обращается к детям за помощью, нацеливает на рассуждение, предположение.

Важно обобщить объективное содержание действия ребёнка и предложить ему найти другие варианты выполнения самостоятельно. (Пример с различными способами подъёма на горку на лыжах разными способами).

Образовательные ситуации планируются и организуются педагогом в любое время от 3 до 10 минут в зависимости от возраста ребёнка.

Все эти качества стимулируются, благодаря насыщению педагогического процесса познавательными задачами, расширения круга объектов познания. Анализируя различные ситуации, ребёнок учится ориентироваться в окружающем мире, проявлять инициативу, развивает творческие способности. Существуют 2 формы организации образовательных ситуаций: заранее спланированные, придуманные с подготовленным материалом, в которых решаются конкретные задачи и спонтанные, где обычную ситуацию можно превратить в образовательную. Так в случае спроектированных

ситуаций необходимо совместное решение задач детьми и взрослыми, их партнёрские отношения во время поиска. Направлять детей в спонтанных ситуациях можно с помощью дозированных подсказок, которые они получают по мере необходимости. Взрослый может спровоцировать развивающую ситуацию, специально акцентируя внимание детей на тех моментах, которые могут вызвать их вопросы или отрицательный результат решения поставленной задачи. Используя образовательные ситуации, педагог имеет возможность вести ребёнка не к знанию, а к познанию.

В физическом воспитании очень важно: владение ребёнком способом деятельности, способность получить результат деятельности, самоконтроль и самооценка.

Личностно-субъективная позиция позволяет ребёнку принять цель взрослого или поставить её самостоятельно. Задача педагога – найти наиболее эффективный способ вовлечения ребёнка в позицию активного субъекта детской деятельности. Образовательные ситуации обеспечивают возможность опоры на социальный опыт ребёнка и уровень его самостоятельности, предоставляет ребёнку проявить себя. Используя образовательные развивающие ситуации можно отойти от традиционных занятий по предлагаемому образцу, создать условия раскрепощённости, позволяя ребёнку раскрыть своё внутреннее состояние.

Большое значение в создании эмоционально-психологического воздействия имеет характер, громкость, новизна музыкального сопровождения. Неоценима роль логоритмики. Речь ритмизируется движениями, становится более громкой, чёткой и эмоциональной. Непроизвольно запоминающиеся тексты конкретизируют последовательность и (или) способы действий.

На 7 году жизни у ребёнка возрастает способность к различению пространственного расположения движущихся предметов, в том числе и перемещающегося человеческого тела. Ребёнок уже в состоянии проследить движение последовательно, выделить (с помощью взрослого) разные его фазы. В этой ситуации очень уместно использовать карточки-схемы как движений, так и ориентировки в пространстве.

Организация игр, других физических занятий невозможна без создания предметно-развивающей среды.

Приёмы, помогающие в создании развивающих ситуаций:

– Вопросы: Почему в разных условиях мы по-разному выполняем ходьбу? Как быстрее добраться до другого берега и не утонуть в болоте? (в игре «По кочкам»). Как избежать столкновения при встрече в беге? (В играх «Заря-Заряница», «Воевода», «Платочек» и т.п.). В каких жизненных ситуациях могут пригодиться наши умения быстро бегать, хорошо прыгать, ловко лезть и т. д.?

– Сотрудничество со всем педагогическим коллективом: учителями-логопедами, педагогом-психологом, воспитателями, музыкальным руководителем, медицинской и методической службами, по образовательным общим темам недели и их помощь: театрализованные игры, изготовление атрибутов к играм, анализ поведения и поощрения детей, анализ умения самостоятельно уходить от конфликтов, изучение темы с разными специалистами.

– Показ новых способов игровых действий с одними и теми же предметами, сюжетные действия с театрализованной игрушкой, сопровождаемые ролевым комментарием, введение в игру специальных наборов образных игрушек с ярко выраженным эмоциональным содержанием, подбор игр с обязательными эмоциональными контактами между участниками, ролевое участие взрослых в игре, использование литературных образов, близких детям по характеру, музыкальное сопровождение.

Также существуют приёмы, позволяющие руководить поведением детей в играх: совместные обсуждения правил игр, использование предметов-заместителей, использование очерёдности принятия ролей, пользующихся популярностью, анализ поведения детей с точки зрения реализации игрового замысла, длительности совместной игры, чередование в играх выбора детей на главные и второстепенные роли, обязательное корректное обсуждение конфликтных ситуаций в игре, поощрение детей, проявивших нестандартные решения и действия, не противоречащие выполнению правил игры.

Таким образом, повышению мотивации здоровьесберегающего поведения дошкольников способствует создание образовательных ситуаций в процессе физического воспитания с использованием разнообразных приемов и методов в работе инструктора по физическому воспитанию. А показателем положительного результата работы с дошкольниками будет самостоятельный вы-

бор дошкольниками подвижных игр, потребность в играх на свежем воздухе, проявление интереса и участия в спортивных играх.

Библиографический список

1. Пензулаева, Л.И. Физкультурные занятия с детьми 5–6 лет / Л.И. Пензулаева – М.: Просвещение, 1988. – 143 с.
2. Холодов, Ж.К. Теория и методика физического воспитания и спорта / Ж.К. Холодов – М.: Академия, 2008. – 479 с.

В.В. Кашнир,
г. Челябинск

НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ ПРИНЦИП ГЕНДЕРНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ «ДЕТСТВО»

Аннотация: в работе обосновывается необходимость учёта гендерных и патриотических аспектов современного дошкольного образования, как приоритетных направлений реализации ФГОС, в рамках образовательной деятельности по программе «Детство».

Ключевые слова: патриотизм, гендер, гендерное воспитание, полоролевое поведение.

В настоящее время среди проблем, стоящих перед образованием, особое место занимает регламентация отношений по воспитанию патриотизма у дошкольников.

К идее патриотизма как системообразующему принципу обращаются сегодня все, кто обеспокоен развитием системы образования.

Президент России В.В. Путин о патриотическом воспитании молодежи: «Мы сегодня поговорим о проблеме, которая давно назрела и часто на слуху, но вот так системно, пожалуй, не помню, чтобы она обсуждалась: вопрос о патриотическом воспитании молодёжи. На самом деле это разговор о самом главном: о ценностях, о нравственных основах, на которых мы можем и

должны строить нашу жизнь, воспитывать детей, развивать общество, в конечном итоге укреплять нашу страну».

Определяя этимологию слова, **патриотизм** (от греч. *patriotes* – соотечественник, *patris* – родина, отечество) – это нравственный и политический принцип, социальное чувство, содержанием которого является любовь к отечеству и готовность пожертвовать своими частными интересами во благо интересов отечества, можно сделать вывод о том, что *патриотизм* – это культурное самосознание, духовные, нравственные ценности, ценностные коды.

Исторические факты подтверждают, что искажение национального, исторического, нравственного сознания приводило к катастрофе целых государств, к их ослаблению, распаду в конечном итоге, лишению суверенитета и к братоубийственным войнам, что в современности ведёт к разного рода разрушительным, деструктивным идеям и действиям со стороны людей.

К подобному приводит и отсутствие знаний в вопросах гендерных особенностей, а также отсутствие учёта данных особенностей в дошкольном воспитании.

Педагоги должны строить будущее на прочном фундаменте. И такой фундамент – это патриотизм и учёт гендерных особенностей воспитанников в дошкольном образовании. Подобный фундамент – это прежде всего уважение к своей истории и традициям, духовным ценностям наших народов, нашей тысячелетней культуре и уникальному опыту.

В современном образовании нужны действительно живые формы работы по воспитанию патриотизма и гражданственности, по формированию правильного гендерного подхода к воспитанию подрастающего поколения. От этого во многом зависит морально-нравственный климат в обществе в целом. Справедливо говорят, что настоящий патриотизм – это образованный гендерный патриотизм.

Гендер (англ. *gender*, от лат. *genus* «род») – это социальный пол, определяющий поведение человека в обществе и то, как это поведение воспринимается. Это то полоролевое поведение, которое определяет отношение с другими людьми: друзьями, коллегами, одноклассниками, родителями, случайными прохожими и т.д.

Так как **гендерное воспитание** – это целенаправленный, организованный и направленный процесс формирования социокультурных механизмов конструирования мужских и женских ролей, поведения, деятельности и психологических характери-

стик личности, то это является образцом, предложенным обществом своим гражданам в зависимости от биологического пола. Тем не менее, в ФГОС ДОО не прописаны механизмы гендерного и патриотического воспитания детей.

Нами предпринята попытка анализа наиболее распространенной образовательной программы в ДООУ РФ, программы «Детство», разработанной с учетом ФГОС, в аспекте гендерного и патриотического подхода к воспитанию дошкольников.

В условиях реализации ФГОС, дошкольному образованию все более необходимой становится разработка методик воспитания, способствующих формированию коммуникативных компетенций у девочек и мальчиков, призванных решать патриотические задачи общения детей разного пола с взрослыми и сверстниками и строить свое взаимодействие с социумом, опираясь на полученные нравственно-патриотические знания и опыт.

Организуя патриотическое воспитание, с учетом гендерных различий детей, опираясь на опыт недавних исследований И.Н. Евтушенко, Н.А. Баранниковой и др., важно понимать, что анатомические и биологические особенности являются лишь предпосылками, потенциальными возможностями психических различий мальчиков и девочек. Эти психические различия формируются под влиянием нравственно-патриотических и социальных факторов – общественной среды и воспитания.

В результате мы имеем возможность, подчеркивает Т.Н. Доронова, рассматривать вопросы воспитания девочек и мальчиков не как изначальную от рождения данность, а как явление, вырабатывающееся в результате сложного взаимодействия природных задатков и соответствующей патриотической социализации, а также с учетом индивидуальных особенностей каждого конкретного ребенка. В своих работах К.Ю. Белая важным моментом выделяет в содержании образовательной программы ДООУ отражение следующих аспектов образовательно-патриотической среды для ребенка дошкольного возраста:

- патриотическая предметно-пространственная развивающая среда;
- характер взаимодействия с взрослыми в рамках сохранения патриотических традиций и ценностей;
- характер взаимодействия с другими детьми;

– система отношений ребенка к миру в целом, патриотизму, другим людям, к себе.

Проблемы нравственно-патриотического, а тем более гендерного воспитания в современном мире актуальны и сложны. Они могут быть успешно реализованы, только во взаимодействии семьи и дошкольного педагогического коллектива. Поэтому в решении задач нравственно-патриотического и гендерного воспитания дошкольников первостепенное значение приобретает эффективное налаживание целенаправленного взаимодействия между субъектами воспитательно-образовательного процесса. Наиболее характерно это отражено в Программе «Детство».

Она направлена на обеспечение единого процесса социализации и индивидуализации личности как в обществе, так и в семье.

Цель программы – создать каждому ребенку в детском саду, а также в семье возможность для развития способностей, широкого взаимодействия с миром. Программа ориентирована на развитие самостоятельности, познавательной и коммуникативной активности, социальной уверенности и ценностных ориентаций, определяющих поведение, деятельность и отношение ребенка к миру.

В программе отчетливо прослеживается учет гендерных различий детей дошкольного возраста. Одной из задач образовательной деятельности прописана задача: обогащать представления о людях, их нравственных качествах, гендерных отличиях, социальных и профессиональных ролях, правилах взаимоотношений взрослых и детей. Развивать представления ребенка о себе, своих умениях, некоторых особенностях человеческого организма. В программе «Детство» патриотическое воспитание осуществляется через мир социальных отношений, познавательное и эстетическое развитие как в ДОУ, так и в семье.

В разделе «Дошкольник входит в мир социальных отношений», формируются представления о семье, семейных и родственных отношениях.

В разделе «Ребёнок в мире художественной» литературы, изобразительного искусства и музыки» даны представления о разнообразии произведений русского народного искусства, осуществлено ознакомление детей с живописью и произведениями выдающихся русских композиторов, посвященных нравственно-патриотическому воспитанию.

Настоящий патриот должен быть здоров физически и нравственно, т.к. народная мудрость гласит: «В здоровом теле- здоро-

вый дух», следовательно, задачу по воспитанию здорового образа жизни дополняет задача патриотического воспитания.

В рассмотренной выше программе в той или иной степени представлен гендерный аспект воспитания и развития детей дошкольного возраста. Обозначена работа по взаимодействию и общению детей со сверстниками и взрослыми в вопросах патриотического воспитания.

Следует отметить, что гендерный и патриотический аспект воспитания, актуальность которого доказана выше, раскрыт недостаточно. Практическим работникам ДООУ следует сформулировать ряд основополагающих принципов для создания гендерной модели образовательно-воспитательной системы с учетом специфики половозрастных особенностей. Возможно, данная модель может включать в себя следующие компоненты:

1. Демократичность. При гендерном подходе в обучении мальчики и девочки имеют равные права на получение знаний и участие в общественной и патриотической жизни ДООУ; они не противопоставляются друг другу, а взаимодействуют на основе партнерских отношений.

2. Природосообразность. Признание личностного равноправия мальчиков и девочек не означает отрицания биологических и физиологических особенностей и различий в их жизнедеятельности. Признание этих различий требует различных форм, методов и средств воспитания для наиболее полной реализации способностей воспитанников как представителей своего пола в образовательной, патриотической, свободной деятельности.

3. Соответствие требованиям времени. При гендерном подходе к патриотическому образованию дошкольников особенно актуальным является единство действий воспитателя и родителей ребенка. Данное положение требует взаимодействия с семьями воспитанников для согласования целей, задач воспитания и обучения на основе единства действий, требований и уважения ребенка как гражданина России, своего пола, как личности, соблюдения его прав как человека.

Таким образом, при совместном воспитании мальчиков и девочек очень важной педагогической задачей является преодоление разобщенности между ними и организация совместных нравственно-патриотических игр, в процессе которых дети могли бы действовать сообща, но в соответствии с гендерными особенностями. Мальчики принимают на себя мужские роли, а девочки – женские.

Благодаря этому реализация содержания образовательной программы «Детство» приведёт к насыщенному гендерному сотрудничеству между всеми субъектами образовательного процесса.

Актуальным заключением работы можно считать цитату В.В. Путина: «Настоящий патриот тот, кто знает, как и чем он может служить своему Отечеству. Поэтому так важен вопрос о будущем нашей образовательной системы, о её чистоте, честности и современности, не только об образовательной и воспитательной, но и о гендерной компоненте системы просвещения..., это необходимое условие для нашего национального развития, а значит, важнейший приоритет современных усилий государства и общества».

Библиографический список

1. «Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования»: Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции: в 7 ч. Ч. 6 / Южно-Уральский гос. ун-т; Ин-т доп. проф.-пед. образ.; отв. ред. Д.Ф. Ильясов. – Челябинск: Образование», 2005. – 247 с.

2. «Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования»: Материалы V Всероссийской научно-практической конференции: в 6 ч. Ч. 3 / Челябинский ин-т переподготовки и пов. квал. раб. образ.; отв. ред. Д.Ф. Ильясов. – Челябинск: Образование, 2006. – 304 с.

3. «Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров»: Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции: в 6 ч. Ч. 3 / Ин-т доп. проф.-пед. образ.; отв. ред. Д.Ф. Ильясов. – Челябинск: Образование, 2006. – 288 с.

4. «Призидент Российской Федерации В.В. Путин о патриотизме»: Из выступления на встрече с представителями общественности по вопросам патриотического воспитания молодежи в городе Краснодаре 12.09.2012 года. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21021>

С.Д. Кириенко,
г. Челябинск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРАКТИКЕ РАБОТЫ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Аннотация: статья посвящена исследованию вопросов, связанных с особенностями использования образовательных технологий в практике дошкольных организаций. Дано подробное описание некоторых технологий, используемых педагогами в ДОО.

Ключевые слова: образовательные технологии, технология «Лесенка РОСТА», технологии «Ситуация», «Мастерская», «Проект».

Главной стратегической задачей государственной образовательной политики Российской Федерации в условиях модернизации системы образования, в том числе и дошкольного, является повышение эффективности использования в образовательном процессе современных образовательных технологий.

Установлено, что в настоящее время образовательную технологию понимают как процессную систему совместной деятельности обучающихся и педагога по проектированию (планированию), организации, ориентированию и корректированию образовательного процесса с целью достижения конкретного результата при обеспечении комфортных условий участникам. В опыте работы дошкольных учреждений используются различные виды образовательных технологий. К числу современных образовательных технологий можно отнести здоровьесберегающие, технологии проектной деятельности, исследовательской деятельности, информационно-коммуникационные технологии, личностно ориентированные технологии, игровые технологии и др.

Рассмотрим более детально особенности и содержание некоторых технологий.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту содержание дошкольного образования направлено на развитие личности дошкольника и предполагает формирование таких качеств, как инициативность, самостоятельность, ответственность. Для формирования данных качеств дошкольников Г.Б. Моница предлагает использовать технологию «Лесенка РОСТА», обеспечивающую становление у детей самостоятельного поведения, инициативности, готовности к ответу за свои поступки перед другими и самим собой через:

- поэтапное формирование представления об инициативности, самостоятельности, ответственности;
- развитие мотивации выполняемой деятельности;

- исследование собственного стиля успешной деятельности;
- становление практических навыков проявления ответственного поведения;
- осознанное самостоятельное использование своего опыта в разных видах деятельности;
- совместную деятельность ребенка и взрослого [1].

Технология адресована всем участникам образовательного процесса: детям старшего дошкольного возраста, родителям, воспитателям дошкольного образования. В ней учтены актуальные задачи образования, сформулированные в современных нормативных документах и ведущие концептуальные положения отечественной науки:

- концепции психического развития ребенка (Л.С. Выготский, Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов, Л.И.Божович и др.), определивших учет необходимых условий поступательного развития ребенка-дошкольника в логике возраста: социальную ситуацию развития, ведущую деятельность, новообразования;

- идеи гуманизации педагогического процесса (Ш.А. Амонашвили, К. Роджерс, Г.А. Цукерман и др.), обосновавшие практику сотрудничества детей и взрослых;

- концепция индивидуализации процесса обучения (Ю.А. Гагин, А.А. Кирсанов, Г.С. Сухобская), определяющая главную цель – сохранение и дальнейшее развитие индивидуальности каждого ребенка.

Основной механизм технологии – актуализация рефлексии и самоиндивидуализация на ее основе. Ведущая форма реализации – совместная деятельность детей и взрослых. Обретаемые дошкольниками интегративные качества – инициативность, самостоятельность, ответственность – становятся ступенькой формирования личностных, коммуникативных, регулятивных универсальных учебных действий, необходимых в школьном обучении и построении эффективной жизненной стратегии.

Технология «Ситуация» – форма совместной деятельности педагога и детей, в которой дети решают ту или иную проблему, а педагог направляет их на решение проблемы, помогает им приобрести новый опыт, активизирует детскую самостоятельность. Данную технологию условно классифицируют на естественные и специально созданные. В естественных ситуациях педагог акцентирует внимание детей на каком-либо событии реальной жизни,

коллизии, противоречии, конфликте, следствием которых является анализ способов их разрешения, преодоления, а также непосредственное включение ребёнка в неё. Специально созданные ситуации – это преднамеренное моделирование ситуации, в которую включается ребёнок, чтобы совершить нравственно ценное действие или поступок. Все ситуации можно разделить на ситуации морального выбора, общения и взаимодействия, проблемные и игровые ситуации, ситуативный разговор с детьми. На *первом этапе* воспитатель вводит детей в ситуацию. Дети определяют, что они хотят сделать (ставят так называемую, «детскую» цель). Для этого воспитатель включает детей в беседу, связанную с их жизненным опытом и личностно значимую для них. Младшие дошкольники ставят цели, связанные со своими личными интересами и сиюминутными желаниями (например, поиграть). Старшие дети могут ставить цели, важные не только для них, но и для окружающих (например, помочь кому-либо). На этом этапе воспитатель формирует у детей веру в собственные силы. В результате ребенок усваивает важные жизненные установки: «Если я чего-то сильно захочу, то обязательно смогу», «Я верю в свои силы». На *втором этапе* воспитатель актуализирует знания и умения детей. На данном этапе в ходе совместной деятельности с детьми, построенной в рамках реализации «детской» цели, воспитатель направляет деятельность детей, в которой целенаправленно актуализируются мыслительные операции, а также знания и опыт детей, необходимые им для нового «открытия». На *третьем этапе* в рамках выбранного сюжета моделируется ситуация, в которой дети сталкиваются с затруднением в деятельности: для достижения своей «детской» цели ребенку требуется выполнить некое действие. Но выполнение этого «пробного» действия опирается на новое знание (понятие или способ действий), которое ребенку только предстоит «открыть» и которое на данный момент у него пока еще отсутствует. В связи с этим возникает затруднение. У детей вырабатывается такое важное качество, как умение видеть свои ошибки, признавать: «я чего-то пока не знаю (или не умею)». *Четвертый этап* – открытие нового знания (способа действия). На данном этапе воспитатель вовлекает детей в процесс самостоятельного поиска и «открытий» новых знаний, решение вопросов проблемного характера. Дети получают *опыт* выбора способа преодоления затруднения, выдвижения и обоснования гипотез, «открытия» нового знания – пока путем догадки.

Пятый этап – включение нового знания (способа действия) в систему знаний ребенка. На данном этапе воспитатель предлагает различные виды деятельности. Дети работают в парах или малых группах на общий результат, у дошкольников формируются навыки культурного общения и коммуникативные умения. И *последний этап* – осмысление. С помощью системы вопросов: «где были?», «чем занимались?», «кому помогли?» – воспитатель помогает детям осмыслить их деятельность и зафиксировать достижение «детской» цели. На этом этапе особое внимание уделяется эмоциональной составляющей совместной деятельности: радости, удовлетворения от хорошо сделанного дела (совершенного «открытия», совместной работы и т.д.).

Таким образом, зная целостную структуру технологии «Ситуация», воспитатель может использовать ее отдельные компоненты в процессе возникновения затруднений в естественных ситуациях: ребенок не может сам надеть ботинки, у него сломался карандаш, он нечаянно уронил горшок цветком и пр.

«*Коллекционирование*» – форма познавательной активности дошкольника, в основе которой лежит целенаправленное собирание чего-либо, имеющего определённую ценность для ребёнка.

«*Экспериментирование*» – форма познавательно-исследовательской деятельности, направленная на преобразование вещей или ускорение процессов, происходящих с ними.

«*Исследование*» – особая форма познавательно-исследовательской деятельности, направленная на освоение ребёнком способов реализации познавательных инициатив. Постановка и решение познавательной задачи осуществляются ребёнком с помощью поисковых действий.

«*Мастерская*» – форма организации совместной продуктивной деятельности педагога и детей, в процессе которой создаются индивидуальные и коллективные работы, имеющие четко определенную социальную мотивацию (украшение группы к празднику, изготовление поделок в подарок родным и близким, младшим детям и т.д.). Основные особенности данной технологии заключаются в следующем:

– самостоятельный выбор детьми вида деятельности в процессе реализации общей цели – свобода выбора между деятельностью и ее содержанием, а не между деятельностью и бездельем;

– самостоятельность детей и помощь педагога в том случае, если ребенок об этой помощи просит;

– работа детей в индивидуальном темпе, самостоятельное определение объема работы;

– обязательное доведение работы до завершения, до получения задуманного результата.

Организация мастерской возможна в ходе специально организованной образовательной деятельности (вместо или в процессе занятий рисованием, лепкой, аппликацией, конструированием), а также в ходе режимных моментов [2].

«*Проектная деятельность*» – технология, направленная на создание воспитателем условий, позволяющих детям самостоятельно или совместно с взрослым открывать новый практический опыт, добывать его экспериментальным, поисковым путём, анализировать его и преобразовывать. Проектная деятельность основана на сотворчестве всех участников образовательного процесса

«*Проект*» – технология, в течение которого дети совместно с взрослым совершают увлекательную поисково-познавательную творческую работу, а не просто участвуют под руководством воспитателя в серии связанных одной темой занятий. Ребенок в этой технологии является активным субъектом образовательного процесса: влияет на выбор темы проекта, форм работы в рамках проекта; самостоятельно выбирает деятельность и устанавливает последовательность и общую продолжительность ее выполнения. Он также выступает в роли инициатора, а не исполнителя указаний взрослых; реализует свои интересы, потребности в знаниях, общении, игре и других видах деятельности [2]. К основным компонентам проекта можно отнести такие, как:

1. Обязательное обсуждение темы будущего проекта вместе с детьми.

2. Уточнение того, что дети знают, хотят узнать, предполагают сделать, чтобы узнать, а также ведение записей высказываний детей.

3. Совместное планирование взрослыми и детьми содержания и действий по проекту, ведение записей идей детей (прежде всего) и взрослых (во вторую очередь) с указанием имен.

4. Подготовка и постоянное пополнение взрослыми предметно-развивающей среды (ресурсное обеспечение проекта).

5. Внимательное отношение к ежедневным результатам работы по проекту и всемерное их использование в обеспечении активных действий следующего дня.

6. Каждый проект, особенно долгосрочный, многодневный, обязательно предполагает подведение итогов.

Таким образом, современные педагогические технологии в дошкольном образовании направлены на реализацию государственных стандартов дошкольного образования. Современные образовательные технологии имеют общие признаки: ориентированность на самостоятельное или совместное со взрослым открытие нового практического опыта, возможность его анализировать и преобразовывать. Принципиально важной стороной в педагогической технологии является позиция ребенка в образовательном процессе, отношение к ребенку со стороны взрослых. Взрослый в общении с детьми придерживается положения: «Не рядом, не над ним, а вместе!». Только при таком подходе ребенок чувствует себя субъектом, получая возможность быть самостоятельным, инициативным, активным деятелем, который отвечает за свои поступки и поведение.

Библиографический список:

1. Мони́на, Г.Б. Реализация технологии формирования инициативности, самостоятельности, ответственности дошкольников «Лесенка РОСТА»: науч.-метод. пособие / Г.Б. Мони́на. – СПб., 2012.
2. Сыпченко, Е.А. Инновационные педагогические технологии. Метод проектов в ДОУ: метод. пособие. – М.: Детство-Пресс, 2013.

Н.В.Коваленко,
г. Челябинск

ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДЕТСКОГО САДА И НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ФОРМИРОВАНИИ МУЗЫКАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВКУСА У ДЕТЕЙ

Аннотация: статья посвящена исследованию вопросов, связанных с особенностями преемственности детского сада и начальной школы в формировании музыкально-эстетического вкуса у детей. Дан анализ содержания деятельности детей и педагогов с учетом ФГОС ДО. Рассматривается авторский вариант оценки предпосылок, лежащих в основе сотрудничества детского сада и начальной школы.

Ключевые слова: преемственность, сотрудничество, традиция, взаимодействие, формирование музыкально-эстетического вкуса у детей, взаимодействие, приобщение к культуре.

Преемственность – это связь между явлениями в процессе развития, когда новое, сменяя старое, сохраняет в себе некоторые его элементы.

Понятие преемственности в педагогике трактуется широко – как непрерывный процесс воспитания и обучения ребенка, имеющий общие и специфические цели для каждого возрастного периода, то есть это связь между различными ступенями развития, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого или отдельных характеристик при переходе к новому состоянию. И не случайно в настоящее время необходимость сохранения преемственности и целостности образовательной среды относится к числу важнейших приоритетов развития образования в России.

Проблема преемственности в обучении и воспитании многозначна. Как философская категория преемственность рассмотрена в трудах Г. Гегеля, Э.А. Баллера и др. Преемственность как дидактическая категория явилась объектом исследования различных ученых (Ю.К. Кабанский, Ш.И. Ганелин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин и др.).

В качестве оснований для осуществления преемственности дошкольного и начального школьного образования сегодня выделяют:

1. Состояние здоровья и физическое развитие детей.
2. Уровень развития их познавательной активности как необходимого компонента учебной деятельности.
3. Умственные и нравственные способности учащихся.
4. Сформированность их творческого воображения как направления личностного и интеллектуального развития.
5. Развитие коммуникативных умений, то есть умения общаться со взрослыми и сверстниками.

Практика преемственности между семьей ДОУ и школой еще не достигла уровня, когда ребенок незаметно для себя, педагогов и родителей пересаживается из-за столика детского сада за школьную парту. Зачастую такой процесс чувствителен и уязвим для участников, прежде всего для ребенка. Об этом свидетель-

ствуется ежегодное ухудшение физического и психического здоровья первоклассников.

С целью создания преемственности образовательного процесса для выпускников нашего детского сада нами в течение 16 лет ведется работа по сотрудничеству с МОУ СОШ № 78.

Одной из важнейших задач, требующих комплексного решения, является создание единого образовательного процесса, связывающего дошкольный и школьный периоды. На сегодняшний день педагоги и психологи определяют три основных направления обеспечения преемственности между дошкольным и школьным образованием. А именно:

1. Методическая работа.
2. Работа с родителями.
3. Работа с детьми.

Методическая работа включает проведение семинаров, круглых столов с участием учителя начальной школы, учителя музыки, воспитателей и педагогов детского сада, где выявляются проблемы, разрабатываются планы, проекты нашей совместной работы. С целью преемственности в работе приглашаем на праздники и концерты учителя музыки, где она видит нашу работу и способности детей. Родители также принимают участие в семинарах и круглых столах. Кроме того, работа с родителями включает в себя проведение индивидуальных бесед и консультаций по вопросам дальнейшего музыкального развития и образования детей. И, конечно, работа с детьми.

Традиционной формой знакомства будущих первоклассников со школой являются экскурсии воспитанников подготовительных групп в школу. Первая проводится в «День знаний», следующая – в октябре, с проведением первого совместного досуга – праздника «Посвящение в первоклассники». Выступление дошколят на школьной сцене оставляет особенно радостные впечатления у детей. В свою очередь, первоклассники, среди которых много наших выпускников, приятно удивлены, увидев детей и педагогов из детского сада. Общение с учащимися школы помогает развить коммуникативные навыки у наших выпускников, преодолеть страх и почувствовать уверенность. На празднике «Последний Звонок» наши дети выступают перед старшими школьниками. Такие встречи дают новые впечатления, позволяют узнать об условиях и традициях школьной жизни.

Ежегодная традиция – приглашение бывших воспитанников в наш детский сад для выступления на праздниках и развлечениях. Ведь в результате нашей систематической работы многие наши выпускники занимаются в музыкальных школах № 1, № 7, № 8, № 9, в хоровой студии «Молодость», ЦДТ «Радуга» и других вокальных и хореографических студиях города. Один раз в год в дни школьных каникул устраиваем концерт бывших выпускников «Нам вместе весело», на котором выступают выпускники разных лет. Дети играют на гитаре, домре, баяне, аккордеоне, фортепиано, показывают вокальные номера. Дети не только выступают в роли артистов, они могут вспомнить свое дошкольное детство, пообщаться с воспитателями, поиграть в своей группе, в Физкультурном зале. И, главное, почувствовать, что их помнят в детском саду, им рады, их любят здесь, интересуются их успехами, затруднениями и не только школьными. С другой стороны, дети подготовительной группы детского сада с радостью встречаются со своими повзрослевшими друзьями, общаются с ними. И даже спустя много лет выпускники с удовольствием посещают родной детский сад.

В период перехода из ДОО в начальную школу особенно актуальным становится обеспечение преемственности в формировании музыкально-эстетического вкуса у детей. Это связано с тем, что именно искусство как эмоциональная сфера позволяет минимизировать трудности переходного периода (психофизические и социально-адаптационные). В этой связи народное искусство в силу всеобъемлющего воздействия становится средством развития художественных способностей и в целом эстетического воспитания. Особенно важно включение народного искусства в образовательный процесс ДОО и начальной школы в условиях поликультурной среды, в которой ребенок приобретает эстетический опыт освоения разных культурных ценностей на основе своей родной. В школе № 78 много лет существует коллектив русской народной песни «Сударушка» и фольклорный ансамбль «Млада». Участники этих замечательных коллективов – частые гости в нашем детском саду. Разнообразие народных музыкальных инструментов производит на детей эстетическое впечатление не только издаваемыми звуками, но и внешним видом. Этому сопутствует соответствующий интерьер с атрибутами, своеобразная манера пения, праздничные народные костюмы. Поэтому для ре-

бенка эта микросреда становится мотивом и естественным стимулом к настоящему творчеству. Музыкально-эстетические предпочтения при таком подходе окрашены в празднично-воодушевленные тона. У детей это вызывает глубокие положительные эмоции. После концерта происходит общение участников и зрителей: обмен впечатлениями, фотографирование, рассмотрение костюмов, атрибутов, инструментов.

Методическим основанием процесса формирования музыкально-эстетического вкуса у старших дошкольников является приобщение к мировой музыкальной культуре, позволяющей каждому ребенку вживаться в образную сферу музыкального искусства народов, эпох. При школе № 78 работает филиал музыкальной школы № 8, в которой занимается много наших воспитанников. Традиционными и любимыми стали ежегодные концерты «В мире музыкальных инструментов», на которых дошколята знакомятся со звучанием музыкальных инструментов. А юные музыканты вырабатывают на сцене навыки исполнительской культуры.

Несколько лет подряд мы участвовали в работе Северо-Западного социально-педагогического округа № 2. Результатом этой работы стали совместные концерты на базе школы № 78, празднование Дня Победы на базе школы 123 и детского сада № 395.

Таким образом, в процессе нашей систематической работы мы добились положительных результатов по адаптации детей средствами музыки. Оценкой нашей работы служат благодарственные письма: от музыкальной школы № 8 за многолетнее сотрудничество и творческий подход в воспитании юных музыкантов и от администрации МОУ СОШ № 78 за активное сотрудничество и развитие партнерских отношений. В дальнейшем будем продолжать оптимизировать нашу работу по взаимодействию со школой в соответствии с требованиями ФГОС ДО.

Библиографический список

1. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования, 2015 г.
2. Путеводитель по ФГОС ДО в таблицах и схемах / под ред. М. Верховкиной. – СПб.: Каро, 2015 г.
3. Арнаутова, Е.П. Преемственные связи ДОУ, школы и родителей будущих первоклассников» / Е.П. Арнаутова. – М.: Сфера, 2006.

4. Алиева, Т.И. Опыт разработки единых ориентиров деятельности педагога дошкольного образовательного учреждения и начальной школы / Т.И. Алиева. – Смоленск, 2001.

*И.В. Колосова,
г. Челябинск*

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ РЕЧЕВОЙ РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация: в статье обосновано содержание речевой развивающей среды дошкольного образовательного учреждения, представлена характеристика основных направлений организации речевой развивающей среды в разных возрастных группах в соответствии с требованиями ФГОС ДО.

Ключевые слова: речевая развивающая среда, культура речи педагога, качества речи педагога ДОО.

Одним из ключевых компонентов Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования являются «Требования к условиям реализации Программы», которые наряду с требованиями к психолого-педагогическим, кадровым, материально-техническим и финансовым условиям реализации Программы, содержат и требования к развивающей предметно-пространственной среде ДОО.

Согласно ФГОС ДО, «условия реализации Программы должны обеспечивать полноценное развитие личности детей во всех основных образовательных областях...» [4]. В отношении реализации образовательной области «Речевое развитие» одним из условий, обеспечивающих полноценное развитие является организация речевой развивающей среды, соответствующей возрастным особенностям детей.

Подлинно творческое развитие ребенка дошкольного возраста наиболее успешно осуществляется в условиях обогащенной предметной развивающей среды, которая предполагает единство социальных и природных средств, обеспечение разнообразной деятельностью ребенка и обогащение его речевого опыта.

В современных исследованиях отмечается важность создания речевой среды как одной из составляющих развивающей среды каждой возрастной группы [2]. Организация речевой развивающей среды несет эффективность воспитательного воздействия, направленного на формирование у детей активного позна-

вательного отношения не только к окружающему миру, но и к системе родного языка, формируя тем самым элементарное осознание явлений родного языка и речи.

Поэтому организация речевой развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении стала важнейшим направлением повышения качества работы по развитию речи детей дошкольного возраста [4].

Под речевой развивающей средой понимается не только предметное окружение, важно чтобы она была особым образом организована, чтобы наиболее аффективно влиять на развитие разных сторон речи каждого ребенка. При этом особо следует подчеркнуть роль взрослого не только в фильтрации вредных воздействии речевой среды на маленького ребенка, который не может сделать это самостоятельно, но и в организации воздействия собственной речи на становление разных сторон речи дошкольника.

Речевая развивающая среда дошкольной образовательной организации раскрывается как фактор, сдерживающий или наоборот активизирующий процесс речевого развития ребенка, поэтому, создавая развивающую среду, важно учитывать возрастные особенности детей конкретной возрастной группы, а также уровень их речевого развития, интересы, способности и многое другое.

На основе анализа существующих психолого-педагогических исследований, в качестве основных составляющих речевой развивающей среды дошкольной образовательной организации мы выделяем следующие:

- речь педагога дошкольного образовательного учреждения;
- методы и приемы руководства речевым развитием разных сторон речи детей дошкольного возраста;
- специальное оборудование каждой возрастной группы.

Рассмотрим характеристику всех составляющих речевой развивающей среды, характерную для каждой возрастной группы.

Одной из первых и самых важных составляющих речевой развивающей среды дошкольного образовательного учреждения является грамотная речь педагога. И это не случайно, поскольку речь педагога дошкольного учреждения основывается на том, что он закладывает основы культуры детской речи, формирует основы речевой деятельности детей, приобщает их к культуре устного высказывания, оказывает огромное влияние на все стороны речи ребенка.

Речь педагога дошкольного образовательного учреждения характеризуется тем, что:

- имеет обучающую и воспитывающую направленность;
- главным является качество ее языкового содержания, обеспечивающее высокие результаты труда;
- речь педагога – отражение внутреннего мира, особенностей интеллектуального и духовного развития его личности;
- речь педагога – важная часть профессиональной культуры, которая является культурой общечеловеческой.

В исследованиях лингвистов и педагогов представлены качества речи педагога дошкольного учреждения, характеризующие ее культуру:

1. Правильность – это обязательное первостепенное качество любой речи, и речи педагога особенно. Слушая педагога, дети не должны отвлекаться от содержания, смысла речи из-за неправильного произношения слов или из-за нестандартно построенной фразы.

2. Точность – качество, которое способствует адекватному отражению действительности. Речь точна, если она представляет собой именно то, что должно быть сказано для адекватного отражения действительности.

3. Логичность речи предполагает, в первую очередь, наличие в высказывании трех смыслообразующих компонентов (начала, основной части и конца высказывания). Кроме того, не менее важное значение имеет умение говорящего правильно, грамотно, логично связывать между собой все предложения и части высказывания. Педагогу, работающим с детьми дошкольного возраста, необходимо в совершенстве владеть различными способами внутритекстовой связи для того, чтобы научить этому дошкольников.

4. Чистота – предусматривает отсутствие в речи элементов, чуждых литературному языку. Вызывает затруднение в восприятии речи педагога и неоправданное употребление им заимствованных слов, а также диалектных, жаргонных и сленговых выражений.

5. Выразительность – особенность речи, захватывающая внимание и создающая атмосферу эмоционального сопереживания. Выразительность могут нести единицы языка всех уровней. Выразительно все, что задевает внимание, все необычное, неожиданное, то, что выделяется на привычном общем речевом фоне.

6. Богатство – умение использовать все языковые единицы с целью оптимального выражения информации. Можно говорить о лексическом богатстве речи в том случае, если слова, не несущие специального коммуникативного намерения, применяются как можно реже. О богатстве языка судят не только по количеству слов, но и по смысловой их насыщенности. Важно помнить, что богатство речи напрямую связано с уровнем общей культуры, эрудицией, начитанностью.

7. Уместность – употребление в речи единиц, соответствующих ситуации и условиям общения. Уместная речь – это такая речь, в которой языковые средства выбираются в соответствии с целями и высказывания адекватны условиям ситуации общения. Уместность требует от педагога гибкости его речевого поведения: умеет ли определить правильность и целесообразность слов, форм и оборотов, их смысловых оттенков, умения заранее предусмотреть работу по их усвоению.

Следующие составляющие речевой развивающей среды дошкольного учреждения – методы и приемы руководства речевым развитием разных сторон речи детей дошкольного возраста, а также специальное оборудование каждой возрастной группы. Подбор данных составляющих напрямую зависит от возрастных особенностей речевого развития детей каждой возрастной группы.

В соответствии с требованиями ФГОС ДО, реализация образовательной области «Речевое развитие» предусматривает решение таких задач, как обогащение активного словаря, развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи, развитие звуковой и интонационной культуры речи, формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте и др.

Выделение названных задач является определяющим моментом организации речевой развивающей среды в каждой возрастной группе.

Исходя из особенностей развития разных сторон речи детей дошкольного возраста, можно условно обозначить основные направления организации речевой развивающей среды в ДОО:

1-я младшая группа:

– развитие речи как средства общения (поручения, направленные на установление контактов с взрослыми и сверстниками);

- организация самостоятельного рассматривания детьми картинок, игрушек, книжек и др. для развития инициативной речи;
- рассказы воспитателя эмоциональные, доступные, привлекающие слушать и слышать.

2-я младшая группа:

- организация общения детей со взрослыми посредством поручений взрослого (образец обращения, словесной просьбы и др.);
- организация контактов со сверстниками (взаимодействие посредством речи в разных видах деятельности через образец, подсказ слова или фразы);
- организация самостоятельного рассматривания детьми книг, картинок, игрушек, предметов для развития инициативной речи, обогащения и уточнения представлений детей об окружающем;
- организация уголка «интересных вещей» с целью развития активной инициативной речи детей;
- рассказы воспитателя (с целью совершенствования навыков эффективного слушания).

Средняя группа:

- удовлетворение потребности детей в получении и обсуждении информации;
- пополнение уголка «интересных вещей» (наборы картинок, фотографий, открыток, лупы, магниты и др.);
- выслушивание детей, уточнение ответов, подсказ;
- рассказы воспитателя (основной акцент на стимулирование познавательного интереса детей);
- активное использование приемов формирования навыков общения со сверстниками.

Старшая и подготовительная к школе группы:

- совершенствование речи как средства общения (через знакомство с формулами речевого этикета, целенаправленное формирование всех групп диалогических умений; умений грамотного отстаивания своей точки зрения);
- целенаправленное формирование навыков самостоятельного рассказывания (поощрение рассказов детей; трансформация высказываний в связные рассказы; запись и повторение рассказов; уточнения, обобщения);
- организация деятельности в «Уголке интересных вещей» (в пополнении уголка акцент делается на расширении представлений детей о многообразии окружающего мира; организация восприятия с последующим обсуждением);

– создание индивидуального «авторского речевого пространства» каждого ребенка (с целью стимулирования словесного творчества детей, повышения качества речевых высказываний детей).

Таким образом, грамотная организация речевой развивающей среды в дошкольном образовательном учреждении создает благоприятные условия для формирования речевых умений и навыков детей не только в специально организованном обучении, но и в самостоятельной детской деятельности, обеспечивает высокий уровень речевой активности детей, способствует овладению детьми речевыми умениями и навыками в естественной обстановке живой разговорной речи.

Библиографический список

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Академия, 1997.
2. Программа воспитания и обучения в детском саду/ под ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.
3. Ушакова, О.С. Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду / О.С. Ушакова. – М.: Сфера, 2004.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт – [Электронный ресурс].

Л.Н. Коротовских,
г. Озёрск

РАБОТА МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ ЗАМЕСТИТЕЛЕЙ ЗАВЕДУЮЩИХ ДОУ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Аннотация: статья посвящена анализу работы методического объединения (МО) заместителей заведующих в рамках реализации ФГОС ДО. Представлены основные принципы организации работы МО, раскрыты задачи. Рассматривается практический аспект работы по повышению профессионального уровня педагогов.

Ключевые слова: методическое объединение, качество образования, повышение квалификации, принципы деятельности, компетенции педагогов, мониторинг качества образования.

На сегодняшний день одной из задач дошкольных учреждений является совершенствование педагогического процесса и повышение качества образовательной работы с детьми. Для решения этой задачи, прежде всего, необходимо создание условий для повышения активности и инициативы воспитателей, поощрения их творческих поисков. При этом особое значение имеет правильно выстроенная стратегия работы заместителя заведующего. В условиях модернизации системы дошкольного образования, в рамках введения ФГОС большое значение уделяется системе непрерывного образования педагогов ДОО. Это образование может проходить через разные формы: совещания, семинары практикумы, различные формы повышения квалификации и другое.

Одной из эффективных форм системы непрерывного образования педагогов являются заседания методического объединения заместителей заведующих ДОО.

Реализация работы методического объединения основывается на разнообразных принципах. Наиболее важными для нас являются следующие:

- **принцип деятельности** заключается в становлении и развитии профессиональной компетенции педагогов в процессе субъект-субъектного взаимодействия с использованием активных методов обучения;

- **принцип психологической комфортности** предполагает снятие стрессообразующих факторов, создание в дошкольных учреждениях доброжелательной атмосферы;

- **принцип вариативности** подразумевает под собой вариативность мышления педагога, формирование способности к систематическому перебору вариантов и выбору оптимального варианта;

- **принцип креативности** – максимальную ориентацию педагога на творческое начало и приобретение собственного опыта в профессиональной деятельности.

Основная цель работы нашего методического объединения:

Создание эффективной системы методической помощи по изменению профессиональной позиции и совершенствованию процесса управления методической работой в дошкольной организации опыта в условиях введения Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования (ФГОС ДО).

Задачи:

1. Продолжить изучение нормативных и инструктивных документов, регламентирующих деятельность дошкольного образования в рамках нового законодательства.

2. Повысить коммуникативную, информационную, правовую профессиональную компетенции заместителей заведующих по учебно-воспитательной работе посредством активизации самостоятельной работы на основе «обучение в сотрудничестве».

3. Обеспечить психолого-педагогическое и методическое сопровождение процесса введения ФГОС ДО в деятельность дошкольных образовательных учреждений.

4. Создать банк данных инновационных идей по введению ФГОС ДО для диссимилиации передового педагогического опыта.

Работа руководителей методических объединений строится на основе анализа работы МО за истекший год, задач на новый год, плана проведения общих мероприятий, планов учебно-воспитательной и методической работы управления образования на текущий год. В соответствии со стоящими перед методическим объединением задачами:

- проведение заседаний МО;
- выполнение нормативных документов, исполнение решений и рекомендаций МО;
- знакомство с передовым опытом и внедрение его в деятельность заместителей заведующих;
- подготовка и проведение Панорамы педагогических достижений;
- подготовка и проведение конференций, семинаров, круглых столов;
- проведение интеллектуальных марафонов и других форм работы с детьми.

На протяжении 5 лет заседания методических объединений проводились в разных формах. Это и теоретические семинары, обмен опытом работы, выездные заседания, мастер-классы, деловые игры, стажировки и т.д.

В 2015/2016 учебном году основная цель работы методического объединения заключается в создании эффективной системы методической помощи по изменению профессиональной позиции и совершенствованию практической деятельности заместителей заведующих в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта ДО. В рамках единого методического

дня, который регулярно проводится в начале учебного года, была поставлена важная задача, как оценить качество дошкольного образования. На этом заседании педагоги делились опытом, как проходит оценка качества в конкретном ДООУ, какую роль принимают в этом процессе сами педагоги, родители, что входит в систему оценки качества дошкольного образования. Было решено продолжить данный разговор на заседаниях методического объединения.

На прошедших заседаниях обсудили вопросы системы мониторинга качества образования в ДООУ. Был предложен диагностический инструментарий. В частности педагоги приняли участие в разработке Положения о мониторинге качества образования, которая представляет собой совокупность организационных структур, норм и правил, диагностических и оценочных процедур, обеспечивающих на единой основе оценку образовательных достижений воспитанников, эффективности образовательных программ с учетом запросов основных показателей пользователей системы оценки качества образования. Педагоги пришли к единому мнению, что в детском саду должна обязательно присутствовать единая система диагностики и контроля состояния образования, для определения факторов и своевременное выявление изменений, влияющих на уровень образования в ДООУ. Была представлена Программа внутреннего мониторинга качества образования, которая включает:

- полноту реализации образовательной программы ДООУ;
- анализ условий реализации образовательной программы;
- анализ предметно-развивающей среды;
- анализ кадровых условий;
- анализ финансовых условий.

Эта программа требует проработки на местах, но начало уже положено, педагоги поняли, что без полного анализа невозможно судить о качестве образования.

Одним из вопросов, обсуждаемых на методическом объединении, стал вопрос об организации сетевого взаимодействия в рамках реализации ФГОС. На этом заседании педагоги поделились опытом организации сетевого взаимодействия, обсудили задачи сетевого взаимодействия с организациями, которые принимают участие в образовательном процессе детского сада. А это и детский эколого-биологический центр, Дворец творчества детей и молодежи, детская библиотека, школа, детская спортивная школа и другие

организации. Практика показала, что возникла необходимость организации сетевого взаимодействия внутри детских садов и организация ресурсного центра по распространению определенного опыта работа. Педагоги наших дошкольных учреждений постоянно проводят совместные мероприятия по разным видам детской деятельности: двигательная – это совместные спортивные праздники, спартакиады; познавательная деятельность – это конкурсы, Олимпиады, посвященные городу, праздникам, математическому развитию; творческие – концерты, праздники и другие формы. Осталось только оформить это документально через Положения о сетевом взаимодействии или о ресурсном центре.

Планируется проведение методического объединения в форме стажировки, где педагоги будут разрабатывать систему оценки предметно-пространственной среды.

На протяжении этих 5 лет накоплен большой опыт организации методической работы с кадрами, многие педагоги прошли через методическое объединение с представлением опыта работы в процессе аттестации, представляли практические наработки, показывали предметную среду. Вся эта работа способствовала повышению качества образованности детей, компетентности педагогов, их профессионального мастерства. Каждый педагог в течение учебного года участвует во многих мероприятиях, причём не только в качестве слушателя или участника, но и в роли организатора или докладчика. У каждого педагога, благодаря использованию такой модели организации методической работы в детском саду, появляется свой имидж, желание быть увиденным и услышанным, мотив для профессионального, творческого и личностного роста.

Библиографический список

1. Аралова, М.А. Формирование коллектива ДОУ: Психологическое сопровождение / М.А. Аралова. – М.: Сфера, 2005. – 64 с. – (Библиотека руководителя ДОУ).

2. Белая, К.Ю. Методическая работа в ДОУ: Анализ, планирование, формы и методы / К.Ю. Белая. – М.: Сфера, 2005. – 96 с. – (Библиотека руководителя ДОУ).

3. Веселова, Т.Б. Совершенствование методической работы с педагогическими кадрами ДОУ. – СПб.: ДЕТСТВО – ПРЕСС, 2012.- 96 с. – (Сер. Методический кабинет).

4. Виноградова, Н.А. Методическая работа в ДОУ. Эффективные формы и методы: метод. пособие – 2-е изд. / Н.А. Виноградова, Н.В. Микляева, Ю.Н. Родионова. – М.: Айрис-пресс, 2009. –192 с.

5. Голицына, Н.С. Система методической работы с кадрами в дошкольном образовательном учреждении: метод. пособие / Н.С. Голицына. – М.: Скрипторий 2003, 2005 . – 79 с.

6. Сазонова, Н.П. Саморегуляция педагогов ДООУ в профессиональной деятельности: учеб.-метод. пособие. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2010. – 64 с.

*А.В. Курова,
г. Челябинск*

ИГРОВОЕ ЗАНЯТИЕ «КРУГ» – КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация: в предлагаемой статье определена актуальность проблемы общения детей с нарушением интеллекта. Обозначена структура игрового занятия «КРУГ». Приводится содержание основных составляющих частей занятия с практико-ориентированными примерами игр.

Ключевые слова: нарушение интеллекта, игровое занятие, эмоциональный контакт.

Потребность в общении присуща ребёнку с самого рождения. С возрастом она увеличивается. И, если младенцу достаточно общения с родителями, то с 2–3-летнего возраста, у малышек проявляется желание играть со сверстниками. Именно в этом взаимодействии ребёнок получает опыт общения с другими детьми, усваивает разные формы и правила поведения. Участие в общих играх способствует развитию эмоционально-волевой, познавательной сферы. На основе подражания другим детям, малыш способен освоить новые способы действия и развить свои коммуникативные навыки.

Развитие ребёнка с нарушением интеллекта, качественно отличается от развития ребёнка в норме. И, прежде всего, такому ребёнку, сложно установить эмоциональный контакт с другими детьми и взрослыми. Это происходит в виду отсутствия средств общения речевых и неречевых, непонимания ситуаций, отсутствия механизмов саморегуляции. Всё это затрудняет интеграцию ребёнка в детской группе. Следует отметить, что без специальной

работы навыки общения и взаимодействия детей с нарушением интеллекта будут формироваться с большим отставанием и весьма своеобразно. Но, не смотря на трудности взаимодействия, дети с нарушением интеллекта способны к установлению эмоциональных и продуктивных контактов. И, начало этому, эмоциональная связь со взрослым. Именно она даёт возможность не только расширить представления об окружающем, но и изменить представления ребёнка о самом себе. В результате контакта с взрослым, любой из детей начинает лучше понимать свои эмоции. Эмоциональный контакт с педагогом – «мостик» для общения с другими.

Работа по формированию навыков общения и взаимодействия у детей с нарушением интеллекта, проводится педагогами в различных видах совместной деятельности, эффективной формой коррекционной работы с детьми в этом направлении мы считаем игровое занятие «КРУГ». Об этой технологии мы узнали, ознакомившись с материалами Центра лечебной педагогики города Москвы.

Что же такое «КРУГ»? Это короткое занятие всегда проводится в утренние часы. Оно позволяет детям увидеть друг друга, поздороваться и эмоционально зарядиться и настроиться на предстоящий день.

Название занятия «КРУГ» продиктовано расположением его участников. Расположение детей по кругу даёт детям возможность во время занятия сосредоточить внимание друг на друге и на предлагаемых играх. Кроме того, при таком расположении дети чувствуют причастность к группе. И, наравне с взрослыми, выступают равноправными участниками занятия. Неизменная структура занятия даёт возможность прогнозировать ситуацию. Ребёнок ждёт, и это помогает легче принимать ситуацию и сохранить эмоциональный контакт со всеми участниками занятия.

Необходимое условие проведения «КРУГА» – эмоциональная и сенсорная насыщенность. Ведь сенсорные переживания наиболее доступны для детей, они позволяют переживать единение с группой сверстников. Для перехода от упражнения к упражнению используются дополнительные средства (мешочек, рюкзачок). Он привлекает внимание и именно из него достаются все предметы, которые участвуют в играх.

Задачи занятия «КРУГ»:

1. Создать условия для формирования мотивации к взаимодействию и общению;
2. Формировать образ себя через игровое взаимодействие с детьми и взрослыми;
3. Стимулировать собственную игровую, коммуникативную, речевую активность ребёнка;
4. Развивать произвольную регуляцию поведения;
5. Развивать познавательную сферу: зрительное и слуховое внимание, восприятие, память;
6. Формировать представления об окружающем мире.

Взрослый – ведущий на занятии «КРУГ», ключевая фигура, именно на него в игре ориентируются все дети. Взрослый организует весь ход занятия, предлагает игры. Дети подчиняются правилам и требованиям ведущего. Если в игре принимают участие и другие взрослые, то они являются партнёрами и помогают детям соблюдать правила.

Структура и содержание занятия «КРУГ».

1. **Приветствие** помогает детям обратить внимание друг на друга, испытывать радость от встречи с друзьями. Эмоциональный подъём способствует речевой активности. Мы используем разные формы приветствия: дети здороваются друг с другом, обращаясь к своему другу, (я твой друг и ты, мой друг, просто помахав рукой друзьям, обнять друга справа, а потом слева, просто сказать здравствуй). Это может быть и яркое солнышко, захотевшее поиграть с детьми, или прилетевшая в гости птичка. То есть приветствие может быть нейтральным или напрямую связано с темой занятия.

2. **Сенсорные игры:** в занятии КРУГ создают благоприятный эмоциональный фон в группе. Стимулируют активность ребёнка, расширяют его сенсорный опыт. Эти игры позволяют поднять эмоциональный тонус ребёнка, получить новые сенсорные впечатления и увидеть эмоциональную реакцию сверстников. Мы подбираем сенсорные игры в соответствии с сюжетом занятия. Это могут быть: «тучки» – мягкие губки, которые собирают дождик, а потом «плачут». Осенние листочки: легкие, яркие, помогающие сделать настоящий листопад, льдинки, снег, лёгкие пёрышки, которые дарит детям птичка. Сенсорные игры обязательно органично вплетаем в канву занятия. Они обогащают представления детей о предметах и окружающих явлениях. А эмоциональная насыщенность игры даёт возможность детям испытывать удовольствие и способствует активному участию детей

в них. Степень участия взрослого напрямую зависит от сенсорного материала, используемого в игре.

3. Ритмические игры: цель этих игр – эмоциональное выражение и эмоциональное единение. Ритм играет важную роль в регуляции поведения ребёнка. Внешний ритм, который задаёт в игре взрослый, помогает ребёнку проявлять собственную активность. Если движения ребёнка регулируются внешним ритмом, ему легче менять ритм. В условиях ритмически организованной деятельности ребёнок может действовать без инструкций.

Ритмические игры так же соответствуют общей теме занятия. Отправляясь с детьми в гости к лету, встречаем голубей – игра «Гули-гули-гули-гоп».

Если оказываемся во фруктовом саду, то это может быть игра «Испекла пирог Маринка».

В зимнем лесу нас встречает «Совушка-сова» (уж ты совушка-сова, удалая голова), там же мы видим и следы разных зверей. Игра «Следы», «Мы гуляем».

4. Игры по правилам: направлены на развитие у детей произвольного внимания и произвольной деятельности, умения вовремя вступить в игру и соблюдать условия игры. Первые самые простые правила предполагают, что участники действуют по очереди. Для этого в игре «КРУГ» мы используем игры с предметами, где основное условие – дождаться своей очереди. Это такие игры как: «1, 2, 3, мяч лови», «Фрукты для ёжика» где каждый ребёнок, дождавшись своей очереди, ищет для ёжика фрукт, который тот попросит. Игра «Колокольчик», вместе с колокольчиком каждый из детей позвонит в хрустальный колокольчик и вместе с ним споёт песенку. А на весенней прогулке, попробует поймать в игре «Птица» певунью птицу, летящую в «небе»

5. Окончание занятия: эта часть занятия, как и приветствие, остаётся неизменной длительное время, это даёт возможность детям легче войти в ритм дня. Но прощаться дети тоже могут по-разному, в зависимости от темы и содержания занятия.

Например:

Вот и пришла пора попрощаться,

Нам нужно в группу возвращаться.

Мы скажем дружно: «До свиданья!».

И всем помашем на прощанье.

Можно отметить, что, становясь участником игры «КРУГ», каждый ребёнок находит интересную для себя деятельность, в

которой ему хочется участвовать. Игровое занятие «КРУГ» для ребёнка, служит ступенькой к выходу в широкий мир, где можно жить и общаться.

Библиографический список

1. Екжанова, Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание: программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – М.: Просвещение, 2003. – 271 с.
2. Зарубина, Ю.Г. Игровое занятие КРУГ: науч.-практ. сб. / Ю.Г. Зарубина, М. Г. Попова. – М.: Теревинф, 2006. – 149 с.
3. Константинова, И.С. Адаптация ребёнка в группе и развитие общения на игровом занятии КРУГ / И.С. Константинова. – М.: Теревинф, 2012. – 56 с.

Н.И. Липс,
г. Челябинск

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ИНСТИТУТОВ КАК ФОРМА СОТРУДНИЧЕСТВА С СЕМЬЯМИ ДЕТЕЙ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье раскрываются особенности процесса взаимодействия дошкольных образовательных организаций и семьи в аспекте сетевого взаимодействия и социально-педагогического партнерства. Такой подход рассматривается авторами с позиций современных тенденций развития российского образования.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, социально партнерство, социум, социальные институты, семья, процесс взаимодействия, дошкольная образовательная организация.

В рамках реализации проекта «Темп», заданного губернатором Челябинской области Б.А. Дубровским, акцент ставится на развитие сетевого взаимодействия социальных институтов. В статье 15 Закона РФ «Об образовании» указывается, что реализация образовательных программ может быть осуществлена в сете-

вой форме, что означает «возможность освоения обучающимися образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность...».

Общеизвестно, что период дошкольного детства – это период постижения культуры и «выращивания» в ней личности. Поэтому одной из основных задач педагогики является приобщение детей к культурному наследию социума. Утвержденный на сегодняшний день Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования также свидетельствует о необходимости обеспечения позитивно социализации ребенка. Более детально следует подчеркнуть то, что в ФГОС дошкольного образования, утвержденном приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155, в разделе III. Требования к условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования п. 3.2.1. говорится, что «для успешной реализации Программы должны быть обеспечены психолого-педагогические условия, в т.ч. поддержка родителей (законных представителей) в воспитании детей, охране и укреплении их здоровья, вовлечение семей непосредственно в образовательную деятельность». А «условия, необходимые для создания социальной ситуации развития детей, соответствующей специфике дошкольного возраста, включают взаимодействие с родителями (законными представителями) по вопросам образования ребенка, непосредственного вовлечения их в образовательную деятельность, в том числе посредством создания образовательных проектов совместно с семьей на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи». Из этого следует, что приоритетными становятся задачи, направленные на всестороннее развитие дошкольников, их нравственно-духовное и познавательное развитие. Особое внимание направлено на развитие у детей инициативы и творческих способностей. Развитие детей дошкольного возраста осуществляется на основе соответствующих данному возрасту детских видов деятельности и прежде всего игры, при сотрудничестве взрослых и сверстников. Данные обстоятельства требуют совместного решения задач воспитания и развития детей дошкольным учреждением с семьей. Переход к личностно-ориентированной модели общения педагога с детьми обусловил необходимость по-новому

взглянуть и на проблему взаимодействия дошкольной образовательной организации с родителями с целью создания единого образовательного пространства.

Одной из современных, удобных и доступных форм является организация сетевого взаимодействия с родителями воспитанников. Сетевое взаимодействие в данном случае мы трактуем как различную по типу и масштабам связи между организациями и людьми в одном пространстве (Е.А. Молякова, Г.А. Русских). Сетевое взаимодействие с родителями в дошкольном образовательном учреждении можно рассматривать как среду, в которой любые образовательные учреждения, родители или педагоги могут взаимодействовать с другими учреждениями, родителями или педагогом по вопросам совместной работы. Сетевое взаимодействие в своей основе содержит феномен социального партнерства. В широком понимании данное явление следует рассматривать с точки зрения того, что социальное партнерство – это система отношений образовательного учреждения с другими учреждениями (организациями), обеспечивающая возможность привлечения их образовательных ресурсов для освоения образовательных программ определенного уровня и направленности обучающимися данного образовательного учреждения. Феномен социального партнерства в отношении дошкольного образовательного учреждения и семьи исследовали Т.В. Антонова, Т.Н. Доронова,

А.В. Козлова, Т.В. Кротова и др. Особенности взаимодействия ДООУ с семьей рассмотрены в работах О.С. Никольской, Е.Б. Айвазян, И.Ю. Левченко, А.Г. Московкиной и др. В многочисленных исследованиях подчеркивается, что ДООУ и семья как первичные социальные институты обеспечивают полноту и целостность социально – педагогической и культурно-образовательной среды для жизни, развития и самореализации ребенка, и это многократно доказанный факт. Кроме того, ряд других авторов (В.В. Ткачева, Е.М. Мастюкова, Г.А. Мишина), подчеркивают, что основным способом осуществления социального партнерства является социальный диалог, в который вступают стороны с целью достижения оптимального варианта в решении вопросов, представляющих взаимный интерес. Ими выделено два направления социального партнерства:

- ✓ использования в ДОО средств и возможностей сообщества, окружающего социум;
- ✓ активное взаимодействие ДОО с различными социальными институтами: учреждения культуры, дополнительного образования, спортивные школы и др., где образовательная организация выступает заказчиком.

Анализ научных подходов позволил установить, что для обеспечения эффекта взаимовлияния при взаимодействии ДОО и семьи необходимо определить содержание и механизмы партнерских отношений, связанных с:

- ✓ нацеленностью социального партнерства на решение социальных проблем, связанных с воспитанием, развитием и обучением дошкольников;
- ✓ личной активной деятельностью по предупреждению и решению социально-педагогических проблем (со стороны работников ДОО и семьи);
- ✓ развитием процесса взаимодействия ДОО и семьи через решения конкретных социально-педагогических проблем своими силами и по своей инициативе.

Разработка и реализация инновационных технологий социального партнерства в сфере образования предполагает учет принципов и подходов, а также методов освоения, используемых при проектировании социального партнерства, реализации взаимодействий в социальной сфере.

Таким образом, в настоящее время, когда в обществе и государстве меняется представление о процессе взаимодействия семьи и образовательного учреждения, не сотрудничество, а именно партнерство является наиболее перспективным и эффективным видом взаимодействия дошкольных образовательных учреждений с родителями. Партнерский уровень взаимоотношений подразумевает согласованную позицию на всех этапах совместных действий от планирования до оценки результата и предполагает координацию усилий, ответственность за результат воспитания и развития ребенка как сотрудников дошкольных образовательных учреждений, так и родителей.

Библиографический список

1. Давыдова, Н.Н. Формирование инновационной политики образовательных организаций в рамках научно-образовательной сети / Н.Н. Давыдова // Вопросы управления. – 2013. – № 6.

2. Доронова, Т. Стратегия согласия / Т. Доронова // Электронный журнал. Обруч.ru. – 2012. – № 2.

3. Никитина, Е.В. Пути и формы совместного взаимодействия дошкольного учреждения и начальной школы с родителями / Е.В. Никитина // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2011. – № 2.

*Н.Е. Лунгу,
г. Челябинск*

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ И РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация: в статье обсуждаются компетенции дошкольной образовательной организации в части отбора инструментального обеспечения опосредованного оценивания социализованности детей с привлечением родительской общественности в соответствии с 44-й статьей Закона РФ «Об образовании...» и IV раздела нового ФГОС ДО.

Ключевые слова: компетентностный подход, социализованность, позитивные социальные компетенции.

Современный этап общественного развития характеризуется стремительно разворачивающимися инновационными преобразованиями различных сфер жизнедеятельности человека, в том числе и социальной. Обществу и государству сегодня нужны люди, умеющие социализироваться в быстроизменяющемся социуме, творческие, активные, владеющие универсальными способами действий. Ответом системы образования на этот запрос времени стала идея компетентностного подхода в обучении, реализованная в Федеральных государственных образовательных стандартах второго поколения.

Для формирования и развития социальной компетентности возникает необходимость создания развивающей среды, которая бы не ставила препятствий на пути к воплощению намерений личности, а, наоборот, создавала условия для их реализации. Для создания такой развивающей среды большую роль может сыграть семья.

В статье 44. Закона РФ «Об образовании...» в п 1. говорится, что «родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка...». В п. 2 этой же статьи говорится, что **«...образовательные организации оказывают помощь родителям (законным представителям) несовершеннолетних обучающихся в воспитании детей...»**

На основании вышесказанного дошкольная образовательная организация может привлечь родителей (законных представителей) к формированию позитивных социальных компетенций у мальчиков и девочек. Для этого можно использовать «Методику отбора содержания (ОСС-ДОУ) и оценивания социализованности мальчиков и (или) девочек (ОС-ДОУ)» С.Г. Молчанова.

Методика ОС-ДОУ помогает родителю ответить на вопрос: КАКОВА социализованность ребенка, над формированием КАКИХ социальных компетенций своего ребенка ему необходимо поработать?

Во-первых, родитель выступает как эксперт в отборе основных позитивных социальных компетенций, которые необходимо будет формировать в ребенке (ЧТО? Формировать). Методика ОСС-ДОУ позволяет получить родителям вполне определенное, вполне конкретное содержание социализации детей, ответ на вопрос, какие социальные компетенции они хотели бы видеть в сверстниках (-ицах) своего сына (своей дочери), а следовательно, и в своих сыновьях и дочерях.

Во-вторых, после отбора, родитель должен определить степень выраженности той или иной компетенции в своем ребенке, и на основе накопленного опыта, приступить к формированию этих социальных компетенций в своем ребенке.

При этом родитель может обратиться за помощью к образовательной организации в лице воспитателя своего ребенка.

Так как родитель является носителем набора социальных компетенций и является участником социализации детей, то образовательная организация должна помочь правильно определить содержание социализации (что формировать?). При этом действенной формой «Методики отбора содержания (ОСС-ДОУ) и оценивания социализованности мальчиков и (или) девочек (ОС-ДОУ)» С.Г. Молчанова является родительское собрание. В методике отражены

основные универсальные качества личности, что позволяет дать представление родителям о том, на какие социальные компетенции необходимо обратить внимание, и выбрать из них наиболее приемлемые для собственных детей и их окружения.

Стенограмма родительского собрания «Позитивные качества личности» с участием профессора, автора «Методики отбора содержания (ОСС-ДОУ) и оценивания социализованности мальчиков и (или) девочек (ОС-ДОУ)» Сергея Григорьевича Молчанова.

МБДОУ «Детский сад № 301 г. Челябинска».

Декабрь, 2015 год.

Участники собрания: Н.Е. Лунгу – заведующий, М.Б. Ботева, – педагог-психолог, С.Г. Молчанов – профессор «Челябинского государственного педагогического университета», доктор педагогических наук, родители подготовительной к школе группы № 7.

Н.Е. Лунгу: Добрый день, уважаемые родители. Сегодня мы поговорим о том, как можно в ребенке заложить основы положительных качеств личности. Передаю слово Сергею Григорьевичу Молчанову, профессору, доктору педагогических наук.

С.Г. Молчанов: Добрый день. Хотели бы вы, чтобы ваши дети были счастливыми? А что такое – счастливый человек?

Родитель: Когда у человека все хорошо.

С.Г. Молчанов: Когда человека все любят, хвалят, зовут в гости. А когда его никто не любит, Никто не зовет? Он одинок. А для того, чтобы человека все любили, все звали в гости, хвалили, какими качествами он должен обладать?

Родитель: Дружелюбием.

Родитель: Так сразу и не вспомнишь.

С.Г. Молчанов: Перед вами список качеств, зачитайте его. Вот, если этими качествами будет обладать ваш ребенок, все его будут любить, уважать. И тогда он почувствует себя счастливым. Вот, что мы вам хотели предложить. Сегодня мы с вами поработаем над тем, чтобы понять, какие качества необходимо сформировать у ваших детей в первую очередь. Поэтому сейчас из списка вы должны выбрать всего десять качеств¹.

¹ Родители выполняют индивидуальные задания, отбирая из предложенного списка те позитивные, социально значимые качества, которые хотя бы видят в сверстниках и сверстницах своего ребенка. Результаты отбора позитивных качеств готовы. Полученные результаты

С.Г. Молчанов: И что выбрали наши уважаемые родители?

М.Б. Ботева: Для сверстниц своих детей родители выбрали такие качества, как верность, доверчивость, забота о людях, нежность, нелюбовь к брани, обаяние, сострадание, теплота, умение понимать других. В сверстниках своего ребенка вы хотите видеть веру в себя, мужественность, независимость, склонность вести за собой, способность защищать свои взгляды, умение полагаться только на свои силы, независимость. Из универсальных качеств выбрали ответственность, дисциплинированность, упорство и честность. Как вы думаете, эти качества воспитывать в детях должны только педагоги детского сада?

Родитель: В семье, конечно, тоже.

М.Б. Ботева: А какими способами можно в детях воспитывать, формировать эти качества?

Родитель: Сложно сказать.

М.Б. Ботева: Мы хотим предложить вам заняться проектной деятельностью. Это предполагает сотрудничество детей, родителей и педагогов.

С.Г. Молчанов: Проекты будут очень простыми. Вы выбрали сейчас определенные качества, мы их перечислили. Вы из этих качеств выбираете одно или два. Например, дисциплинированность. Проект может состоять в следующем. Научить ребенка каждое утро перед уходом в детский сад свои тапочки ставить аккуратно около двери. Но, чтобы он их аккуратно поставил, нужно, чтобы рядом ваши тапочки стояли не менее аккуратно. И через какое-то время мы проверим, более дисциплинирован ли стал ваш ребенок здесь, в детском саду? Стал ли он, например, убирать за собой игрушки? И если выраженность этого качества увеличивается, значит, мы с вами на верном пути. И так с каждым выбранным качеством. проекты должны быть простыми и понятными².

являются социальным заказом родителей воспитателю группы по поводу того, какие компетенции хотели бы видеть родители в сверстниках и сверстницах своих детей. А также какие социальные компетенции, по мнению родителей, должны освоить дети с помощью воспитателя и других специалистов детского сада.

²Далее родителям предлагается выступить в качестве экспертов при оценивании выраженности качеств детей, посещающих группу.

С.Г. Молчанов: Уважаемые родители, в соответствии со ст. 44 Федерального закона № 273 «Об образовании в Российской Федерации» вы можете участвовать или не участвовать в оценивании. Вы дома, вместе со своим ребенком оцените качества его сверстников и сверстниц, посещающих группу. Например, оценивая качество «мужественность», можно спросить своего ребенка, сколько по отношению к нему мужественных поступков совершил Толя. Результат всех обработанных экспертных листов позволит зафиксировать родительское, групповое представление о степени выраженности у каждого ребенка группы каждой социальной компетенции в виде числового значения.

Родитель: А как оценить такое качество, как «вера в себя»?

С.Г. Молчанов: Вера в себя – это одно из качеств, которое зафиксировано в 4 разделе Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Вера в себя – это когда ребенок начинает какое-либо дело и с уверенностью его заканчивает.

Родитель: А как добиться проявление этого качества у ребенка?

С.Г. Молчанов: Надо формировать у ребенка внутреннюю установку на действие. Когда вы говорите ребенку: «Сделай...!» – это является внешним воздействием, навязыванием. И ребенок при этом говорит, что он не хочет, у него не получается. Но если ребенок сам скажет: «Я сделаю...!» – это становится внутренней установкой. А если это становится внутренней установкой, то человек обязательно это сделает. Дома вы у своих детей спросите, как они понимают значения этих качеств. Узнаете, какой жизнью живут ваши дети, когда вы их не видите.

Н.Е. Лунгу: Уважаемые родители, начинаем совместную работу по формированию позитивных качеств личности. С какого качества вы начнете? С того, которое выражено у вашего ребенка меньше всего. Вы сможете это узнать и из разговора с вашими детьми. Наше собрание закончено. Благодарю всех присутствующих за участие в сегодняшнем мероприятии.

Во время проведения родительского собрания родители, совместно с педагогом сформулировали проблему. В итоге проведения родительского собрания определена совокупность социальных компетенций, являющихся значимыми для конкретной возрастной группы воспитанников. Таким образом, для педагога группы стал понятным социальный заказ родителей. Также на

собрании рассмотрены и определены конкретные мероприятия, обеспечивающие участие родителей в формировании положительных, социально значимых, социально одобряемых качеств.

У воспитателя складывается определенная система в работе с родителями. Использование разнообразных форм работы дает определенные результаты: родители из «зрителей» и «наблюдателей» становятся активными помощниками воспитателя, создается атмосфера взаимоуважения.

Библиографический список

1. Молчанов, С.Г. Формирование и оценивание социальных компетенций в образовательном учреждении учеб.-метод. пособие для классного руководителя / С.Г. Молчанов. – Челябинск: Энциклопедия, 2010. – 36 с.

2. Молчанов, С.Г. Методики отбора содержания социализации (ОСС-ДОУ) и оценивания социализованности мальчиков и (или) (ОС-ДОУ) в дошкольном образовательном учреждении: пособие для работников дошкольного образования / С.Г. Молчанов. – Челябинск: Энциклопедия, 2012 – 60 с.

3. Молчанов, С.Г. Как исполнить IV раздел нового ФГОС ДО? / С.Г. Молчанов // Детский сад от А до Я. – 2014. – № 5. – С. 4–21.

4. Ушакова, Н.Н. Технология формирования социальной компетентности обучающихся и воспитанников образовательного учреждения / Н.Н. Ушакова. – Курган: ИРОСТ, 2011. – 120 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155. – М.: Сфера, 2014. – 96 с.

6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: вступил в силу с 1 сентября 2013 года. – Новосибирск: Норматика, 2013. – 128 с.

И.В. Малышева,
г. Челябинск

ФОРМИРОВАНИЕ ДРУЖЕСКИХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ЧЕРЕЗ ЧТЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация: статья раскрывает возможности использования художественных произведений для осознания детьми старшего

дошкольного возраста значимости таких нравственных качеств, как отзывчивость, внимательность, заботливость, самостоятельность, взаимопомощь.

Ключевые слова: дружба, доброжелательность, дружеские взаимоотношения, художественное слово, чувственная сфера, нравственные ценности.

В настоящее время система дошкольного образования ориентирована на гуманистический подход к ребёнку как развивающейся личности, нуждающейся в понимании и уважении её интересов и прав. Образовательная работа в дошкольной образовательной организации направлена на создание условий, открывающих ребёнку возможность самостоятельных действий по освоению окружающего мира. При данном подходе особую значимость приобретает проблема взаимодействия дошкольников со сверстниками. Значит, большое значение в формировании личности старших дошкольников имеют отношения, которые строятся на основе доброжелательности.

Как показывает педагогическая практика, основой дружбы становятся общие интересы детей и увлечённость общим делом. Ребёнок всегда ждёт от друга более высоких оценок в свой адрес, чем от других сверстников, более доверительного общения: с одними из товарищей по группе он дружен, к другим относится равнодушно, к третьим проявляет выраженную антипатию. Часто именно эти личные взаимоотношения в коллективе являются определяющими в формировании личности отдельного человека. Так, чувствуя недоброжелательное отношение к себе членов коллектива и не зная причины такого отношения, ребёнок становится или замкнутым, сдержанным, или раздражительным. А доброжелательное отношение к ребёнку со стороны товарищей, проникнутое сочувствием и сопереживанием, возможность поделиться с ними своими радостями и огорчениями, надежда на то, что они в трудную минуту помогут, делают его счастливым, создают жизнерадостное настроение.

Таким образом, дружба – это форма межличностных отношений, основанных на общности интересов и взаимной привязанности. Дружба невозможна без действий, поступков, связанных с самоограничением, взаимопомощью, заботливостью, внимательно-

стью. В дружбе постоянно идёт процесс нравственного воспитания и совершенствования, что способствует развитию личности.

Мы с большим вниманием относимся к самостоятельно возникающим объединениям детей, к содержанию и формам их общения, ищем пути в деятельности, позволяющие научить детей правильно взаимодействовать друг с другом, общаться, дружить.

Мы пришли к выводу, что необходимо не только дать детям представления о том, что такое дружба, но и создать такие условия, в которых дети могли бы почувствовать дружеские отношения.

Формирование представлений о дружбе должно основываться на конкретных, образных, доступных примерах из жизни или художественных произведений.

Мы заметили, что большую роль в этой работе играет книга. Она заставляет ребёнка думать, понимать чувства и поступки литературных героев, делать выводы. Воспитание художественным словом способствует появлению у ребёнка живого отклика на различные события жизни, перестраивает его субъективный мир.

Проведя наблюдение, мы поставили перед собой цель: формирование дружеских взаимоотношений между детьми старшего дошкольного возраста через чтение художественной литературы.

Для достижения цели мы определили следующие задачи:

1. Расширить знания детей о дружбе.
2. Воспитывать у детей нравственные качества: доброжелательность, уважение друг к другу, умение дружить, общаться в коллективе.
3. Снизить уровень конфликтности между детьми в группе.

Для решения поставленных задач мы сделали следующее:

- разработали перспективный план работы с детьми и родителями;
- оборудовали в группе книжный уголок о дружбе, культуре поведения;
- создали уголок «Дружбы»;
- изготовили дидактические пособия для бесед и игр.

Бесспорен тот факт, что сегодня книга явно проигрывает современным гаджетам. Они поглощают современного ребёнка, завоёвывая заповедные уголки его сознания и души. А ведь именно книга помогает в формировании нравственных чувств у детей: честности, товарищества, ответственности за свои поступки. Книга учит добру и справедливости, вере в свои силы и обязательной победе добра над злом.

Слушая художественное произведение, ребёнок знакомится с окружающей жизнью, открывает для себя мир благородных и честных героев, которые готовы прийти на помощь в трудную минуту.

Мы бережно храним добрую традицию чтения. Читая детям художественные произведения, мы отметили, что художественное слово воздействует на чувства и поступки ребёнка. У ребёнка появляется желание стать лучше, он хочет сделать что-то хорошее, готов оказать помощь своему сверстнику, старается соблюдать нормы поведения. Художественное слово преподаёт урок нравственности, учит хорошим человеческим качествам, показывает, что может произойти, если человек поступает плохо, не по совести.

Особое внимание мы уделили отбору произведений. В списке оказались следующие сказки и рассказы:

- русская народная сказка «Заяц-хвоста»;
- русская народная сказка «Лиса и кувшин»;
- ненецкая сказка «Кукушка»;
- «Цветик-семицветик» В. Катаева;
- «Крошка Енот» Л. Муур;
- «Три медвежонка» А. Кеннера;
- «Мальчик-звезда» О. Уальда;
- «Фантазёры» Н. Носова;
- «Под грибом», «Палочка-выручалочка» В. Сутеева и др.

Художественные произведения мы подбирали в зависимости от конкретных воспитательных задач. Например, для формирования у детей представления о скромности можно рассказать сказку «Заяц-хвоста». Произведения К. Чуковского воспитывают у детей сочувствие, доброжелательность, желание прийти на помощь тем, кто попал в беду. Для воспитания смелости, уверенности в себе можно прочитать сказку Л. Муур «Крошка Енот».

После прочтения мы беседуем с детьми. Беседы мы строим так, чтобы нравственные представления приобретали для ребёнка определённое яркое, живое содержание. В ходе беседы мы даём возможность детям самим анализировать ситуации, характеризовать героев и делать выводы. Если ребёнок, характеризуя героя, пользуется общими словами «хороший» или «плохой», то мы стараемся создать такие ситуации, чтобы дети могли выделить главное качество героя и обосновать оценку.

Мы часто используем пословицы, так как с их помощью можно эмоционально выразить поощрение, деликатно выразить порицание, осудить неверное действие.

Для всестороннего развития чувственной сферы детей мы организуем различные формы работы: дети участвуют в играх-драматизациях, заучивают стихи о дружбе, принимают участие в тренингах «Наши эмоции», анализируют конфликтные ситуации, придумывают другой конец известной сказки, создают свои рисунки по мотивам сказок и рассказов.

В группе систематически организуются выставки: «Моя любимая книга», «Сказки и рассказы о дружбе», «Добрый сказочный герой».

В организованном «Уголке дружбы» имеются многочисленные дидактические пособия: «Солнышко», «Я хороший», «Найди злого ребёнка», картотека дидактических игр на формирование дружеских отношений «Кто больше скажет добрых и тёплых слов», «Поступаем правильно», «Назови друга ласково», картотеки мирилок, стихов, пословиц о дружбе, сюжетные карточки и мн. др.

Анализируя эффективность работы по формированию дружеских отношений через чтение художественной литературы, мы отметили, что общение детей группы существенно изменилось. Им стало интересно общаться друг с другом, они начали откликаться на просьбы друзей о помощи, радоваться успехам других, переживать неудачи свои и своих товарищей. Дети стали более самостоятельны, ответственны.

Таким образом, чтение художественной литературы оказывает положительное влияние на формирование нравственных ценностей, в том числе и дружеских отношений детей.

Библиографический список

1. Баринава, Е.В. Учимся дружить: пособие по детскому этикету для воспитателей детских садов и школ раннего развития – 2-е изд., перераб. / Е.В. Баринава. – Ростов-н/Д.: Феникс, 2014. – 92 с.

2. Баринава, Е. В. Уроки Вежливости и Доброты: пособие по детскому этикету для воспитателей детских садов и школ раннего развития / Е. В. Баринава. – Ростов-н/Д.: Феникс, 2011. – 254 с.

3. Дудакова, Н.В. Формирование навыков успешного социального взаимодействия: серия ситуативных игр-историй «Будем крепко

мы дружить» / Н.В. Дудакова // Дошкольная педагогика. – 2008. – № 5. – С. 38–40.

4. Петрова, В. И. Этические беседы с детьми 4–7 лет: Нравственное воспитание в детском саду: пособие для педагогов и методистов / В.И. Петрова, Т.Д. Стульник. – М.: Мозаика-Синтез, 2012. – 80 с.

*Л.В. Маринина,
г. Челябинск*

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ДО

Аннотация: статья посвящена исследованию вопросов, связанных с особенностями процесса формирования технологической компетентности педагогов ДОО. Дан сравнительный анализ различных подходов к определению технологической компетентности, определены ее компоненты.

Ключевые слова: компетентность, технологическая компетентность, инновации, дошкольное образование, мотивация, саморазвитие, методическая работа.

Процесс модернизации системы образования предъявляет высокие требования к организации воспитания и обучения, интенсифицирует поиски новых, более эффективных психолого-педагогических подходов к этому процессу. Эти процессы затрагивают в первую очередь систему дошкольного образования.

Содержание дошкольного образования усложняется, акцентируя внимание педагогов дошкольного образования на развитие творческих и интеллектуальных способностей детей, на смену традиционным методам приходят активные методы обучения и воспитания, направленные на активизацию познавательного развития ребенка. В этих изменяющихся условиях педагогу дошкольного образования необходимо уметь ориентироваться в многообразии вариативных подходов к развитию детей, в широком спектре современных образовательных технологий.

При кардинальном изменении существующей системы повышения квалификации педагогических кадров становится необходимым создание условий, стимулирующих стремление к инновационной педагогической деятельности, к самостоятельному со-

вершенствованию профессиональной компетентности, в применении современных образовательных технологий.

В законе «Об образовании в Российской Федерации» отмечается, что педагогические работники обязаны осуществлять свою деятельность на высоком профессиональном уровне, систематически повышать свой профессиональный уровень (ст. 48) [9].

Требования к уровню подготовки педагогов дошкольного образования повысились в связи с введением Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Стандарт является основой для формирования содержания профессионального образования и дополнительного профессионального образования педагогических работников, а также проведения их аттестации [5].

В конце 2012 г. в ТК РФ появилось понятие профессионального стандарта. Разработан стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н). В стандарте перечислены специальные функции для отдельных категорий педагогов. Для реализации своих функций педагог ДОО должен обладать высоким уровнем технологической компетентности, т.е. владеть современными образовательными технологиями обучения и воспитания дошкольников [6].

Проблема педагогической компетентности была объектом внимания многих ученых. Следует отметить, что педагогическая компетентность, равно как и общее понимание компетентности, рассматривается учеными как в широком, так и в узком (специфически профессиональном) смысле. В первую очередь следует отметить, что педагогическая компетентность рассматривается как широкое общекультурное понятие, отражающее единство общей и педагогической культуры, готовность и способность соотносить свои собственные ценностные ориентиры с социально-культурными ценностями [4].

Педагогическая компетентность понимается И.В. Просвирниной [7] как интегративная характеристика деловых и профессионально значимых личностных качеств, которые раскрываются в процессе реализации профессиональных знаний, умений и навыков специалиста и определяют его готовность и способность

успешно осуществлять профессиональную педагогическую деятельность.

Ряд ученых в содержании педагогической компетентности подчеркивают ее определенный аспект. Анализ и обобщение точек зрения различных ученых на структуру и содержание профессиональной педагогической компетентности является основой выявления сущности технологической компетентности.

По утверждению В.А. Сластенина, понятие технологии прочно вошло в общественное сознание во второй половине XX столетия и стало своеобразным регулятивом научного и практического мышления [8]. Применение технологического подхода и термина технология к социальным процессам, к области духовного производства – образованию, культуре – это явление новое для социальной действительности в нашей стране.

Технологическая компетентность, являясь компонентом целостной профессионально-личностной структуры, определяется Е.И. Никифоровой как комплекс когнитивных, операционально-деятельностных, дидактико-проектировочных и рефлексивно-аналитических умений, опосредованных ценностно-смысловыми установками и мотивами осуществления профессиональной деятельности педагога [3].

Е.И. Никифорова формулирует технологическую компетентность как совокупность знаний, умений и опыта учителя (компетенции, подготовки, готовности), потенциальных и реализованных способностей проектирования учебного процесса и осуществления проекта на практике эффективными способами и с продуктивными результатами.

В качестве структурных элементов технологической компетентности Г.И. Захарова делит блок знаний (методологических, информационно-содержательных, методических, технологических, творческих), педагогическую технику, набор различных методов и приемов педагогического воздействия и взаимодействия, умение проектировать и конструировать новые технологии, творческие способности [1].

Таким образом, технологическая компетентность является частью педагогической компетентности и может определяться как интегративное профессиональное качество, которое характеризуется знаниями о технологиях и знаниями технологий, методов, средств, форм деятельности и условий их применения.

Технологическая компетентность воспитателя – это интегративное профессиональное качество, которое включает знание технологий дошкольного образования, методов, форм и средств воспитания и обучения дошкольников, проектировочные, аналитические и рефлексивные умения.

В структуре технологической компетентности можно выделить следующие компоненты технологической компетентности воспитателя ДООУ: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный.

Мотивационно-ценностный компонент отражает признание ценности педагогической технологии как отрасли педагогической науки и практики, позволяющей повысить эффективность образовательного процесса, достичь запланированных результатов обучения, стремление педагогов ДООУ активно включаться в освоение современных образовательных технологий и применение их в педагогической деятельности.

Когнитивный компонент определяет знания современных образовательных технологий и возможности их использования в педагогическом процессе дошкольного образовательного учреждения.

Деятельностный компонент предполагает владение педагогическими технологиями, методами и приемами обучения, умение адаптировать современные педагогические технологии к условиям ДООУ, а также проектировать педагогический процесс в различных технологиях, обеспечивающих осуществление образовательного процесса на высоком профессионально-педагогическом уровне с достижением высокого качества дошкольного образования.

Деятельностный компонент предполагает владение педагогами умениями проектировать образовательный процесс на основе современных педагогических технологий. Развитие проектировочных умений способствует становлению технологической компетентности педагогов.

К педагогическим условиям формирования технологической компетентности воспитателей ДООУ отнесены: формирование активности и внутренней мотивации воспитателей ДООУ (признание потребностей и интересов воспитателя, способного развить необходимые профессиональные компетенции); использование различных форм методической работы (семинары, тренинги, деловые

вые игры, консультации и др.); формирование способности воспитателей к самооценке профессиональной деятельности.

Таким образом, технологическая компетентность педагога ДОО – это интегративное профессиональное качество, которое включает знание технологий дошкольного образования, методов, форм и средств воспитания и обучения дошкольников, проективные, аналитические и рефлексивные умения.

Библиографический список

1. Захарова, Г.И. Развитие профессиональной компетентности педагога дошкольного образовательного учреждения: дис. ... канд. пед. наук: / Г.И. Захарова. – Челябинск, 1998. – 168 с.

2. Манько, Н.Н. Теоретико-методические аспекты формирования технологической компетентности педагога: автореф. дисс. ... канд. пед. наук / Н.Н. Манько. – Уфа, 2000. – 227 с.

3. Никифорова, Е.И. Развитие технологической компетентности учителя в процессе повышения квалификации: методический аспект / Е.И. Никифорова // Методист. – 2006. – № 7. – С.10–14.

4. Пикатова, Н.Б. Становление технологической компетентности студентов педагогического колледжа: дис. ... канд. пед. наук / Н.Б. Пикатова. – Челябинск, 2012. – 211 с.

5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70512244/>

6. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.prosv.ru/umk/doshkolka/info.aspx?ob_no=29775

7. Просвирнина, И.В. Развитие профессиональной компетентности учителя общеобразовательной школы в условиях внутришкольной формы работы: дис. ... канд. пед. наук / И.В. Просвирнина. – Н.-Новгород, 2005. – 220 с.

8. Слостенин, В.А. Личностно-ориентированные технологии профессионально-педагогического образования / В.А. Слостенин // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 49–74.

9. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru/70291362/>

*Г.В. Маркелова,
А.В. Шакаева,
г. Челябинск*

ПАРТНЕРСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация: в статье освещены вопросы партнерского взаимодействия педагога-психолога с семьей, направленного на повышение компетентности родителей в воспитании и развитии детей с ограниченными возможностями здоровья, формы сотрудничества с родителями в образовательном процессе.

Ключевые слова: психолого-педагогическое взаимодействие, партнерство, работа с семьей, коррекционно-развивающее воздействие, дети с особыми образовательными потребностями, с ограниченными возможностями здоровья.

Обновление системы дошкольного образования, процессы гуманизации и демократизации в ней обусловили необходимость активизации взаимодействия дошкольного учреждения с семьей. Семья и детский сад – два общественных института, которые стоят у истоков нашего будущего. Для ребенка семья – это ещё и источник общественного опыта. Здесь он находит примеры для подражания, здесь происходит его социальное рождение. Ведь именно из семьи ребенок берет всё – и плохое, и хорошее. «Ребенок учится тому – что видит у себя в дому».

Но зачастую не всегда дошкольному учреждению и семье хватает взаимопонимания, такта, терпения, чтобы услышать и понять друг друга, хотя они должны быть не только равноправными, но и равно ответственными участниками образовательного процесса.

Специфика работы педагога-психолога в нашем дошкольном учреждении подразумевает взаимодействие с детьми с особыми

образовательными потребностями. Одним из важнейших компонентов является действенная психолого-педагогическая помощь семьям, воспитывающим ребёнка-инвалида, формирование у них позитивного взгляда на ребенка, активной позиции в вопросах воспитания, развития и их позитивной социализации в обществе.

Семьи, в которых живут воспитанники детского сада, имеют явную форму неблагополучия (конфликтные, асоциальные, аморально-криминальные и с недостатком воспитательных ресурсов) и скрытую форму неблагополучия (внешне респектабельные, но ценностные установки расходятся с общечеловеческими моральными ценностями) [2, с. 6]. Поэтому появилась необходимость дифференцированного подхода к родителям, установления доверительных и партнерских отношений с родителями, вовлечения семьи непосредственно в образовательную деятельность.

Сотрудничество, участие, партнерство – эти понятия обычно используются для определения характера взаимодействия. Партнерство, на наш взгляд, наиболее точно отражает идеальный тип совместной деятельности родителей и специалистов детского сада, подразумевает полное доверие, обмен знаниями, навыками и опытом помощи детям в индивидуальном и социальном развитии.

В нашем дошкольном учреждении существуют основные направления психолого-педагогической помощи семье на основе партнерских отношений:

1. Диагностическое;
2. Коррекционно-развивающее;
3. Консультативно-просветительское и профилактическое.

Психологическая диагностика семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии, осуществляется на основе системного подхода. Ее цель – выявление причин, препятствующих адекватному развитию ребенка с ограниченными возможностями здоровья и нарушающих гармоничную внутрисемейную жизнедеятельность. Партнерство между организацией и семьей заключается в полном участии родителей в следующем:

- открытые беседы, интервью;
- заполнение опросников, анкет, которые позволяют выявить уровень психического и эмоционального благополучия детей с последующим ознакомлением с результатами (А.Я. Варга и В.В. Столин «Тест-опросник родительского отношения к детям»);
- написание родительских сочинений («История жизни моего ребенка», «Мой малыш»);

- целенаправленное и спонтанное наблюдение за ребенком;
- экспертиза и внесение предложений [1, с. 12].

Большой раздел в этом направлении составляет помощь родителей в проведении диагностики развития своих детей в условиях семьи, после предварительного консультирования педагога-психолога: диагностика развития эмоциональной сферы (Е.В. Галкина, Л.М. Полянская, «Удивительные приключения медвежат»), диагностика характера взаимоотношений «ребенок – родитель» («Сказки Дюсса»). Совместный с родителями анализ развития ребенка позволяет выявить проблемы семьи и выработать перспективы работы с ребенком, что позволяет родителям обогатить знания в вопросах воспитания.

Коррекционно-развивающее направление предполагает реализацию цели создания оптимальных условий для гармоничного развития ребенка с отклонениями в развитии и коррекции межличностных взаимоотношений в семье (детско-родительских, супружеских, родительско-детских).

Особое внимание обращаем на семьи, где ребенок нуждается в изменении образовательного маршрута. В этот момент возможны аффективные реакции родителей, обвинения в адрес специалистов образовательного учреждения, собственного ребенка, попытки уклониться от дальнейших действий, направленных на изменение ситуации, поэтому необходимо выравнивание эмоционального напряжения, разъяснение родителям ответственности и осознания необходимости оказания комплексной психологической, педагогической, медицинской помощи ребенку.

Активизация поведения родителей происходит в процессе включения их в различные виды деятельности:

- привлечение к совместной деятельности с детьми (элементы беседы с близкими взрослыми, ссылаясь на их компетентность или, наоборот, стимулируя детей рассказать что-то новое гостю), коллективным играм с детьми.

- участие родителей в проведении ПМП консилиумов, совместное обсуждение с родителями хода и результатов коррекционной работы, анализ возможных причин незначительной динамики развития ребенка и совместная выработка рекомендаций по преодолению негативных тенденций;

- помощь в создании развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с возрастными особенностями (практикум «В какие игры, упражнения можно играть с ребенком дома?», «Как создать игровой уголок для малыша?»);

– привлечение родителей в проектную деятельность (родители разрабатывают сценарий и участвуют в проведении мероприятий).

Наиболее широко используем консультативно-просветительское и профилактическое направление в работе с родителями, задачами которого являются:

– профилактика вторичных, третичных нарушений в развитии ребенка;

– профилактика перегрузок, выбор адекватного психофизическому развитию ребенка режима труда и отдыха;

– оказание профессиональной помощи в вопросах воспитания, в решении возникающих проблем.

Партнерские отношения с родителями осуществляются в формах:

– совместные беседы («Ваша семья глазами ребенка»);

– просмотр и обсуждение видеофильмов о детско-родительских отношениях («Виртуальная агрессия», «Кто качает колыбель»);

– работа телефона доверия;

– мотивация родителей к чтению и обсуждению психолого-педагогической литературы по вопросам воспитания и развития;

– организация и обсуждение фотовыставок («Мой ребенок играет», «Театр и дети», фотографии из жизни детей в семье и детском саду);

– решение педагогических ситуаций, педагогических задач совместно с родителями;

– конференция отцов («Папина любовь к дочери»), «Школа для родителей», («Психологический комфорт как профилактика психосоматических заболеваний»);

– подготовка и проведение родителями совместно с педагогами практикумов («Игры мальчиков и девочек», «Упражнения, задания для развития психических процессов у детей дошкольного возраста»), Дня открытых дверей («Наши умелые ручки»), семинаров («Эффективное общение с детьми. Язык «принятия» и «непринятия»);

– участие родителей в организации «круглых столов», родительских собраний («Как сберечь нервную систему ребенка», «Переутомление детей»);

– помощь родителей в художественном оформлении стендов для родителей:

– «Уроки психологического здоровья», «Права детей с ОВЗ», «Эффективное общение с детьми», «Советы специалистов родите-

лям» (это возможность родителя в письменной форме задать вопрос специалисту и получить ответ);

– выставки детских работ по изобразительной деятельности: коллажи, рисунки, аппликации, изготовление книжек-малышек по темам: «Гнев», «Радость», «Страх» и др.;

– обмен мнениями с родителями о размещенной на официальном сайте детского сада информации педагога-психолога (консультация «Как снизить уровень тревожности», «Рекомендации по созданию благоприятного психологического климата в семье» и др.)

В результате проведенной работы мы пришли к следующим положительным результатам:

– увеличилось количество родителей желающих участвовать в общественной жизни детского сада;

– повысилась мотивация родителей к овладению воспитательными приемами коррекционной работы;

– увеличилось количество индивидуальных обращений родителей по вопросам развития личности ребенка, его внутреннего мира.

Таким образом, установление партнерского взаимодействия с семьями воспитанников требует времени и определенных усилий, знаний, опыта, гармонизирует межличностные отношения «семья – ребенок», «семья – детский сад», что благотворно влияет на развитие ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Библиографический список

1. Ткачева, В.В. Семья ребенка с отклонениями в развитии: диагностика и консультирование / В.В. Ткачева, И.Ю. Левченко. – М.: Книголюб, 2008. – С. 12.

2. Целуйко, В.М. Психология неблагополучной семьи: книга для педагога и родителей / В.М. Целуйко. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – С. 6.

Е.В. Маркова,
г. Челябинск

О ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ В ИНТЕГРИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация: в статье представлен теоретический анализ про-

блемы развития способностей детей дошкольного возраста в интегрированной образовательной среде, с учётом ФГОС дошкольного образования.

Ключевые слова: исследовательские способности, Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, образовательная среда, интеграция, интегрированная образовательная среда.

В последние годы происходят существенные изменения в системе российского образования. Нормативно-правовые документы федерального уровня последних лет, в первую очередь, вступивший в силу с 1 сентября 2013 года ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации», а также приказ Мин РФ № 1155 от 17.10.2013 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования», внесли значительные коррективы в сложившееся представление о ведении образовательного процесса в дошкольной образовательной организации (далее ДОО).

Характеризуя современную систему дошкольного образования, необходимо отметить ее направленность на достижение интегральных характеристик развития личности ребенка как целевых ориентиров, обозначенных во ФГОС ДО. Необходимо обеспечить единое образовательное пространство и выстраивать весь процесс на основе индивидуализации образования [3].

Современная педагогическая практика опирается на личностно-ориентированную парадигму образования, с позиций которого ребенок рассматривается как субъект педагогического процесса, то наибольшее внимание уделяется созданию оптимальных условий для интеллектуального, социального и эмоционального развития растущей личности, развитие его исследовательских способностей [5].

Основы их развития закладываются уже в дошкольном возрасте, который характеризуется особой чувствительностью к усвоению окружающей действительности и активностью дошкольника – обследовательской, познавательной, исследовательской. С большим интересом дети участвуют в исследовательской работе, проявляя любознательность и желание экспериментировать. Спонтанно проявляющаяся поисковая активность ребенка в специально организованных условиях может привести к появлению психического новообразования, именуемого исследовательскими

способностями. Универсальные исследовательские способности, среди которых наиболее значимыми являются способность быстро ориентироваться в ситуации, творчески подходить к решению проблем, умение находить и анализировать информацию, позволяют человеку активно действовать, преобразовывать и творить [4].

В психологии существует два основных подхода к пониманию способностей, их происхождения и места в системе деятельности, психики и личности. Первый подход можно условно назвать *деятельностным*, и за ним стоят работы многих отечественных исследователей, начиная с Б.М. Теплова. В понятии «способности», по его мысли, заключены три идеи, «Во-первых, под способностями понимаются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого. Во-вторых, способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей. В-третьих, понятие «способность» не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека» [2].

Второй подход является не менее разработанным, сочетающимся с первым, но именуется как *знанийевый*. Его главное отличие от предыдущей концепции заключается в фактическом приравнивании способностей к наличному уровню знаний, умений и навыков. Такой позиции придерживался советский психолог В.А. Крутецкий [2].

Знаниевый подход акцентирован как бы на операциональном аспекте способностей, тогда как деятельностный выделяет динамический аспект. Но ведь быстрота и легкость развития способностей обеспечена только соответствующими операциями и знаниями. Так как формирование начинается не «с нуля», оно не предопределено врожденными задатками. Соответствующие знания, навыки и умения личности фактически не отделимы от понимания, функционирования и развития способностей. Проблемы способностей также изучали А.Р. Лурия, П.К. Анохин, В.Д. Небылицин и др. [2].

Несмотря на наличие большого количества серьезных исследований по проблеме способностей, проблема диагностики и развития исследовательских способностей детей дошкольного возраста остается не разрешенной и заключается в сложности операционализации этого понятия. Сложность заключается в том, что у ребенка, в силу возрастных особенностей, еще не сформировано умение ста-

вить цель, задачи, выбирать тему, он делает это с помощью педагога. Кроме этого у старших дошкольников можно наблюдать такие психологические новообразования как умение учиться, понятийное мышление, внутренний план действий, рефлексия, новый уровень произвольности поведения, ориентация на группу сверстников [2].

Актуальность проблемы на *социально-педагогическом уровне* определяется социальным заказом общества, а именно то, что содержание образования в современном мире является приоритетной сферой, от которой зависит развитие человека, способного самостоятельно и сознательно строить свою жизнь в духе общечеловеческих ценностей. Особый интерес в этом плане представляет дошкольное детство, как первая ступень системы непрерывного образования. Исходя из этой цели, дошкольное образование должно трансформироваться в гибкую, научно обоснованную, вариативную систему, интегрированную образовательную среду, реализующую государственный образовательный заказ и отвечающую запросам потребителей образовательных услуг.

Актуальность проблемы на *научно-теоретическом уровне* заключается в недостаточной разработанности теоретических вопросов, связанных с развитием исследовательских способностей у детей дошкольного возраста и влиянием на них интегрированной образовательной среды. Несмотря на то, что в науке имеется опыт теоретического осмысления различных аспектов обучения и развития способностей детей в процессе интеграции (П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, Н.Н. Поддьяков, В.П. Зинченко, П.А. Кропоткин, Я.А. Коменский, И.Ф. Гербарт, Берлайн Д., Хатт К., Клар Д., Фэй А. и Дунбар К., Шаубл Л. и Глейзер Р., Восс Г. и Хеллер К.Д. Ушинский, В.Я. Стоюнин, Н.Ф. Бунаков, И.Е. Емельянова и др.), развитие исследовательских способностей детей дошкольного возраста в интегрированной образовательной среде как успешный фактор социализованности ребенка в современном образовании, нуждается в теоретическом освещении.

Актуальность проблемы на *научно-методическом уровне* заключается в недостаточном научно-методическом освещении проблемы создания интегрированной образовательной среды. При всем многообразии учебных и методических пособий в зарубежной и современной отечественной литературе (Дж. Локк, И.Г. Песталлоцци, И.Ф. Гербарт, Ф.А. Дистервег Л. М. Долгополова, Т. С. Комарова, Т.Ф. Сергеева, Ю. Белая, Л.В. Трубайчук, Л.А. Горохова,

И.Н. Павленко и др.) нет обоснованной модели создания такого образовательного пространства, а в цели не входят задачи, связанные с развитием у детей дошкольного возраста исследовательских способностей.

Структурными компонентами интегрированной образовательной среды на основе социокультурного и интегративного подходов, могут являться:

- целевой компонент;
- содержательный компонент, включающий в себя когнитивный, социокультурный, деятельностный, средовый и креативный компоненты;
- процессуальный компонент, представленный методами, формами и средствами обучения;
- оценочно-результативный компонент, направленного на выявление уровня развития у детей исследовательских способностей.

Результатом созданной интегрированной образовательной среды должно являться становление активной личности ребенка-исследователя, развитие у него способностей, интересов и познавательной мотивации.

Библиографический список

1. «Об образовании» Закон Российской Федерации от 10 июля 1992 г. № 3266-1 (ред. от 2 февраля 2014 г. № 2-ФЗ) ст. 9 Образовательные программы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.garant.ru.10164235/>.
2. Когнитивная психология: учебник для вузов / под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – С. 122–127.
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» Зарегистрирован в Минюсте РФ 14.11.2013 г.
4. Савенков, А.И. Теория и практика применения исследовательских методов обучения в дошкольном образовании [Текст] / А.И. Савенков // Детский сад от А до Я. – 2004. – № 2. – С. 22–56.
5. Садовский, В.Н. Принцип системности, системный подход и общая теория систем [Текст] / В.Н. Садовский // Системные исследования. Ежегодник, 1978. – М.: Наука, 1978. – С. 7–25.
6. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к про-

ектированию [Текст] / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – С.14.

*О.В. Маркова,
г. Челябинск*

ОЗНАКОМЛЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ТВОРЧЕСТВОМ ХУДОЖНИКОВ ЧЕРЕЗ СОСТАВЛЕНИЕ ТВОРЧЕСКИХ РАССКАЗОВ

Аннотация: данная статья раскрывает этапы работы с дошкольниками по составлению описательных рассказов по картинам с использованием схем.

Ключевые слова: интеграция, связная речь, схемы, картина, этапы работы, рассказ.

Ребенок дошкольного возраста воспринимает окружающий мир в своем многообразии и единстве. Интегрированное обучение способствует формированию у детей целостной картины мира, дает возможность реализовать творческие способности. Использование различных видов деятельности на занятии поддерживает высокий уровень внимания ребенка, что является одним из критериев его эффективности.

Интеграция означает восстановление, восполнение, объединение частей в целое [1]. Сущностью интегрированного подхода является соединение знаний из разных образовательных областей на равноправной основе, дополняя друг друга. При этом в процессе реализации образовательной ситуации педагог имеет возможность решать несколько задач из различных областей развития.

Интеграция способствует формированию обобщенных представлений, знаний и умений, повышает эффективность воспитания и развития детей, побуждает их к активному познанию окружающей действительности, осмыслению и нахождению причинно-следственных связей, развитию логики, мышления, коммуникативных способностей. Принцип интеграции образовательных областей в соответствии с их спецификой и возможностями выступает в условиях ФГОС ДО как один из приоритетных. Составление творческих рассказов по содержанию произведений изобразительного искусства интегрирует содержание образовательных областей «Художественно-эстетическое развитие» и «Развитие речи», такая деятельность одновременно учит воспитанников познавать содержание картин и развивает их речь, выражая свои впечатления и эмоции.

Речь не дается человеку от рождения, а является одним из важных приобретений ребенка. Педагоги должны приложить немало усилий, чтобы речь ребенка развивалась правильно и своевременно. От уровня овладения связной речью зависит успешность обучения детей в школе, умение общаться с людьми и общее интеллектуальное развитие.

Под связной речью мы понимаем развернутое изложение определенного содержания, которое осуществляется логично, последовательно, правильно и образно. Это показатель общей речевой культуры человека.

Можно сказать, что речь – это инструмент развития высших отделов психики.

С развитием речи связано формирование как личности в целом, так и во всех основных психических процессов. Поэтому определение направлений и условия развития речи у детей относятся к числу важнейших педагогических задач. Проблема развития речи является одной из актуальных.

Главной задачей развития связной речи ребёнка в данном возрасте является совершенствование монологической речи. Эта задача решается через различные виды речевой деятельности: составление описательных рассказов о предметах, объектах и явлениях природы, создание разных видов творческих рассказов, освоение форм речи-рассуждения (объяснительная речь, речь-доказательство, речь-планирование), пересказ литературных произведений, а также сочинение творческих рассказов по картинкам.

Последнее является одним из самых трудных видов речевой деятельности.

Детские рассказы бедны выразительными средствами, в них практически отсутствуют простые распространенные и сложные предложения. Тексты наполнены словами-повторами, длительными паузами между предложениями. Но главным недостатком является то, что ребенок сам не строит рассказ, а повторяет предыдущий с очень незначительными изменениями. За одно занятие детям приходится выслушивать 4–5 однотипных рассказов. Детям этот вид деятельности становится неинтересен. Совершенно очевидно, что необходимо изменение способов работы педагога на занятии по обучению дошкольников составлению рассказов по картине. В своей деятельности мы используем картины, рекомендуемые к рассматриванию по программе «Детство».

Чтобы дети не воспроизводили рассказ воспитателя или своего товарища при обучении составлению описательных рассказов мы используем опорные схемы, наглядные модели, символы. Ребёнок достаточно рано встречается с символами, моделями, схемами: вывески, дорожные знаки, цветовые символы и т.д. Всё это привлекает ребёнка, он быстро и легко запоминает эти символы, запоминает их значение. Это заметно облегчает составление описательных рассказов, зрительный план делает рассказ чётким, связным, полным и последовательным. Схемы учат детей самостоятельной постановке вопросов.

На первом этапе мы вносили несколько картин одного художника. В течение нескольких дней дети рассматривали картины самостоятельно, мы акцентировали их внимание на деталях картины, поощряли длительное рассматривание. Предлагали игру «Подзорная труба», когда ребенок в бумажную трубу рассматривает отдельные фрагменты картины.

На втором этапе мы устанавливали взаимосвязи между объектами на картине; описывали объекты на картине разными органами чувств: (назови объекты, которые могут издавать звук, я ощущаю лицом и руками, я чувствую вкус и т.д.) для установления связей между объектами мы использовали следующие игры: «Ищу друзей» (найти объекты, связанные между собой по взаимному расположению); «Ищу недругов» (найти объекты, которые между собой не дружат).

На третьем этапе даём детям образец описательного рассказа по определённой картине. Описывая картину, мы последовательно показываем схемы-карточки, которые замещают реальные предметы схематично изображенными символами или знаками.

Четвёртый этап предполагает самостоятельное составление ребёнком описательного рассказа по опорным схемам. Схемы включают:

- назвать автора и название картины;
- назвать жанр живописи;
- перечислить объекты на картине;
- определить цветовую гамму;
- определить настроение картины;
- определить возможные ощущения человека с помощью разных органов чувств («послушать» мысли объектов на картине);
- предложить свое название картины.

Схемы-карточки наклеены на деревянный круг, в центре которого находится стрелка. Ребенок, рассматривая ту или иную картину, самостоятельно передвигает стрелку и описывает содержание картины согласно своему выбору.

Анализируя результаты проведенной работы, можно отметить, что использование планов-схем при составлении описания картин, заметно облегчает дошкольникам овладение связной речью. Дети научились правильно оформлять свою мысль в виде предложения, речевая активность повысилась. Дети научились составлять рассказы из 8 и более предложений, замечают и исправляют ошибки в речи товарищей.

Кроме того, наличие зрительного плана делает описание картины четкими, связными, полными, последовательными. Аналогичные схемы можно использовать не только для описания картин, но и для сравнительных рассказов и придумывания загадок о предметах.

Библиографический список

1. Емельянова, И.Е. Интегрированная познавательная задача как системообразующий фактор художественно-творческого развития ребенка / И.Е.Емельянова // Начальная школа Плюс До и После. – 2011. – № 10. – С.15–25.

Е.И. Мартынова,
г. Челябинск

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ВОСПИТАТЕЛЯ ДЕТСКОГО САДА В ПРОЦЕССЕ СТАНДАРТИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: компетентностный подход к профессиональной деятельности становится ведущим в модернизирующейся образовательной системе. Для успешной работы с детьми сегодня необходим педагог с уже сложившимся профессиональным опытом. Классификация компетенций воспитателя, соответствующая видам деятельности как личности и профессионала.

Ключевые слова: компетентность, профессионализм, личность, деятельность, образование, саморазвитие.

На современном этапе в научной литературе идет речь о кризисе «знаниевой» парадигм, замене ее на парадигму компетентностную, становление компетентностного подхода в российском образовании.

Компетентностный подход к профессиональной деятельности становится ведущим в модернизирующейся образовательной системе. Преимущества этой парадигмы связаны с тем, что критериями профессионализма работника выступают профессиональные компетенции, которые становятся показателем качества подготовки педагога.

Для успешной работы с детьми сегодня необходим педагог с уже сложившимся профессиональным опытом, умением творчески мыслить, анализировать и планировать деятельность, нести ответственность за результат. В этих условиях возникает необходимость формирования у воспитателя специальных профессиональных компетенций.

В научной литературе компетенция рассматривается:

– как образовательный результат, выражающийся в реальном владении методами, средствами деятельности, в возможности справиться с поставленными задачами как в традиционных, так и нестандартных ситуациях;

– заранее заданное социальное требование к образовательному результату, необходимому для эффективной деятельности в определенной сфере (А.В. Хуторской);

– образовательный результат, представленный интеграцией навыков и интеллектуальной его составляющих и применение его в деятельности (Э.Ф. Зеер и др.);

– интегрированное качество, характеризующее способность человека реализовывать свой потенциал для решения профессиональных задач (Ю.Г. Татур);

– «содержание» компетентности: знания, умения, опыт, благодаря которым личность проявляет компетентность в деятельности (Д.Г. Арсеньев и др.).

Далее предлагается классификация компетенций воспитателя, соответствующая видам деятельности как личности и профессионала:

– личностный блок – компетенции, направленные на самосовершенствование, здоровьесбережение как в физическом, так и духовном смысле, ценностно-смысловые компетенции в сфере

мировоззрения, связанные с ценностными ориентирами, общекультурные компетенции;

– когнитивный блок – учебно-познавательные компетенции, информационные компетенции, обеспечивающие навыки деятельности индивида по отношению к информации, готовность к обучению в течение всей жизни;

– социально-коммуникативный блок – компетенции, связанные со знанием способов взаимодействия с окружающими, владение письменной и устной речью, навыки работ в команде, умение руководить и подчиняться, находить решение в нестандартных ситуациях, социальная адаптация в обществе;

– профессиональный блок – компетенции, позволяющие достичь успеха в профессиональной сфере, обеспечивающие адекватность выполнения профессиональной деятельности.

Профессиональный блок, в свою очередь, можно разделить на общепрофессиональные компетенции, необходимые для всех представителей педагогической профессии, специальные (по профилю специальности) и организационные, включающие проективные и аналитические способности по отношению к профессиональной деятельности. Отметим, однако, что профессиональные компетенции не могут быть сформированы в некоем чистом виде. Они интегрируют и обобщают в своем содержании когнитивные, коммуникативные и личностные компетенции.

Дошкольный уровень образования предполагает приоритет развивающих и воспитательных целей, учет возрастных, индивидуально-психологических особенностей детей и, таким образом, накладывает определенный отпечаток на специфику деятельности воспитателя, а тем самым и на процесс формирования и развитие его профессиональных компетенций.

Очевидно, что наряду с основными для педагогической деятельности чертами деятельность воспитателя обладает некоторыми отличительными особенностями, обусловленными спецификой дошкольного образования, среди которых выделяются следующие:

– основная задача педагогической работы с детьми раннего возраста – развитие, а не обучение) ребенка;

– образовательный процесс и взаимодействие педагога с ребенком происходит в течение всего дня, поэтому результаты в значительной мере зависят от уровня профессиональной подготовки и целостности личности педагога;

– одно из основных направлений в работе педагога в дошкольном образовании – это организация и руководство различ-

ными видами детской деятельности: игровой, трудовой, двигательной и др., что требует особых умений.

Создание условий для развития детей становится одной из основных функций воспитателя. Очень важна самостоятельная, спонтанная деятельность, общение. Организация предметно-пространственной среды, необходимая для развития ребенка с учетом его индивидуальных потребностей. Это сможет организовать педагог, у которого сформированы особые специальные компетенции. Воспитатель должен научиться развиваться сам, оценивать достижения детей как результат своей деятельности, соблюдать педагогический этикет в общении со всеми участниками образовательных отношений, иметь глубокие знания не только в дошкольной педагогике, психологии и методике, но и разбираться в общих вопросах. Только такой воспитатель может организовать полноценное образовательное пространство, где взаимодействуют педагоги, дети, родители.

Анализ требований к воспитателю, содержащихся в документах последних лет, показал, что набор и содержание профессиональных компетенций воспитателей в разных нормативных документах примерно один и тот же. Обобщив содержание, условно можно разделить *профессиональные компетенции на группы* следующим образом:

- связанные со способностями в общении и коммуникации;
- саморазвития, готовности к использованию адекватных методов и технологий в работе с детьми дошкольного возраста;
- готовности к деятельности в неожиданных ситуациях, использование опыта в новых условиях;
- готовности к планированию и прогнозированию результатов работы с детьми дошкольного возраста;
- связанные с готовностью педагога к диагностике и анализу результатов деятельности;
- готовности использования информационных технологий для саморазвития, работы с детьми и общения с родителями и коллегами.

Библиографический список

1. Асаева, И.Н. Развитие профессиональных компетенций воспитателя ДОО разного вида в процессе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук / И.Н. Асаева. – Екатеринбург, 2009. 190 с.

2. Байденко, В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: метод. пособие / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.

3. Волобуева, Л.М. Подготовка педагогов дошкольного профиля в условиях уровневого высшего образования / Л.М. Волобуева // Подготовка учителя в структуре уровневого образования. – М., 2011.

4. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход // Образование и наука. – 2004. – № 3(27). – С. 25.

5. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 15–18.

6. Хуторской, А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 12 дек. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа Центр дистанционного образования «Эйдос».

*О.И. Медведева,
г. Челябинск*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УПРАВЛЕНИИ ДОШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ

Аннотация: в данной статье рассмотрена специфика и возможности использования информационных технологий в дошкольном образовательном учреждении.

Ключевые слова: информационные технологии, информатизация, дошкольное образовательное учреждение, процесс информатизации, информатизация образования.

Наблюдающаяся в последнее время стандартизация образовательных систем во всем мире затронула и нашу страну. В Российской Федерации стандартизация системы образования проводится с целью повышения доступности и качества образования, а также с целью развития и поддержки талантливых детей. В настоящее время для дошкольного образования установлены федеральные государственные образовательные стандарты.

Стандарт является ориентиром для независимой оценки качества дошкольного образования. ФГОС дошкольного образования выделяет ряд важных принципов, одним из них является принцип информатизации образования [5].

Развитие современного общества неразрывно связано с научно-техническим прогрессом. Информатизация – это глобальный социальный процесс, особенность которого состоит в том, что доминирующим видом деятельности в сфере общественного производства является сбор, накопление, обработка, хранение, передача и использование информации.

Одним из приоритетных направлений процесса информатизации современного общества является информатизация образования – процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных информационных технологий, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения, воспитания.

Процесс информатизации в учреждениях дошкольного образования обусловлен социальной потребностью в повышении качества обучения, воспитания детей дошкольного возраста, требованиями современного общества, которое нуждается в том, чтобы его члены были готовы к труду в десятки раз более производительному и творческому.

В образовательном учреждении руководитель является примером для подражания, и поэтому качество профессиональной деятельности руководителя детского сада напрямую зависит как от информационно-методического обеспечения его рабочего места, в контексте использования современных технологий, так и от подготовки его в области информационных технологий.

Данной проблеме посвящены работы Д.Ш. Матросова, И.Г. Захарова, Б.П. Сайкова, Е.С. Полат и других ученых и педагогов-практиков. Они считают, что информационные технологии в обучении использовались всегда. Так как «любые методики или педагогические технологии описывают, как переработать и передать информацию, чтобы она была наилучшим образом усвоена учащимися», то любые педагогические технологии, по их мнению, это информационные технологии, которые оказывают влияние на все стороны жизнедеятельности образовательного учреждения: на содержание образования, на деятельность педагогических кадров, определяет систему ориентиров и точек роста этого учреждения.

Научная работа по внедрению информационных технологий в дошкольное образование ведется в нашей стране, начиная с 1987 года на базе центра им. А.В. Запорожца исследователями под руководством Л.А. Парамоновой, Л.С. Новоселовой, Л.Д. Чайновой. В 2008 году разрабатываются теоретические основы применения научных информационных технологий в воспитательно-образовательной работе ДОУ, начали активно создаваться программы для дошкольников.

В работах В.С. Аванесова, В.П. Беспалько, И.А. Зимней, М.М. Поташника, А.И.Субетто, Н.А. Селезнёвой, П.И. Третьякова, Т.И. Шамовой, Т.К. Чекмарёвой, М.А. Сергеевой и др. созданы теоретические предпосылки проектирования эффективной действующей системы управления качеством образовательного процесса, информационного обеспечения образовательного учреждения.

В.Н. Соловьёв, Д.Ш. Матрос, Н.Н. Мельникова, С.Д. Белушкин, Ф.И. Перегудов, Н.В. Новожилова, С.В. Швецова, Е.Н. Каракозова и другие рассматривают теоретико-методологические основы компьютеризации и автоматизации системы управления образовательным учреждением.

Информатизация ДОУ – это процесс его развития. Для его оценки надо определить, в какой мере новое состояние ДОУ отличается от его предыдущего состояния.

Опираясь на вышесказанные положения, можно предложить модель, в основе которой лежит несколько допущений:

1. Информатизация ДОУ развивается неравномерно наряду с учебными заведениями, где этот процесс еще только начинается, есть ДОУ, где информатизация привела к заметным преобразованиям в учебно-воспитательном процессе и в управлении ДОУ. Можно предположить, что в реальности наблюдается все устойчивые (доступные в сегодняшних условиях) состояния информатизации ДОУ из множества возможных.

2. В пространстве состояний информатизации существуют группы близких друг другу состояний ДОУ, которые находятся в этих состояниях, решают одни и те же (или схожие) задачи, сталкиваются с близкими проблемами, используют аналогичные способы их решения.

3. Деградация образовательных учреждений социально запрещена. В процессе информатизации ДОУ может остаться в прежнем состоянии или перейти в новое. В новом состоянии ре-

зультаты ее работы должны быть не хуже, чем в предыдущем.

4. При разработке программы информатизации работники ДОО стремятся так изменить ресурсы, условия и правила поведения участников процесса, чтобы повысить их «педагогическое качество» и тем самым перевести ДОО в новое состояние [1].

Важнейшими целями информатизации ДОО являются:

1. Повышение качества обучения;
2. Совершенствование научно-методической литературы;
3. Совершенствование управления воспитательно-образовательным процессом;
4. Информационная интеграция с вышестоящими органами управления и внешней средой.

Процесс информатизации в ДОО включает в себя ряд показателей:

1. Готовность и способность педагогов эффективно работать в новой информационной среде и изменяющихся организационных условиях (педагогическая информационная – компетентность работников образования);

2. Изменения на занятиях соорганизованности участников учебно-воспитательного процесса (изменение регламентов, процедур, работы ДОО);

3. Изменения в методах и организационных формах работы детей, отдельных педагогов и педагогического коллектива ДОО в целом (распространение ИКТ методов и организационных форм учебной работы) [4].

Библиографический список

1. Азамова, М.Н. Использование информационных компьютерных технологий в процессе развития детей дошкольного возраста / М.Н. Азамова // Молодой ученый. – 2012. – № 11.

2. Босова, Л.Л. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования / Л.Л. Босова. – М., 2011.

3. Информатизация общего среднего образования: науч.-метод. пособие / под ред. Д.Ш. Матроса. – М.: Пед. о-во России, 2004.

4. Ткачук, Т.А. Становление информационно-педагогической компетентности будущих педагогов дошкольного образования в процессе организации научно-исследовательской работы: автореф. дис... канд. пед. наук: (13.00.08) / Т.А.Ткачук. – Петрозаводск, 2007. – 23 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155].

*О.Г. Мишанова,
г. Челябинск*

РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ И КОММУНИКАТИВНАЯ ПОДГОТОВКА С УЧЕТОМ ТРЕБОВАНИЙ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, НАЧАЛЬНОГО И ОСНОВНОГО УРОВНЕЙ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: статья раскрывает основания для необходимости следования принципу преемственности в речевом развитии детей дошкольного возраста и коммуникативной подготовке обучающихся, представляет сравнительный анализ требований образовательных стандартов дошкольного образования в области речевого развития, начального и основного уровней общего образования в филологической предметной области.

Ключевые слова: речевое развитие, коммуникативная подготовка, принцип преемственности, содержание и условия обучения языку и речи, компетенции коммуникативной подготовки.

В исследовании проблемы речевого развития и коммуникативной подготовки обучающихся принцип преемственности понимается как взаимосвязь традиционного формирования коммуникативно-развивающейся личности дошкольника с инновационной структурой и содержанием современного языкового образования в начальной и основной школе, связанного с формированием концептосферы языковой личности обучающегося, осознаваемой себя в активном и непрерывном процессе социализации.

Актуальность проблемы речевого развития детей определяют следующие закономерности, которые составляют основания для необходимости следования принципу преемственности:

– речевое развитие способствует становлению социально обусловленной деятельности человека, предполагающее активизацию умственных и нравственно-волевых усилий через личностно-ориентированное общение;

– речевое развитие основывается на активности детей в процессе социокультурной адаптации и неразрывно связано психологической направленностью его личности и стремлением самопознания себя и другого в общении;

– речевое развитие способствует осознанному овладению дошкольниками и младшими школьниками языком в единстве формы и содержания;

– речевое развитие ориентировано на использование системы языка с целью достижения детьми результатов общения в игровой, учебно-познавательной и коммуникативно-творческой деятельности;

– речевое развитие предполагает поликультурное образование, а также его освоение в различных социально значимых ситуациях;

– речевое развитие предполагает взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности как способам осуществления общения;

– речевое развитие формирует коммуникативно-развивающуюся языковую личность посредством педагогического управления процессом общения и раскрытия личностных резервов детей.

Основная цель в изучении языка каждой отдельной личностью – это развитие речи в социально обусловленной деятельности. Речевое развитие находится в диалектической взаимосвязи с развитием дискурсивного мышления и социального интеллекта обучающихся.

В системе дошкольного образования речевое развитие представляет собой отдельную образовательную область, утвержденную Федеральным государственным стандартом и включающую следующие требования к результатам обучения и воспитания детей: владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте.

Анализ исследований по проблеме речевого развития детей дошкольного возраста показал, что движущими силами в этом процессе становятся: правильное речевое окружение; развитие высших психических функций (внимание, память, восприятие,

мыслительные процессы, эмоции, воля); физическое развитие; социализация (обеспечение общения ребенка со взрослыми и сверстниками). Активному совершенствованию процессу речевого развития дошкольников способствуют условия, применяемые педагогом на занятиях и прогулках: развитие зрительного, слухового и речеслухового внимания (подражание мимике и артикуляции, опознавание на слух звуков окружающего мира и речевых звуков, ритмичная декламация текстов народного фольклора); развитие общей и мелкой моторики и координации движений, логоритмические упражнения; звукоподражание, развитие просодической и интонационной стороны речи; артикуляционная и дыхательная гимнастика; развитие импрессивной речи (расширение пассивного словарного запаса названиями предметов, их частей, признаков, действий, формирование понимания простых нераспространенных и распространенных предложений); создание ситуаций, способствующих активизации речи; ознакомление с доступными произведениями художественной литературы с использованием иллюстрирования и инсценирования.

Таким образом, возрастные нормы речевого развития дошкольников определяют следующее: во-первых, к 4 годам ребенок должен овладеть звукопроизводительной стороной речи, чисто, четко и правильно произносить все звуки родного языка, правильно воспроизводить звуко-слоговую структуру слова; во-вторых, к 5 годам ребенок должен различать все звуки речи на слух, определять характер их звучания, давать характеристику звуку (гласный-согласный, звонкий – глухой, твердый – мягкий), определять последовательность звуков в слове (осуществлять звуко-буквенный анализ слова), понимать разницу между понятиями звук – слог – слово – предложение; в-третьих, 5–6-летний ребенок должен иметь достаточный словарный запас (почти все слова русского языка), уметь подбирать антонимы, синонимы, эпитеты, активно использовать в речевом высказывании все части речи; в-четвертых, речевое высказывание 6-летнего ребенка должно состоять из небольшого монологического рассказа с элементами диалога, навыками словоизменения и словообразования; в-пятых, 6–7-летний должен знать достаточное количество текстов различных жанров и уметь составлять рассказ по картинке или пересказывать текст.

В системе начального общего образования согласно требо-

ваниям образовательного стандарта содержательная линия «Развитие речи» должна реализовываться в процессе освоения младшими школьниками филологической предметной области и быть направлена на: а) осознание значимости русского языка на государственном уровне, его предназначение и многофункциональную природу; б) положительное отношение к культуре речи и ее показателям; в) знание языковых норм и речевых правил, условий их правильного выбора в соответствии с коммуникативной ситуацией; г) умение применять языковые знания и коммуникативные действия в решении стоящих перед ним учебных и социально-ориентированных задач.

К настоящему времени социальный заказ на свободное развитие духовно-нравственной личности, готовой к самоопределению и самореализации, к интеграции национальной и мировой культуры, оказался не в полной мере подкрепленным серьезными концептуальными теоретическими и практическими разработками, определяющими оптимальные пути и условия реализации. Применительно к филологической предметной области начального общего образования подобная неподкрепленность обусловлена:

- неконкретностью целевых ориентиров речемыслительного развития младших школьников;

- некоторой рассогласованностью текстового материала учебников по русскому языку с требованиями к результатам комплексного освоения младшими школьниками языковых знаний и коммуникативно-речевых умений;

- реальной несвязанностью предметных, метапредметных и личностных результатов младших школьников с отдельными требованиями образовательного стандарта, учитывающими умения ориентироваться и взаимодействовать в окружающем жизненном пространстве;

- недостаточностью разработки проблемы формирования концептосферы языковой личности младшего школьника, осознаваемой себя в активном и непрерывном процессе социализации;

- неполным единством к обучению языку и речи на дошкольном, начальном и основном уровнях общего образования, приводящим к тому, что у обучающегося не складываются представления о языке как системе единиц, он недостаточно анализирует языковую действительность, плохо осваивает фонетические, лексические, грамматические нормы и орфографические правила.

В начальном языковом образовании при преемственном пе-

реходе от дошкольного обучения и воспитания должен стоять вопрос не о речевом развитии, а целенаправленной коммуникативной подготовке, в процессе которой формируется коммуникативно-развивающаяся языковая личность, способная к полноценному восприятию и конструированию собственных текстов в контексте речевой культуры и подготовленная тем самым к самостоятельному общению.

Вслед за разработками: А.А. Бодалева, Л.А. Введенской, Е.М. Верещагина, В.Е. Гольдина, М.Л. Кусовой, Е.Ю. Никитиной, Е.И. Пассова, К.Ф. Седова, Е.Н. Ширяева и др. – мы понимаем коммуникативную подготовку младших школьников как непрерывный процесс функционирования целостной методической системы языкового образования, базирующейся на динамике поэтапного углубления младшими школьниками объема и совокупности приобретенных коммуникативных характеристик в результате становления коммуникативно-развивающейся языковой личности.

Целью коммуникативной подготовки младших школьников в начальном языковом образовании является формирование у учащихся способности к поликультурному общению, в том числе с представителями разных национальностей в различных коммуникативных ситуациях и сферах. Ее достижение предполагает, прежде всего, развитие у школьников творческого уровня становления коммуникативно-развивающейся языковой личности при решении жизненно важных проблем и реализации самообразовательных потребностей.

В связи с этим центральной задачей начального курса языкового образования должно стать совершенствование всех видов речевой деятельности в проявлениях функциональных стилей русского языка на основе самоанализа образцов коммуникативной составляющей текстов русской классической литературы с целью сохранения и интеграции русского языка, свободного, творческого саморазвития и самосознания в выборе культурно-речевых средств самовыражения при создании собственных текстов и использовании их в различных ситуациях общения.

При оптимальной методике обучения русскому языку в теснейшей интеграции с другими курсами гуманитарного цикла смогут наиболее существенно содействовать в решении общей цели и задач коммуникативной подготовки младших школьников следующие организационно-педагогические условия: создание

диалогической дидактико-коммуникативной среды; ориентация младших школьников на языковую толерантность; реализация в образовательном процессе начальной школы авторского курса «Культура речи и этика общения»; организация индивидуально-групповых «контрактов» на основе мотивированного выбора форм коммуникативной подготовки младших школьников; применение системы речетворческих и риторических задач в процессе обучения русскому языку; создание портфолио по русскому языку как средства контроля и обобщения личностно значимого социально-коммуникативного опыта младших школьников.

Коммуникативная подготовка младших школьников должна включать в себя ряд составляющих компетенций:

– лингвистическую компетенцию, т.е. знание младшими школьниками единиц системы языка и применение способов их взаимодействия при конструировании осмысленных высказываний и текстов;

– поликультурную компетенцию, т.е. умение выстраивать собственную речь и поведение в соответствии со специфическими особенностями языка.

– дискурсивную компетенцию, т.е. умение планировать речевое поведение, понимать смысл принимаемых и передаваемых логичных и аргументированных высказываний;

– стратегическую компетенцию, т.е. умение рационально и по назначению использовать собственный речевой опыт для применения средств языка согласно ориентировочным компонентам общения и в соответствии со статусом собеседника;

– информационно-языковую компетенцию, т.е. умение извлекать необходимую информацию из учебников, словарей, справочников, энциклопедий, других печатных или электронных источников и использовать выявленную информацию в соответствии с учебной или социально-ориентированной задачей.

Перейдем к рассмотрению результатов освоения обучающимися предметного курса «Русский язык» на основном уровне общего образования в соответствии с требованиями образовательного стандарта:

1) совершенствование видов речевой деятельности (слушания, чтения, говорения и письма);

2) понимание определяющей роли языка в развитии интеллектуальных и творческих способностей личности, в процессе

образования и самообразования;

3) использование коммуникативно-эстетических возможностей русского и родного языков;

4) расширение и систематизацию научных знаний о языке; осознание взаимосвязи его уровней и единиц; освоение базовых понятий лингвистики, основных единиц и грамматических категорий языка;

5) формирование навыков проведения различных видов анализа слова, словосочетания и предложения, а также многоаспектного анализа текста;

6) обогащение потенциального словарного запаса, свободного выражения мыслей и чувств адекватно ситуации и стилю общения;

7) овладение основными стилистическими ресурсами лексики и фразеологии языка, стремление к речевому самосовершенствованию;

8) формирование ответственности за языковую культуру как общечеловеческую ценность.

Анализ вышеизложенных требований резюмирует следующее: в отличие от речевого развития в системе дошкольного образования и коммуникативной подготовке в начальном языковом образовании на основном уровне общего образования акцент ставится в интеллектуальном (общем) и специальном (состоящем из языковой и речевой частей) компонентах. Ядром этих компонентов являются элементы языкового творчества, развитие эстетических качеств языка и речи, лингвистической догадки с целью повышения у обучающихся мотивации, удовлетворения деятельностно-коммуникативных потребностей, восприимчивости к семантике языка и улучшению языковой способности личности, структура которой включает не столько вербально-семантический аспект, сколько лингвокогнитивный, представляющий тезаурус личности или фонд ее языковых знаний и социально-ориентированных умений.

Исследованием установлено, сегодня возникает необходимость обновлять с учетом принципа преемственности формы, методы, средства и условия речевого развития дошкольников, а также содержание языкового начального и основного общего уровня образования, формы его организации, структуру педагогического управления этим процессом, что предполагает разра-

ботку и внедрение новых методик обучения языку и речи, основанных на коммуникативно-творческой деятельности обучающихся и согласованных требованиях разных систем и уровней образования.

Библиографический список

1. Курцева, З.И. Реализация принципа непрерывности и преемственности образования (на примере курсов русского языка и риторики) / Е.В. Бунеева, Л.Ю. Комиссарова, З.И. Курцева // Начальная школа плюс До и После. – 2010. – № 11. – С. 3–7.

2. Кохичко, А.Н. О проблеме развития чувства языка при обучении русскому языку как родному / А.Н. Кохичко // Начальная школа плюс До и После. – 2010. – № 10. – С. 77–82.

3. Мишанова, О.Г. Основы педагогического управления обучением обучающихся: учеб. пособие / О.Г. Мишанова. – Челябинск: Образование, 2011. – 163 с.

Н.Ю. Молчанова,
г. Челябинск

ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация: статья посвящена исследованию вопросов, связанных с повышением профессиональной компетентности педагогов в области речевого развития в дошкольной образовательной организации. Дан развёрнутый анализ содержания профессиональной компетентности в области речевого развития.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, компетенция, формы повышения профессиональной компетентности, развитие речи.

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

тие педагогов. Прежде чем говорить о профессиональной компетентности педагога обратимся к основным понятиям «компетенция» и «компетентность».

В словаре С.И. Ожегова понятие «компетентный» определяется как «осведомлённый, авторитетный в какой-либо области».

В педагогической литературе отсутствует единая точка зрения на содержание понятий «компетенция», «компетентность». **Компетенция** – личностные и межличностные качества, способности, навыки и знания, которые выражены в различных формах и ситуациях работы и социальной жизни. В настоящее время понятие «компетентность» расширено, в него включены личностные качества человека. Под компетентностью подразумевается – обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

Профессиональная компетентность – формирование на базе общего образования таких профессионально значимых для личности и общества качеств, которые позволяют человеку наиболее полно реализовать себя в конкретных видах трудовой деятельности.

Вопросы развития профессиональной компетентности педагогов в различных формах представлены в работах Б.С. Гершунского, О.Е. Докучаевой, Л.И. Звавич, Т.Г. Калугиной, В.А. Каравковского и т.д.

Важное значение имеет профессиональный стандарт педагога, который призван, прежде всего, раскрепостить педагога, дать новый импульс его развитию. Профессиональный стандарт педагога – документ, включающий перечень профессиональных и личностных требований к педагогу, действующий на всей территории РФ. В его структуру входят требования, знания, умения, навыки, необходимые и достаточные для того, чтобы успешно действовать.

Профессиональные компетенции педагога дошкольного образования (воспитателя), отражающие специфику работы на дошкольном уровне образования, представлены в профессиональном стандарте. Педагог дошкольного образования должен:

1. Знать специфику дошкольного образования и особенности организации образовательной работы с детьми дошкольного возраста.

2. Знать общие закономерности развития детей в дошкольном возрасте.

3. Уметь организовывать различные виды деятельности де-

тей в дошкольном возрасте.

4. Владеть теорией и педагогическими методиками физического, познавательного и личностного развития детей раннего и дошкольного возраста.

5. Уметь планировать, реализовывать и анализировать образовательную работу с детьми дошкольного возраста в соответствии с ФГОС ДО.

6. Уметь планировать и корректировать образовательные задачи по результатам мониторинга и индивидуальных особенностей детей.

7. Реализовывать педагогические рекомендации специалистов в работе с детьми.

8. Участвовать в создании комфортной и безопасной образовательной среды, обеспечивая безопасность жизни детей, сохранение и укрепление их здоровья и т.д.

9. Владеть методами и средствами анализа психолого-педагогического мониторинга, позволяющего оценить результаты освоения детьми образовательных программ.

10. Владеть методами и средствами психолого-педагогического просвещения родителей.

11. Владеть ИКТ-компетенциями, достаточными для реализации образовательной работы с детьми дошкольного возраста.

Повышение качества дошкольного образования находится в прямой зависимости от профессиональных педагогов. Важно отметить, что в современных условиях реформирования образования радикально меняется статус педагога, его образовательные функции, соответственно меняются требования к его профессионально-педагогической компетентности, к уровню его профессионализма.

Для роста и совершенствования профессионального мастерства педагогов используются разнообразные формы работы. Способы методической работы отбираются с учетом категории педагогов, уровня их подготовленности, стажа и образования. Существуют традиционные и нетрадиционные формы повышения квалификации. К традиционным формам относятся: педагогические советы, обучающие семинары, консультации, педагогические тренинги, деловые игры, открытые занятия, методические объединения, наставничество, конкурс педагогического мастерства, курсы повышения квалификации и т.д. К нетрадиционным отно-

сятся: круглый стол, дискуссия, аукцион, школа педагогического мастерства, симпозиум, дебаты, коучинг-сессия и т.д. Повышение квалификации – это все, что помогает педагогу совершенствовать профессиональное мастерство, реализовать и увеличивать его творческий потенциал. Этому способствует использование новых форм активного обучения и модернизация различных форм методической работы в ДОУ.

Среди основных направлений деятельности педагогов дошкольных учреждений одно из центральных мест занимает работа по речевому развитию детей, это объясняется важностью периода дошкольного детства в речевом становлении ребенка. Именно дошкольный возраст является наиболее благоприятным периодом для развития навыков речевого общения детей, развития речи в тесной взаимосвязи с развитием мышления ребенка, осознания себя и окружающего мира. Для развития речи у детей дошкольного возраста необходимо соблюдать условия, которые повысят эффективность работы с детьми, это такие, как: повышение профессиональной компетентности педагогов, реализация различные технологии способствующих развитию речи и взаимодействие с родителями воспитанников. Так как мир совершенствуется, всё вокруг меняется и для положительных результатов в работе педагог периодически должен улучшать свой уровень знания, самообразовываться. Для эффективных результатов в развитии речи детей педагоги должны использовать различные технологии, с помощью которых дети с лёгкостью будут усваивать предложенный материал. И так же мы знаем, чтобы получить положительный результат одной работы в ДОО будет не достаточно, нужна будет и помощь родителей, с помощью которой дети будут развиваться, не зависимо от времени и ситуации.

Повышение профессиональной компетентности педагогов по вопросам речевого развития детей позволит полностью обеспечить целостность воспитательно-образовательного процесса и гарантирует разностороннее, полноценное развитие ребенка, формируя у него универсальные способности до уровня, соответствующего возрастным возможностям и требованиям современного общества, обеспечивая тем самым равный старт развития для всех детей.

Библиографический список

1. Алексеева, М.М. Взаимосвязь задач речевого развития детей на занятиях / М.М. Алексеева, О.С. Ушакова. – М.: Просвещение,

2003. – 243 с.

2. Акулова, О.В. Теории и технологии развития речи детей дошкольного возраста / О.В. Акулова, О.Н. Сомкова, О.В. Солнцева. – М.: Центр педагогического образования, 2008. – 240 с.

3. Глебова, С.В. Детский сад – семья: аспекты взаимодействия / С.В. Глебова. – М.: Просвещение, 2008. – 213 с.

4. Лобанова, Н.Н. Профессиональная компетентность педагога / Н.Н. Лобанова, В.В. Косарев, А.П. Крючатов. – Самара, СПб.: Сам-Вен, 1997. – 107 с.

5. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов – М.: – Изд. 6-е, стереотипное. – М.: Советская энциклопедия, 1964. – 900 с.

6. Профессиональный стандарт педагога: материалы Форума педагогов города Москвы: в 2 ч. / сост. Н.Е. Бургасова, И.В. Васильева, Е.В. Волкова и др.; отв. ред. Ж.В. Усова.– М.: РУДН, 2015. – 54 с.

С.Г. Молчанов,
г. Челябинск

ПОСТУПОК И ДЕЙСТВИЕ: ВНЕУЧЕБНЫЕ И УЧЕБНЫЕ ДОСТИЖЕНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация: статья посвящена проблеме оценивания учебных и внеучебных достижений в дошкольном образовании. Но в связи с тем, что сейчас особенно обострилась и идет жесткая война двух противоположных идентификаций: 1) анимально-деструктивно-потребительской; 2) духовно-пассионарно-созидательной – мы обсуждаем, прежде всего, мониторинг внеучебных достижений, обеспечивающих этнокультурную идентификацию ребенка относительно двух антагонистов – Западного и Русского мира.

Ключевые слова: действие, идентификация, поступок, анимальный, духовный, пассионарный.

«Любопытный документ попал мне в руки...» (11): таков зачин статьи «Здравствуй, лето «крючков-скрепов»³». Доктора вы-

³ Я бы не стал иронизировать по поводу слов, употребленных Президентом, сравнивая «духовные скрепы» с «крючками» или с кан-

зывали. Нет, он сам пришел» (11), опубликованной газетой «Московский Комсомолец» № 26839 от 22 июня 2015 года (11). В этой статье обсуждается, в том числе, наша методика оценивания социализованности. И сразу пришло название ответной статьи: «Внешнего врага» вызывали? Нет! У нас свой, внутренний!».

Итак! Нужен ли нам «внешний враг»? Не нужен – сказал В.В. Путин – поскольку с такими *друзьями* «все и так развалится само по себе» (9). И в обозримом будущем, по мнению, президента, внешняя, «геополитическая среда» также будет «недружественной».

Но к делу! Об обращении «Родительского всероссийского сопротивления (РВС)» (автор не является членом этого движения) в Минобрнауки. Суть обращения состоит в том, что, опираясь на обращения родителей, общественных движений (Русского культурного центра, «Союза семьи и школы», Родительского клуба Вахрушевской школы), предлагается включить в перечень показателей эффективности образовательной организации, включая дошкольную, такой индикатор, как СОЦИАЛИЗОВАННОСТЬ (воспитанность).

Почему? Поясним! В системе дошкольного образования создаются два продукта: 1) образованность и 2) социализованность воспитанников.

Образованность измеряется наблюдениями за освоенностью содержания (9) пяти образовательных областей (в школе, напри-

целярскими скрепками, как на карикатуре Алексея Меринова, к этой статье (11). Это и не политкорректно и оскорбительно, в конце концов, для Президента и его команды, готовившей Послание.

К тому же, образованный носитель русского языка никогда не скажет – «СКРЕПОВ», но скажет – «СКРЕП». И не удивительно после этого, отчего дети плохо пишут и говорят по-русски. Мы, учителя и журналисты должны быть и эталонными носителями, и хранителями русского языка.

У слова «скрепы» в сочетании с – «духовные» есть синонимы: узы, путы, связи, оковы, обручи, но уж никак не «крючки», хотя это может быть рассмотрено как синоним, в случае – ...*что-то с чем-то*, но не ...*кто-то с кем-то* (такие ошибки обычно допускают иностранцы). Но образованный носитель языка может сказать «духовные узы, духовные путы, духовные связи...», но уж никак не «духовные крючки».

мер, это – ЕГЭ).

А социализованность? Ничем и никогда!

Вывод прост и понятен каждому: *коли не измеряем, то и не управляем* (так считает, например, проф. Ж. Ладсу (12).

Образованность является объектом воздействия (вмешательства) с целью увеличения в ней образовательных компетенций, готовности к действию. Способ воздействия – обучение.

Социализованность является объектом воздействия (вмешательства) с целью увеличения в ней социальных, но только позитивных, компетенций, готовности к поступку (социально-одобряемому действию или отсутствию такового). Способ воздействия – воспитание.

Воспитание и обучение – есть образование (ФЗ «Об образовании...» (5; ст. 2) – и они не отделимы друг от друга.

Но! Обучение доминирует с сентября по май, а воспитание – с июня по август.

Вопрос? Почему же результат обучения измеряется, а результат воспитания – НЕТ?

«Учебные достижения» (5; ст. 97) – ДА! А «...внеучебные достижения» (5; ст. 97) – НЕТ. Таким образом, ФЗ «Об образовании...» не исполняется.

Возникают вопрос: не хотим исполнять(?) и не знаем, как?; а может, боимся увидеть истинные размеры «ценностной катастрофы» (В.В. Путин)?

По существу, предложение общественности этой статьей Е.А. Ямбурга, от имени МОиН РФ, отвергнуто, а Министерство (устами члена-корреспондента РАО) отказывается от «...оценки... подготовки обучающихся в организации...» (5; ст. 93), которая выражается и во «внеучебных достижениях» (5; ст. 97), т.е. в воспитанности или социализованности.

Е.А. Ямбург утверждает, что нельзя «оценивать детей по количеству хороших **поступков**» (11). Наша же позиция такова: именно по **поступку (-ам)** может оценить обладает ли человек качеством, социальной компетенцией или нет, а количество этих поступков позволяет измерить выраженность качества (компетенции).

При этом мы опираемся на точку зрения таких исследователей, как В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, В.П. Зинченко, Б.Ф. Ломов, А.Р. Лурия, А.М. Матюшкин, А.В. Петровский, а они счи-

тают, что «...поступок... социально оцениваемый акт поведения... В нем проявляется личность... отношение к окружающей действительности... В соответствии с социальными требованиями, этическими и нравственными нормами...» (10, с. 269) и поступки «...оцениваются как нравственные или безнравственные...» (10, с. 269–270).

И мы настаиваем, что обучение готовит к **действию**: и, например, во ФГОС начального образования 2-го поколения употреблен термин «универсальные учебные **действия**». А вот воспитание готовит к **поступку**. И в основе **поступка** лежит, конечно, **действие**, но **поступок**, и в этом его отличие от **действия**, может выразиться и в **бездействии**.

Таким образом, чем больше нравственных поступков совершает ребенок, тем он социально компетентнее (1, 2, 3, 4) тем выше его позитивная социализованность, а ей пределов нет. Поэтому предлагаемые нами методики (1, 2, 3, 4) позволяют зафиксировать вектор социализации, увеличение или уменьшение позитивных поступков, восхождение ребенка к хорошему или «сползание» к плохому. Мы, вообще, предлагаем введение единого социализационного экзамена (1, 2, 3, 4).

Интересно, что для обоснования своего ответа МОиН РФ обратилось не к «*внешнему врагу*» (9), а внутреннему *другу* (11), который и пишет статью, смысл которой, *а) запретить «провинциальную»⁴ науку, поскольку столичной – б) нечего предложить: поскольку, в) мы до этого не додумались, то и ваш г) продукт «недоброкачественный»* (11).

Однако не все работники МОиН РФ разделяют точку зрения Е.А. Ямбурга (11) и утверждают, что наши «...методики... могут быть... использованы в образовательном процессе по решению... органа исполнительной власти субъекта Российской Федерации...» (письмо № 08-ПГ-МОиН РФ-15534 от 27.06.2013 г. за подписью зам. директора Департамента государственной политики в сфере общего образования О.В. Роскина). За использование методики высказывается и С.В. Портье: «...в образовательных учреждениях... есть возможность для использования данных тех-

⁴ Е.А. Ямбург пишет, что автор методики (то есть я – С.М.) «...профессор одного из провинциальных педагогических университетов» (1).

нологий» (письмо № 16-06/942 от 14.03.2014 г. за подписью начальника горУО г. Челябинска С.В. Портье). Но при этом делается ссылка на то, что «...использование инструментария... определяется полномочиями образовательной организации» (письмо № 03/6753 от 04.09.2013 г. за подписью зам. министра ОиН ЧО Е.А. Коузовой).

Все верно! И ссылаются они на ст. 28 ФЗ «Об образовании...» (5), но в ней говорится не о показателях эффективности образовательной организации, а об их свободе выбирать способы работы с детьми. И у нас нет возражений против этого. Но речь о другом!

Нужно или нет? по итогам каждой года (месяца, другого временного интервала) фиксировать выраженность позитивных компетенций у детей? Нужно или нет исполнять ст. 93 Закона (5)?

Мне неловко коллегам-профессионалам, «внешним» и «внутренним» *друзьям* (!), цитировать Закон. Но придется! Ведь об этом должны знать и родители, и дети: ведь перед Законом все равны. *Dura lex, sed lex*. И в Законе оказывается есть и другие статьи, кроме ст. 28 (5).

Во-первых, образовательные организации «...свободны в определении содержания образования, выборе учебно-методического обеспечения, образовательных технологий ... по... программам» (5; ст. 28). Ст. 3, п. 7 (5) подтверждает «...предоставление педагогическим работникам свободы в выборе форм обучения, методов обучения и воспитания» (5, с. 8).

Но «*программы*» должны быть «*аккредитованными*» (8; ст. 93), а их исполнение подлежит контролю (8; ст. 93), иначе «*программы*» не могут и не должны финансироваться из бюджета.

Во-вторых, ст. 97 (5) обязывает проводить мониторинг, который «...осуществляется ...органами исполнительной власти субъектов..., осуществляющими государственное управление в сфере образования...» (5, с. 168) и далее поясняется, что – «3. Мониторинг... систематическое стандартизированное наблюдение за ... учебными и внеучебными достижениями...» (5, с. 168: ст. 97). А это и есть а) образованность; б) социализованность или воспитанность. Но нет стандартного инструментария для оценивания объекта – социализованность.

И еще. В ст. 2, п. 29 (5) говорится – «...качество образования – комплексная характеристика... подготовки обучающегося, выражающая... степень достижения планируемых результатов образова-

тельной программы» (5, с. 7). Эти «достижения» названы «учебными» и «внеучебными» (5, ст. 97), а их «степень» (5) и есть образованность, например, которая измеряется в рамках ЕГЭ. И понимается, социализованность! А эта последняя, хоть и названа в Законе («внеучебные достижения»), но ничем и никем не измеряется. Между тем, ст. 11, п. 3. фиксирует: «Федеральные... стандарты... включают требования к: ... 3) результатам освоения основных образовательных программ» (5, с. 22).

В-третьих, ст. 28 говорит о «свободе» (5) организации образовательного процесса, а ст. 3, п. 7 подтверждает «свободу» «...в выборе форм обучения, методов обучения и воспитания» (5, с. 8), но не свободу выбора способов контроля за «...учебными и внеучебными достижениями обучающихся» (5; ст. 97). Можно ли выбрать что-то, например, кроме ЕГЭ? Формы же и методы «стандартизованного наблюдения» (ст. 97, п. 3) должны определяться Государством или Субъектом РФ, а это означает – стандартный инструмент. И никакой вариативности.

В-четвертых, в ст. 93 п. 2 (5) сказано – «Под... государственным контролем качества... понимается деятельность по оценке... подготовки обучающихся в организации, ...по имеющим государственную аккредитацию образовательным программам...» (5, с. 161). Программы ДООУ – не исключение.

В-пятых, Закон предписывает усилить «независимую оценку» со стороны общественных организаций (5; ст. 95): при которой «...используется общедоступная информация об организациях... и реализуемых ими образовательных программах», которые состоят из «планируемых результатов... форм аттестации, ...оценочных материалов...» (5; ст. 2. п. 9).

А вот эти «оценочные материалы» организация не может ни создавать, ни выбирать! Поскольку при помощи этих «оценочных материалов» осуществляется «...систематическое стандартизированное наблюдение...» (5; ст. 97) в рамках «мониторинга», относящегося к полномочиям федерального Министерства или Министерств субъектов РФ.

Оценочные материалы должны определяться Государством или Субъектом РФ для 2 *стандартизованного наблюдения*» (5; ст. 97, п. 3), а это означает – стандартный инструмент.

Исходя из вышеизложенного, обсуждаемую статью в МК мы вынуждены, к сожалению, квалифицировать, как недружественную трактовку и Послания Президента, и Закона об образовании, и

ФГОСов, и предложений российской общественности (5; ст. 89).

По сути, в обращении общественности (в частности, РВС) сформулировано одно предложение от ЗАКАЗЧИКА к носителю ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ УСЛУГИ⁵:

«Окажите нам (родителям) УСЛУГУ! Дайте информацию (нам и нашим детям)! О том, увеличилась ли выраженность их позитивной социализованности (ответственности, гражданственности, духовности, пассионарности)?». Это, кстати, наконец-то обеспечит ОТКРЫТОСТЬ⁶ образовательной организации. Ведь она не только в том, чтобы двери открыть, но включить родителей и детей в процесс, как полноправных субъектов.

Что должно ответить МОиН РФ (пусть устами автора статьи): «Да!» или «Нет!». Но при этом этот ответ адресован кому? Родителям, имеющим право «...на участие в управлении образовательными организациями» (5: ст 3, п. 10: с. 9),

А родителям, по существу, сказано жестко – «Нет!». «И Вы, после этого, нам, заказчикам (потребителям) нужны?» – могут спросить родители.

Смягчим позицию. Лояльный родитель может сказать: *«Если Вы отказываетесь, то, хотя бы, объясните:*

а) почему Вы нарушаете ст. 44: «Родители... имеют право:3) знакомиться ... с оценками успеваемости своих детей;... б) получать информации о... результатах проведенных обследований...». А они должны быть «стандартизованными» (с. 97 п. 3):

б) и на что же вы тратите наши, бюджетные деньги?

в) и какой же продукт появляется по итогам Вашей УСЛУГИ?

Для чего мы приводим своих детей в образовательную организацию. Нам, родителям, обществу, государству нужны ОБРАЗОВАННОСТЬ (готовность к действию) и СОЦИАЛИЗОВАННОСТЬ (готовность к поступку) наших детей. Причем, в соответствии с ФГОС, о котором мы с Государством договорились

⁵ С.Е. Кургинян – противник это терминологической нелепости, и понимает образование как «суперинвестицию» в будущее каждого человека и всего человечества, каждого гражданина и всего государства.

⁶ В ст. 3, п. 9 сформулирован принцип: «...информационная открытость и публичная отчетность образовательных организаций» (с. 8). Открытость! Это как раз то, отсутствие чего высмеивается в фильме Э. Климова «...или посторонним вход воспрещен».

(ст. 1). А стандарт не может быть вариативным, адаптивным.

Так ответьте, получим мы от Вас информацию о СОЦИАЛИЗОВАННОСТИ наших детей или нет?

Конечно, мы сможем ее получить от соседей, от участкового, от дружинника, от друзей, от родственников, от знакомых, тренеров, руководителей кружков и др.

И получаем...

Но достоверна ли она для принятия наших адекватных родительских решений и действий. Поэтому мы хотим получить ее от Вас, профессионально оформленную и достоверную.

И нет ли у Вас какого-то простого инструмента для оценивания социализованности наших детей в домашних условиях?»

Что ответит Минобрнауки?

*А пока спросим у нашего оппонента Е.А. Ямбурга: «Вы, как родитель, хотели бы знать: Какие **поступки** совершает ваш ребенок, когда Вы его не видите (например, он в лагере)? Не вредят ли эти **поступки** ему самому, окружающим его людям? Дружественно ли другие поступают по отношению к нему?».*

ДА или НЕТ?

И зададим этот же вопрос нашим читателям.

Библиографический список

1. Исполняем «Стратегию воспитания... до 2025 года»? / С.Г. Молчанов // Детский сад от А до Я. – № 3. – 2015. – С. 4–10.

2. Эффект Герострата / С.Г. Молчанов // Аргументы и факты. – № 42(1823). – 14–20 окт. – 2015. – С. 19.

3. Молчанов, С.Г. Методики отбора содержания социализации (ОСС-ДОУ) и оценивания социализованности мальчиков и (или) (ОС-ДОУ) в дошкольном образовательном учреждении: пособие для работников дошкольного образования / С.Г. Молчанов. – Челябинск: Энциклопедия, 2012 – 60с.

4. Как исполнить IV раздел нового ФГОС ДО? / С.Г. Молчанов // Детский сад от «А» до «Я». – 2014. – № 5. – С. 4–21.

5. «Об образовании в Российской Федерации». Федеральный Закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ // Новый Закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Эксмо, 2013. – 208 с.

6. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 // Нормативная база современного дошкольного образования: Закон об образовании, ФГОС ДО, порядок организации образовательной

деятельности. – М.: Просвещение, 2016. – 110 с.

7. Школа научит контролировать эмоции. Уральский педагог считает, что пора вводить ЕГЭ по воспитанности / М.Л. Пинкус // Российская газета. – № 256(6827). – 2015. – 12 нояб. – С. 23.

8. Пинкус, М.Л. ЕГЭ по поведению. Уральский педагог считает, что школам надо оценивать детей по хорошим поступкам // Российская газета. Регион. Спецвыпуск. – № 270 (6841). – 2015. – 30 нояб. – С. 48–49.

9. Путин, В.В. Послание Президента Владимира Путина Федеральному Собранию РФ // Российская газета. – № 282 (6258). – 2013. – 13 дек. – С. 2–4.

10. Психологический словарь / под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.

11. Ямбург, Е. А. Здравствуй, лето «крючков-скрепов»! Доктора вызывали? Нет, он сам пришел // Московский комсомолец. – № 26839. – 2015. – 21 июня. – С. 12.

12. Ladsous, J. Travail social / J. Ladsous. – Montpellier: Actif. – P. 97.

*А.А. Мосина,
С.Д. Кириенко,
г. Челябинск*

К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: статья посвящена исследованию вопросов, связанных с актуальностью проблемы психолого-педагогического сопровождения индивидуального развития детей дошкольного возраста. Рассматриваются подходы к определению и содержанию психолого-педагогического сопровождения развития детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, условия эффективности психолого-педагогического сопровождения, основы психолого-педагогического сопровождения.

На современном этапе к детским садам предъявляются высокие требования, в соответствии с которыми в системе дошкольного

образования наиболее востребованным становится психолого-педагогическое сопровождение всех участников образовательного процесса. Исследования, проведенные по данной проблеме, позволяют также сделать вывод об актуальности сопровождения развития детей дошкольного возраста в условиях дошкольных образовательных организаций. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования ведущим принципом является принцип позитивной социализации и индивидуализации развития личности детей дошкольного возраста. В то же время практика показывает, что условия нормального развития ребёнка оказываются нарушенными вследствие отсутствия необходимого психолого-педагогического сопровождения индивидуального развития детей дошкольного возраста.

Несмотря на достаточно большое количество публикаций по проблеме психолого-педагогического сопровождения развития детей дошкольного возраста, недостаточно изучена специфика сопровождающей работы применительно к различным категориям сопровождаемых. Поэтому проблему психолого-педагогического сопровождения развития дошкольников мы относим к разряду малоизученных и весьма актуальных, так как дошкольный возраст обладает особой ценностью для последующего развития человека (Л.И. Божович, В.В. Давыдов, В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин и др.). Отсюда возникает проблема межличностного взаимодействия специалистов дошкольной образовательной организации и детей через проектирование индивидуального образовательного маршрута каждого ребёнка с учётом его личностных возможностей.

Проблема психолого-педагогического сопровождения индивидуального развития детей изучалась рядом учёных, такими как Е.И. Казакова, С.А. Маркова, Л.Г. Субботина, Л.М. Шипицина, И.А. Липский, В.П. Бондарев, Л.В. Трубайчук, С.Д. Кириенко и др. Общим для данных исследований является подход к определению сопровождения как особому виду профессиональной деятельности взрослого, направленному на решение определенных специфических проблем развития личности ребенка, создание социально-психологических условий для успешного воспитания, обучения и развития ребёнка на каждом возрастном этапе.

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

ситуациях жизненного выбора [2].

Ею описан «субъектный четырехугольник», отражающий сущность процесса сопровождения. Он включает в себя ребенка, педагогов, родителей и ближайшее окружение, а также специалиста взаимодействия, находящегося в центре и взаимодействующего с ними. Результатом процесса взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого является решение и действие, ведущее к прогрессу в развитии сопровождаемого.

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

- психолого-педагогическая диагностика ребенка, его интеллектуального и личностного развития;
- создание благоприятных психолого-педагогических условий для развития личности ребенка;
- индивидуальное консультирование участников образовательного процесса с целью решения возникающих трудностей;
- повышение психологической компетентности педагогов и родителей.

Л.Г. Субботина утверждает, что сопровождение ориентировано на те личностные достижения, которые реально есть у ребенка. В процессе сопровождения создаются условия для самостоятельного, творческого освоения детьми системы отношений с миром и с самим собой, а также для совершенствования каждым ребенком лично значимых выборов.

Достаточно интересными являются материалы Л.В. Трубайчук, С.Д. Кириенко, А.С. Микериной, И.Е. Емельяновой, О.Н. Подвильовой, Л.В. Сибилевой, И.Н. Евушенко [1].

Так, например, Л.В. Трубайчук определены методологические основы психолого-педагогического сопровождения: методологические подходы, педагогические закономерности и принци-

пы оказания конкретной, адресной помощи растущей личности в развитии на этапе дошкольного детства со стороны значимого взрослого [1, с. 27].

Одним из важных направлений психолого-педагогического сопровождения ребенка дошкольного возраста, по мнению С.Д. Кириенко, является целенаправленная помощь в формировании у него самостоятельности как основы жизнедеятельности [1, с. 30]. Интерес к проблеме организации самостоятельной деятельности дошкольников в образовательном процессе детского сада обуславливается гуманистическими задачами более полного раскрытия индивидуальности развивающейся личности, ее творческого потенциала.

В контексте нашего исследования психолого-педагогическое сопровождение рассматривается как технология, целостность которой имеет структурный и содержательный аспекты, обеспечивается единством компонентов на основе общей цели, ориентированностью на индивидуальное развитие ребёнка и взаимодействием всех участников образовательного процесса на каждом из этапов её реализации. Ребенок в педагогическом взаимодействии выступает одновременно в роли объекта и субъекта самовоспитания и саморазвития. При этом объектом является не сам ребенок, а его качества, способы действия, условия его жизни [2].

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение индивидуального развития детей дошкольного возраста имеет структурный и содержательный аспекты, характеризуется единством целей и задач, ориентированностью на личностное развитие ребенка и взаимодействием всех участников образовательного процесса на каждом из этапов ее реализации [1, с. 180].

Библиографический список

1. Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка дошкольного возраста в образовательном процессе / под ред. Л.В. Трубайчук. – Челябинск: ЧИППКРО, 2014. – 184 с.
2. Казакова, Е.И. Сопровождение развития – новая образовательная технология // Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребенка. – СПб., 2001. – С. 9–14.

*Е.Н. Мухамадеева,
г. Челябинск*

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБЩЕНИЯ МЕЖДУ ДЕТЬМИ В ТЕЧЕНИЕ ДНЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье разбираются вопросы, связанные с особенностями работы воспитателей, направленные на развитие общения детей раннего возраста со сверстниками. Рассматривается организация общения между детьми в течение дня как средство развития речи детей раннего возраста.

Ключевые слова: развитие речи, ранний возраст, общение детей со сверстниками, эмоционально-практическое общение, специально-организованные игры, режимные моменты.

В раннем возрасте зарождается и интенсивно развивается общение детей со сверстниками. Общение со сверстниками обогащает жизнь малышей новыми впечатлениями, является источником ярких положительных эмоций, создает условия для проявления творческого, самобытного начала, облегчает вхождение ребенка в детский коллектив, служит основой развития качественно новых форм общения между детьми.

Психологи отмечают, что взаимодействие малышей друг с другом существенно отличается от общения более старших детей и от общения ребенка со взрослыми. Контакты детей раннего возраста строятся преимущественно на подражании действиям друг друга, которые сопровождаются бурными эмоциональными проявлениями – криками, визгом, смехом и др. Такое взаимодействие детей получило название эмоционально-практического общения. Оно позволяет ребенку ощутить сходство с равным ему сверстником, создает оптимальные условия для самовыражения, осознания и познания самого себя.

Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова отмечают, что наиболее эффективным средством развития общения детей со сверстниками является организация субъектного взаимодействия между ними. Сначала взрослый организует взаимодействие малышей при отсутствии каких-либо предметов, привлекая их внимание к субъектным качествам друг друга, побуждая их вступать в эмо-

циональные контакты. После того как у детей появится потребность в эмоционально-практическом общении, взрослый может постепенно включать их в новый вид взаимодействия – совместную предметную деятельность.

Поэтому в ходе своей работы с детьми раннего возраста я старалась, чтобы каждый день пребывания детей в детском саду был интересным и насыщенным, так даже режимные моменты были использованы для развития речи детей. В режимных моментах подразумевалось их обыгрывание с помощью потешек и стишков, применяемых конкретно в каждом моменте: при одевании – потешки и стишки для одевания, при кормлении – потешки и стишки при кормлении и т.д. Цель этого метода заключалась в том, чтобы вызвать у детей удовольствие и радость, создать хорошее настроение в моменты которые некоторым детям бывают неприятны, а также запоминание предметов одежды, действий, признаков; формировать способность к обобщению. Также в процессе режимных моментов общение с детьми строилось с учетом того, что при формировании навыков самообслуживания нужна последовательность в обучении детей умению сопровождать свои действия речью. Для этого использовались поручения «Скажи – повтори» в названиях знакомых действий: «Застегнуть тебе пуговицы? Скажи: «Застегните»; «Достать тебе ботинки? Скажи: «Пожалуйста, достаньте мои ботиночки». Затем вопросы, которые побуждают детей назвать выполненное или предшествующее действие: «А что ты сейчас будешь делать?». И наконец, вопросы, побуждающие детей рассказать о том, что они делают в данный момент, формировать у них умение сопровождать речью текущее действие: «Что ты делаешь?» – «Шапку достаю, кофточку надеваю». В режимных моментах закрепляются также представления о мебели, посуде и одновременно накапливается словарный запас: «Курточку вешаем в шкафчик», «Кушаем за столом», «Сидим на стуле», «Пьем чай из чашки» и т.д. Эффективность этого метода закрепляется в каждодневном применении на протяжении всего дня.

Одновременно каждый день воспитатель приучает детей к культурному общению, культурной речи: приходя в детский сад здороваться с воспитателями, няней, другими детьми; уходя говорить «До свидания!». После приема пищи говорить «Спасибо!»; во время игры не отнимать игрушку, а попросить: «Дай,

пожалуйста!». Культурную речь детей надо развивать одновременно со всеми сторонами речи (грамматический строй, разговорная речь и т. д.).

Поэтому были использованы специальные игры и занятия, направленные на развитие разных сторон речи детей, которые можно разделить по группам:

Первая группа игр преимущественно направлена на развитие понимания детьми речи взрослого. В процессе этих игр дети учатся действовать по речевой инструкции взрослого: «Идите ко мне, бегите ко мне», «Потопали, похлопали» «Дружно ручки поднимаем».

Вторая группа игр – игры, побуждающие к речевому общению.

Одним из условий, стимулирующих у ребенка возникновение активной речи, является организация игр, побуждающих его обращаться к взрослым и сверстникам с просьбами, желаниями: «Передай колокольчик», «Птичка ест».

Третья группа игр – игры с сюжетными игрушками, игры – инсценировки.

Эти игры способствуют развертыванию диалогов, обогащению словарного запаса, интонационного и грамматического строя речи. В ходе этих игр создаются условия для развития планирующей и регулирующей функции речи: «Чудесный мешочек», «День рождения куклы Даши», «Магазин», «На прогулку», «С прогулки», «Узнай и назови».

Четвертая группа: чрезвычайно полезным для развития речи является чтение книг, рассматривание иллюстраций, обыгрывание сюжета книги с помощью сюжетных игрушек, разных видов театров. Воспитатель читает детям, показывает иллюстрации, задает вопросы, в случае затруднений сам называет предметы, персонажей, их действия, побуждает малышей воспроизводить речевые образцы: «Теремок», «Колобок» и др.

Пятая группа игр и занятий – это игры с предметными и сюжетными картинками, которые занимают особое место в работе по развитию речи у детей.

В группе картинок должны быть:

– Большие и маленькие красочные картинки с отдельными предметами.

– Картинки с изображением простых действий («Кошка пьет молоко», «Лошадь ест траву» и др.).

– Набор картинок определяющих темы (транспорт, времена года и др.).

– Несколько картинок, из которых можно составить несложный сюжет (например, иллюстрации сказок).

– Сложные картинки, вызывающие вопросы, суждения, сравнения, обобщения («Дети играют»).

– Лото, домино в картинках.

– Книги с предметными и сюжетными картинками.

Рассматривая их вместе с взрослыми, дети узнают персонажей, охотно называют их, вспоминают то, что знали раньше. Привлекательность занятий с картинками связана для детей с наглядностью, которая сочетается со словом. Каждая картинка изображает реальные предметы и явления, имеющие определенные словесные обозначения – названия.

Рассматривая изображения, узнавая в них знакомые предметы, называя их, дети называют и то, что не дано им в непосредственном восприятии, но хранится в их памяти. Это свойство картинок особенно важно для развития речи ребенка раннего возраста. Оно способствует постепенному освобождению слова от привязанности к конкретному объекту.

Рассматривание картинок, называние не только того, что на них изображено, но также и того, что на них отсутствует, становится ступенькой в возникновении и постепенном развитии у способности оперировать словесным материалом без опоры на наглядность.

В звукоподражательных играх, которые относятся к шестой группе, развивается фонематический слух, интонационная сторона речи, отрабатывается четкость произношения: «Лото – животные», «В деревне», «Транспорт», «Мамы и их детеныши».

Особое место в играх с детьми, седьмая группа игр, направленных на развитие речи, занимают игры на развитие мелкой моторики. Эти игры включают движения кистей рук и пальцев, сопровождаемых ритмической, несложной речью. Упражнения для кистей и пальцев рук способствуют развитию физиологической основы овладения ребенком речью, развитию двигательного центра мозга, ведающего, в том числе и развитием мелкой моторики. Также в этих играх развивается фонетический слух, интонационная сторона речи, развивается ритм речи, отрабатывается четкость произношения. Эти игры способствуют побуждать малышей к словотворчеству, они по-

лезны для развития чувствительности к родному языку, овладению его грамматическим строем. Игры, направленные на развитие мелкой моторики, можно организовывать, сидя с детьми на стульчиках, за столом, на полу на ковре, стоя в кругу: «Капуста», «Зайка», «Рыбки», «Это я», «Дождик», «Строим дом» и др.

Для развития речи детей я старалась использовать как можно больше предметов окружающего мира ребенка и преподнести это в форме игры, чтобы дети в повседневном общении чувствовали себя комфортно и шли на контакт, как со взрослыми, так и со сверстниками. Это и было основой нашей работы. Игры-занятия проходили последовательно. В каждой игре – занятии уточнялся и закреплялся познавательный и речевой материал.

Исходя из вышесказанного, хочется отметить, что специальные игры и занятия, способствующие развитию общения детей со сверстниками, должны составлять неотъемлемую часть жизни группы, стать привычными и желанными для детей. Такие игры можно проводить как в режимных моментах, так и в перерывах между режимными моментами, на прогулке, во время свободной игры детей, на физкультурных и музыкальных занятиях.

Необходимым условием успешной организации совместных игр является эмоциональная включенность в них взрослого. Воспитатель должен не только демонстрировать нужные действия, но и быть эмоциональным центром игры, объединять детей вокруг себя, вызывать у них интерес к игре.

Библиографический список

1. Шипицына, Л.М. Азбука общения / О.В. Защиринская, А.П. Воронова. – СПб.: Питер, 2010.
2. Бубнова, А.Х. Развитие речи / А.Х. Бубнова.– М.: Мой мир, 2008.
3. Волков, Б.С., Психология общения в детском саду / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. – 3-е изд.– СПб.: Питер, 2008.
4. Воспитание детей раннего возраста: пособие для воспитателей детского сада и родителей / Е.О. Смирнова и др.; под. ред. Е.О. Смирнова. – М.: Просвещение, 1996.
5. Губанова, Н.Ф. Развитие игровой деятельности. Система работы в первой младшей группе детского сада / Н.Ф. Губанова.– М.: Мозаика-синтез, 2012. – 128 с.
6. Гербова, В.В. Занятия по развитию речи в первой младшей группе детского сада. Планы занятий – 2-е изд. / В.В. Гербова. – М.: Мозаика-синтез, 2010. – 105 с.

7. Смирнова, Е.О. Развитие общения детей со сверстниками. Игры и занятия с детьми 1–3 лет / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – М.: Мозаика-синтез, 2008. – 89 с.

8. Тимофеичева, И.В. Ладушки. Развивающие игры – занятия для детей раннего возраста / И.В. Тимофеичева, О.Е. Оськина.– М.: Перспектива, 2011. – 96 с.

9. Янушко, Е.А. Развитие речи у детей раннего возраста. 1–3 года / Е.А. Янушко. – М.: Мозаика-синтез, 2011. – 64 с.

*У.А. Мыльникова,
г. Челябинск*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ЛЕГО-КОНСТРУИРОВАНИЯ

Аннотация: в статье обсуждается актуальность проблемы формирования коммуникативных умений у детей дошкольного возраста средствами лего-конструирования.

Ключевые слова: общение, коммуникативные умения, Lego, лего-конструирование, коммуникативные качества.

Человек, являясь социальным существом, с первых месяцев жизни испытывает потребность в общении с другими людьми, которая постоянно развивается – от потребности в эмоциональном контакте к глубокому личностному общению и сотрудничеству. Данное обстоятельство определяет потенциальную непрерывность общения как необходимого условия жизнедеятельности.

Общение, являясь сложной и многогранной деятельностью, требует специфических знаний и умений, которыми человек овладевает в процессе усвоения социального опыта, накопленного предыдущими поколениями. Высокий уровень коммуникативности выступает залогом успешной адаптации человека в любой социальной среде, что определяет практическую значимость формирования коммуникативных умений с самого раннего детства.

Выбирая общение объектом исследования, ученые осознают, что в современных условиях оно приобретает иное качество. В обществе стремительно развиваются новые информационные

технологии, создающие специфическую коммуникативную среду (компьютерная сеть, телевизионные мосты и т.д.), возрастает роль диалога при решении задач международного значения и внутривостановительного характера, интенсифицируются межнациональные контакты. В этом контексте общение и его значение для развития личности – важная проблема научных исследований.

Современная педагогическая практика опирается на психолого-педагогические исследования, теоретически обосновывающие сущность и значение формирования коммуникативных умений в развитии ребенка дошкольного возраста. В основе многочисленных публикаций лежит концепция деятельности, разработанная В.В. Давыдовым, А.В. Запорожцем, А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Элькониным, и др. Основываясь на ней, М.И. Лисина, Т.А. Репина, А.Г. Рузская, рассматривали общение как коммуникативную деятельность.

В ряде исследований отмечается, что коммуникативные умения способствуют психическому развитию дошкольника (А.В. Запорожец, М.И. Лисина, А.Г. Рузская), влияют на общий уровень его деятельности (З.М. Богуславская, Д.Б. Эльконин).

Значение сформированности коммуникативных умений становится более очевидным на этапе перехода ребенка к обучению в школе (Г.Г. Кравцов, М.И. Лисина, В.А. Петровский, А.Г. Рузская, Е.Е. Шулешко), когда отсутствие элементарных умений затрудняет общение ребенка со сверстниками и взрослыми, приводит к возрастанию тревожности, нарушает процесс обучения в целом. Именно развитие коммуникативности является приоритетным основанием обеспечения преемственности дошкольного и начального общего образования, необходимым условием успешности учебной деятельности, важнейшим направлением социально-личностного развития.

В настоящее время проблема формирования коммуникативных навыков является особенно актуальной. Дети, начиная с дошкольного возраста, заполняя свой досуг компьютерными играми, перестают общаться со своими сверстниками, а также значимыми взрослыми. Такая депривация приводит к тому, что у детей к концу дошкольного детства не сформированы на должном уровне коммуникативные качества, позволяющие ребенку комфортно адаптироваться к условиям обучения в школе и успешно взаимодействовать в кругу новых людей. Задача ФГОС, по мнению А.Г. Асмолова, руководителя рабочей группы по разработке

стандарта дошкольного образования, «...позитивная социализация и индивидуализация личности...». Чтобы ребенок смог позитивно адаптироваться к окружающей действительности, он должен иметь набор позитивных социальных компетенций, в том числе коммуникативных – это задача любого дошкольного учреждения, каждого педагога.

Предъявляемые требования и социальный заказ ставят ДОО перед необходимостью работать в режиме развития, т.е. в режиме инноваций. Основным механизмом деятельности развивающегося ДОО является поиск и освоение инновационных технологий, способствующих качественным изменениям в работе дошкольного учреждения. Одной из таких технологий является лего-конструирование.

Лего – это игровой феномен от латинского слова *Lego* – собирать, конструировать. В середине прошлого века появился первый конструктор «Лего». Отличительной чертой Лего от других строительных комплектов послужило то, что Lego предложил скрепляющиеся между собой детали, которые в ходе постройки оставались крепкими и сбалансированными. Именно оригинальность LEGO конструкторов оценили по достоинству дети всей планеты. Лего-конструирование приоритетно используется в дошкольной педагогике, формируя тем самым развитую личность во всех направлениях. Конструктор LEGO помогает ребенку воплощать в жизнь свои идеи, строить и фантазировать. Ребенок увлеченно работает и видит конечный результат. А любой успех побуждает желание учиться.

Современные дети живут в эпоху активной информатизации, компьютеризации и роботостроения. Технические достижения всё быстрее проникают во все сферы человеческой жизнедеятельности и вызывают интерес детей к современной технике. Лего-конструирование и робототехника – одно из самых перспективных направлений науки на сегодняшний день и это не удивительно, поскольку роботы в том или ином виде входят в нашу повседневную жизнь уже сейчас. В связи с этим крайне востребованной становится образовательное лего-конструирование, которое является средством формирования коммуникативных умений дошкольников, т.к. в игровой форме способствует формированию коммуникативных компетенций дошкольников, а именно: умение сотрудничать с взрослыми и детьми, умение пользоваться вербальными и невербальными средствами языка, умение учитывать

не только свою, но и чужую точку зрения. В этом процессе у детей формируются такие качества личности, как взаимопонимание, взаимоподдержка, дружелюбие, вежливость, эмпатия, сотрудничество, толерантность, речевому. Посредством лего-конструирования дети учатся совместно решать задачи, распределять роли, объяснять друг другу важность данного конструктивного решения. Игровая форма занятий способствует развитию у детей познавательного интереса, позволяет уберечь от излишнего дидактизма, утомления, активизирует частую смену позиций (сидя, стоя, на ковре, за столом и т. д.).

Таким образом, используя лего-конструирование в коммуникативной деятельности детей в процессе режимных моментах, в непосредственной образовательной и самостоятельной деятельности, у дошкольников формируются коммуникативные качества, необходимые для конструктивного общения.

Библиографический список

1. Белоусова, Г.Е. Психологическая и педагогическая сущность понятия «Социальная компетенция детей дошкольного возраста» / Г.Е. Белоусова // Челябинский гуманитарий. – 2014. – № 2. – С. 14 – 20.
2. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.
3. Педагогика: учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – 3-е изд. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
4. Путеводитель по ФГОС дошкольного образования в таблицах и схемах / под общ. ред. М.Е. Верховкиной, А.Н. Атаровой. – СПб.: КАРО, 2014. – 112 с.

В.С. Назарова
г. Челябинск

ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОУ И СЕМЬИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ У ДЕТЕЙ ОСНОВ ПАТРИОТИЗМА

Аннотация: работа по взаимодействию детского сада и семьи является неотъемлемым условием работы. Семья ребенка является ключевым звеном в патриотическом воспитании детей. За воспитание детей несут ответственность родители, а все другие

социальные институты призваны помочь, поддержать и дополнить их воспитательную работу, воспитание у детей патриотических чувств необходимо осуществлять в тесной связи с родителями, семьей.

Ключевые слова: патриотизм, взаимодействие, формы взаимодействия, воспитание, сотрудничество.

В настоящее время в нашей стране воспитание высоконравственной, патриотичной личности является одной из приоритетных государственных задач. В проекте «Национальной доктрины образования Российской Федерации» подчеркивается, что «система образования призвана обеспечить воспитание патриотов России, граждан правового демократического, социального государства, уважающих права и свободы личности, обладающих высокой нравственностью и проявляющих национальную и религиозную терпимость».

Формированию нравственных ценностей у детей придавал огромное значение в своей педагогике К.Д. Ушинский. Нравственное воспитание, по его мнению, должно быть неразрывно связано с умственным и трудовым. Анализ научной литературы по исследуемой теме показал, что наиболее продуктивно проблемой нравственно-патриотического воспитания дошкольников занимались: К.Д. Ушинский, Р.С. Буре, С.А. Козлова, Л.И. Беляева, Н.Ф. Виноградова, А.М. Виноградова, М.В. Воробьева и др.

В исследованиях, проведенных учеными В.Г. Нечаевой, Т.А. Марковой, А.А. Анциферовой, Н.Ф. Виноградовой, В.Г. Пушминой и др., воспитание патриотизма рассматривалось как одна из сторон нравственного воспитания в процессе формирования у детей общественных представлений. В их работах большое внимание уделялось формированию положительного отношения детей к различным явлениям нашей социальной действительности и отмечалось, что именно в этой области нравственного воспитания наиболее отчетливо выступает взаимосвязь нравственного и интеллектуального компонентов личности. Наиболее полно такое взаимодействие чувств и сознания было отражено в концепции патриотического воспитания С.А. Козловой. Она основывается на интегрированности патриотического чувства, объединяющего в единое целое все стороны развития личности: нравственную, трудовую, умственную, эстетическую и физическую. Это позволяет говорить о патриотизме как

о сложном нравственном качестве, включающем в себя совокупность чувств и сознания во всех формах его проявления. С.А. Козлова показала, что в основе патриотического воспитания лежит механизм нравственного воспитания. Поэтому можно предположить, что формирование патриотизма возможно не только через знания, но и через эмоции, особенно на ранних этапах развития ребенка [2].

Первые годы жизни ребенка имеют решающее значение в становлении основ его личности, поэтому важно правильно организовать воспитание и процесс усвоения ребенком опыта общественной жизни. На каждом возрастном этапе развития дошкольника есть свой круг образов, эмоций, представлений, привычек, которые усваиваются им и становятся близкими и незаменимыми. В звуках и красках предстает перед ребенком первоначально мир родной семьи, затем мир родного детского сада, далее – мир родного края и, наконец, мир родной отчизны – России.

Очень важно вырастить ребенка в мире национальной культуры, поскольку именно в народном творчестве сохранились черты и мышление нации. Погружая ребенка в национальный быт, методику речи, песен, педагоги создают естественную среду для овладения языком родного народа, его народными традициями, укладом жизни и таким образом формируем любовь к малой и большой Родине. Основой нравственно-патриотического воспитания является опора на общечеловеческие ценности: любовь к родителям и семье, к людям, которые сопровождают ребенка в первые годы жизни, к родному месту, где он вырос, и, безусловно, к Родине. В этот период начинают развиваться также те чувства, черты характера, которые незримо связывают ребенка с его народом, существенно влияя на его мировоззрение. Корни этого явления в национальном языке, который усваивает ребенок, в народных песнях и музыке, в игрушках и играх, в которые он играет. Ребенок естественно и легко впитывает впечатления от картин родной природы, быта, традиций, нравов людей, среди которых живет. Все это позволяет судить о том, что изучение вопросов нравственно-патриотического воспитания особенно актуально в настоящее время и требует дальнейшего изучения [1].

Цель патриотического воспитания детей дошкольного возраста состоит в том, чтобы посеять и взрастить в детской душе семена любви к родной природе, родному дому и семье, к истории и культуре страны, созданной трудами родных и близких людей, тех, кого зовут соотечественниками.

В.В. Сухомлинский утверждал, что детство – это каждодневное открытие мира и поэтому надо сделать так, чтобы оно стало, прежде всего, познанием человека и Отечества, их красоты и величия.

Патриотизм, применительно к дошкольнику, определяется исследователями как потребность участвовать во всех делах на благо окружающих людей, живой природы, как наличие у детей таких качеств, как сострадание, сочувствие, чувство собственного достоинства и осознания себя частью окружающего мира. Нравственно-патриотическое воспитание детей, в широком смысле, ставит своей целью различными педагогическими средствами пробудить у детей интерес к окружающему миру, любовь к Родине и ее героическому прошлому. Формирование основ патриотического воспитания является одной из важнейших задач нравственного воспитания [4].

Проблема патриотического воспитания одна из сложнейших в педагогике. Сложность ее связана, прежде всего, с самим понятием патриотического воспитания, с тем содержанием, которое вкладывается в определенный период времени и которое определяет методы, средства, формы работы с детьми. Стоит отметить, что патриотическое воспитание востребовано всегда.

Сложность решения данной задачи связана, прежде всего, с возрастом детей. Необходимо понимать, в дошкольном возрасте ни одно нравственное качество не может быть сформировано окончательно – все лишь зарождается. Тем не менее практически все нравственные качества берут свое начало в дошкольном возрасте. Глубокая и основательная работа по нравственному воспитанию дошкольников является базой для формирования любви к Родине.

Бесспорно, нравственно-патриотическое воспитание подрастающего поколения – одна из самых актуальных задач нашего времени. Именно нравственно–патриотическое воспитание является одним из важнейших элементов общественного сознания, именно в этом основа жизнеспособности любого общества и государства, преемственности поколений.

Издавна ведется спор, что важнее в становлении личности: семья или общественное воспитание (детский сад, школа, другие образовательные учреждения). Одни великие педагоги склонялись в пользу семьи, другие отдавали пальму первенства общественным учреждениям.

Так, Я.А. Коменский назвал материнской школой ту последовательность и сумму знаний, которые получает ребенок из рук и уст матери. Уроки матери – без перемен в расписании, без выходных и каникул. Чем многообразнее и осмысленнее становится жизнь ребенка, тем шире круг материнских забот. Я.А. Коменскому вторит другой педагог–гуманист И.Г. Песталоцци: семья – подлинный орган воспитания, она учит делом, а живое слово только дополняет и, падая на распаханную жизнью почву, оно производит совершенно иное впечатление [5].

В основе новой концепции взаимодействия семьи и дошкольного учреждения лежит идея о том, что за воспитание детей несут ответственность родители, а все другие социальные институты призваны помочь, поддержать, направить, дополнить их воспитательную деятельность. Уходит в прошлое официально осуществляемая в нашей стране политика превращения воспитания из семейного в общественное.

Признание приоритета семейного воспитания требует новых отношений семьи и дошкольного учреждения. Новизна этих отношений определяется понятиями «сотрудничество» и «взаимодействие» [3].

Сотрудничество – это общение «на равных», где никому не принадлежит привилегия указывать, контролировать, оценивать.

Взаимодействие представляет собой способ организации совместной деятельности, которая осуществляется на основании социальной перцепции и с помощью общения. В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова значение слова «взаимодействие» объясняется так:

- 1) взаимная связь двух явлений;
- 2) взаимная поддержка.

Главный момент в контексте «семья – дошкольное учреждение» – личное взаимодействие педагога и родителей по поводу трудностей и радостей, успехов и неудач, сомнений и размышлений в процессе воспитания конкретного ребенка в данной семье. Неценима помощь друг другу в понимании ребенка, в решении его индивидуальных проблем, в оптимизации его развития [5].

Далеко не все семьи в полной мере реализуют весь комплекс возможностей воздействия на ребенка. Причины разные: одни семьи не хотят воспитывать ребенка, другие – не умеют это делать, третьи – не понимают, зачем это нужно. Во всех случаях необхо-

дима квалифицированная помощь дошкольного учреждения.

В настоящее время актуальными задачами продолжают оставаться индивидуальная работа с семьей, дифференцированный подход к семьям разного типа, забота о том, чтобы не упустить из поля зрения и влияния специалистов не только трудные, но и не совсем благополучные в каких-то конкретных, но важных вопросах семьи.

Нравственно-патриотическое воспитание детей, по общему мнению, является одной из основных задач дошкольного образовательного учреждения. Оно включает в себя воспитание у ребенка любви и привязанности к своей семье, дому, детскому саду, улице, городу, формирование бережного отношения к природе, уважения к труду, расширение представлений о стране, развитие чувств ответственности и гордости за достижения страны, чувство уважения к другим народам.

Библиографический список

1. Бабанский, Ю.К. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Ю.К. Бабанский – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1988. – 366 с.
2. Бордовская, Н.В., Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская., А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2000. – 340 с.
3. Васильева, М.А. Программа воспитания и обучения в детском саду / М.А. Васильева – М.: 2005. – 78 с.
4. Козлова, А. В. Работа ДОУ с семьей / А.В. Козлова., Р.П. Дешевулина. – М.: Сфера, 2004. – 112 с.
5. Куликова, Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Т.А. Куликова. – М.: Академия, 1999. – 232 с.

Н.Е. Некрасова
г. Троицк

ОСОБЕННОСТИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО УРОВНЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: статья посвящена особенностям дошкольного и начального уровней образования. Рассматривается принцип деятельностного подхода, который лежит в основе ФГОС. Проана-

лизированы основные задачи сотрудничества ДООУ и школы.

Ключевые слова: преемственность дошкольного и начального общего образования, деятельностный подход, сотрудничество, ДООУ, школа.

Вопросы преемственности дошкольного и начального общего образования были и остаются актуальными в настоящее время. Подтверждение этому можно увидеть в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, утв. приказом Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (далее – Стандарт, ФГОС ДО).

Так, одной из задач, на решение которых направлен Стандарт, является обеспечение преемственности целей, задач и содержания образования, реализуемых в рамках образовательных программ различных уровней (т.е. преемственность основных образовательных программ дошкольного и начального общего образования).

Согласно ФГОС ДО целевые ориентиры образовательной программы выступают основаниями преемственности дошкольного и начального общего образования. При соблюдении требований к условиям реализации образовательной программы целевые ориентиры предполагают формирование у детей дошкольного возраста предпосылок к учебной деятельности на этапе завершения ими дошкольного образования.

Под преемственностью понимается последовательный переход с одного уровня образования на другой, выражающийся в сохранении и постепенном изменении содержания, форм, методов, технологий обучения и воспитания. В связи с этим необходимость сохранения целостности образовательной среды относится к числу важнейших приоритетов деятельности педагогов дошкольной образовательной организации и школы в рамках работы по преемственности.

Важную роль при этом играет координация взаимодействия педагогических коллективов образовательных организаций.

Однако многочисленные исследования психологов и педагогов показывают, что наличие знаний само по себе не определяет успешность обучения, гораздо важнее, чтобы ребенок умел самостоятельно их добывать и применять.

В этом заключается деятельностный подход, который лежит

в основе ФГОС. Что такое деятельностный подход? Суть подхода определяет как нельзя лучше китайская пословица: «Расскажи – и я забуду, покажи – и я запомню, дай попробовать – и я пойму».

Обучать деятельности в воспитательном смысле – значит делать учение мотивированным, учить ребенка самостоятельно ставить перед собой цель и находить пути, средства ее достижения; помогать ребенку сформировать у себя умение контроля и самоконтроля, оценки и самооценки.

Принцип деятельностного подхода изменил взгляды на роль воспитанника в образовательном процессе.

Ребенок не должен быть пассивным слушателем, воспринимающим готовую информацию, передаваемую ему педагогом. Именно активность ребенка признается основой развития – знания не передаются в готовом виде, а осваиваются детьми в процессе деятельности, организуемой педагогом. Таким образом, образовательная деятельность выступает как сотрудничество воспитателя и ребенка, что способствует развитию коммуникативных способностей у детей как необходимого компонента учебной деятельности.

Ведущей целью подготовки к школе должно быть формирование у дошкольника качеств, необходимых для овладения учебной деятельностью – любознательности, самостоятельности, произвольности, творческого самовыражения ребенка и др.

Работу по преемственности детского сада и школы целесообразно осуществлять по трем основным направлениям:

- методическая работа с педагогами (ознакомление с требованиями ФГОС к выпускнику, обсуждение критериев «портрета выпускника», поиск путей их разрешения, изучение и обмен образовательных технологий, используемых педагогами ДООУ и школы и др.);
- работа с детьми (знакомство детей со школой, учителями, организация совместных мероприятий);
- работа с родителями (получение информации, необходимой для подготовки детей к школе, консультирование родителей по вопросам своевременного развития детей для успешного обучения в школе).

Механизм осуществления преемственности, его составные части функционируют с помощью определенных форм и методов, реализуемых в процессе специально организованной дея-

тельности администрации, педагогов ДООУ, учителей начальных классов по созданию условий для эффективного и безболезненного перехода детей в начальную школу.

Как показывает опыт, для обеспечения постепенного вхождения дошкольников в школьную жизнь педагогам, учителям, родителям нужно:

- выработать общие взгляды на ребенка и организацию его подготовки к школьному обучению в детском саду, дома, в школе.
- объединить усилия с целью подготовки ребенка к школе и профилактики школьной дезадаптации будущего первоклассника.
- способствовать благоприятному взаимодействию всех участников образовательных отношений, не дублируя при этом действия друг друга.

В заключение хочется вспомнить слова Л.С. Выготского: «Школьное обучение никогда не начинается с пустого места, а всегда опирается на определенную стадию развития, проделанную ребенком».

Библиографический список

1. Должикова, Р.А. Реализация преемственности при обучении и воспитании детей в ДООУ и начальной школе / Р.А. Должикова, Г.М. Федосимов. – М.: Школьная пресса, 2008.
2. Эльконин, Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – № 4.
3. Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) // Содержание образования в двенадцатилетней школе. – М., 2000. – С. 3–25.
4. Слободчиков, В.И. Дошкольное образование как ступень системы общего образования / В.И. Слободчиков, Н.А. Короткова. – Научная концепция. – М., 2005.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: Центр педагогического образования, 2014.

*С.В. Окунева,
г. Челябинск*

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

Аннотация: статья посвящена вопросам правильной организации семейного воспитания, которое позволяет создать адекватные психолого-педагогические условия для преодоления недостатков речи и общего развития детей.

Ключевые слова: речевые нарушения у детей, семья и детский сад, преемственность, семейное воспитание, совместная работа, взаимодействие, развитие ребенка, создание условий, поддержка родителей.

Речевые нарушения у детей являются достаточно серьезной проблемой нашего времени. При этом отклонения могут быть как незначительными, которым родители часто и не придают значения, так и серьезными (общее недоразвитие речи). Воспитание детей с нарушением речи должно проходить с учетом рекомендаций специалистов, что поможет в несложных случаях полностью восстановить нарушенные функции или максимально адаптировать ребенка к дальнейшей жизни в ситуации, когда нарушения носят серьезный характер.

Семья и детский сад имеют свои особые функции и не могут заменить друг друга. Важным условием преемственности является установление доверительного делового контакта между семьей и детским садом, в ходе которого корректируется воспитательная позиция родителей, педагогов, что особенно необходимо при подготовке детей в школу.

Становление личности человека – сложный и многогранный процесс. Важнейшее место в этом процессе принадлежит семейному воспитанию. Особенность семейного воспитания состоит в его эмоциональном характере, который основан на родственных чувствах, выражается в глубокой любви к детям и ответном чувстве детей к родителям.

Воспитательная значимость семьи особенно возрастает при формировании личности детей с недостатками речевого развития. В большинстве случаев, родители, имеющие детей с недостатка-

ми развития речи, чувствуют себя неудовлетворенными, подавленными и задают себе вопрос: «Почему именно мой ребенок такой?». Неадекватное отношение родителей к ребенку возникает как следствие непонимания причины речевого нарушения. Основная задача учителя-логопеда как специалиста, хорошо знающего специфику дефекта и пути его преодоления, – ориентироваться на ребенка, его интересы; помочь родителям правильно воспринимать своего ребенка.

Совместная работа с родителями является неотъемлемой частью всего педагогического процесса и существенно влияет на успешность коррекционно-воспитательной работы. Полная реализация целей коррекционно-образовательного процесса достигается через оптимизацию внутрисемейной атмосферы и гармонизацию детско-родительских отношений.

Для семей, в которых есть дети с нарушениями речи, характерны как общие черты детско-родительских отношений (стили семейного воспитания и типы родительского отношения), так и специфические, связанные с развитием речи у ребенка. В целом для разных родителей, воспитывающих ребенка с нарушением речи, характерны следующие типы поведения в отношениях с ребенком:

- родители растеряны;
- родители жалуются либо отрицают состояние ребенка с нарушениями речи;
- родители ищут пути решения проблем.

Семейное воспитание оказывает огромное влияние на развитие речи ребенка. Особое значение при этом имеют особенности межличностных отношений в семье. Родительские установки, или позиции, – один из наиболее изученных аспектов детско-родительских отношений. При этом под родительскими установками А.С. Спиваковская понимает систему или совокупность родительского эмоционального отношения к ребенку, восприятие ребенка родителем и способов поведения с ним. Еще в 30-х гг. были выделены следующие родительские установки и соответствующие им типы отношения родителей к детям с отклонениями в речевом развитии: «принятие и любовь»; «явное отвержение»; «излишняя требовательность»; «чрезмерная опека», а также была прослежена определенная зависимость между поведением родителей и поведением детей. Так, например, «принятие и любовь» порождают в ребенке чувство безопасности и способствуют нор-

мальному развитию личности, в то время как «явное отвержение» вызывает у детей задержку развития речи и социальных навыков, ведет к агрессивности и эмоциональному недоразвитию.

В.И. Гарбузов с соавторами выделили три типа неправильного воспитания, практикуемых родителями.

Воспитание по типу «А» (неприятие, эмоциональное отвержение) – неприятие индивидуальных особенностей ребенка. Наряду с жестким контролем воспитания тип «А» может сочетаться с недостатком контроля, равнодушием к распорядку жизни ребенка, полным попустительством.

Воспитание по типу «Б» (гиперсоциализирующее) возникает на почве мнительности родителей в отношении здоровья, способностей, социального статуса ребенка среди сверстников и особенно его успехов в учебе. Проявляется в чрезмерной опеке, болезненном восприятии его неудач, стремлении самостоятельно решать его проблемы. В этих случаях дети растут пассивными, несамостоятельными, неуверенными в себе.

Воспитание по типу «В» (эгоцентрическое) – «кумир семьи», «маленький», «единственный» – культивирование внимания всех членов семьи на ребенке, иногда в ущерб другим детям или членам семьи. Ребенку предъявляются завышенные требования, не соответствующие реальным его возможностям. Родители могут требовать от ребенка говорить правильно, писать без ошибок, не учитывая его психофизические особенности и ограничения, наличие у ребенка реальных трудностей речевого и языкового развития. Всю ответственность за выход из сложившейся ситуации родители возлагают на ребенка. Такой тип воспитания приводит к дезориентации ребенка, формированию у него невротических реакций.

Таким образом, наличие неадекватных родительских установок и типов семейного воспитания является одним из факторов риска речевых нарушений у детей.

В настоящее время многие родители слишком заняты своими семейными проблемами. Следствием такого поведения взрослых является снижение качества общения родителей и ребенка, что может послужить причиной проявления у детей общего недоразвития речи. Коррекционно-воспитательное взаимодействие со стороны общеобразовательного учреждения и родителей, многие из которых чаще всего не имеют никаких представ-

лений о том, как помочь своему ребенку в сложившейся ситуации, очень актуально.

Необходимо создать условия для осознания родителями ответственности за процесс коррекции речевого дефекта у ребенка, они должны постоянно обогащать свои знания и умения, повышать логопедическую грамотность и компетентность.

Задачей просветительского блока коррекционной работы с семьей является ознакомление с основными закономерностями развития ребенка, с индивидуально-психическими особенностями, с фактами и причинами, обусловившими нарушение онтогенеза.

Для ликвидации психолого-педагогической неграмотности родителей организуются «Родительские лектории», «Клубы семейной педагогики», родительские семинары, «круглые столы», организация индивидуальных консультаций, «телефонов доверия» и др.

Коррекционная работа с родителями в форме «Родительского семинара» позволит обсуждать типичные ошибки родителей в воспитательных воздействиях и установках, вырабатывать конкретные рекомендации по коррекции речи. Наиболее типичными ошибками родителей являются: излишне негативная оценка деятельности ребенка; распространение негативной оценки сторон деятельности ребенка на всю его личность, что может привести к формированию комплекса неполноценности; негативная эмоциональная окраска высказываний (резкий окрик, угрожающие интонации); противопоставление ребенка, его дел и поступков со сверстниками в особенности со здоровыми детьми; резкие переходы от родительских только положительных оценок к отрицательным – от их наказующего тона к ласковому, задабриванию.

Ни в коем случае нельзя рассматривать нарушения речи как безнадежное состояние и прекращать борьбу за улучшение речи, воспитание личностных качеств ребенка.

Таким образом, помощь детям с нарушениями речи заключается, прежде всего, в оказании поддержки их родителями. Такая поддержка должна быть направлена на развитие у них уверенности, обеспечение реальными потребностями.

Библиографический список

1. Бачина, О.В. Взаимодействие логопеда и семьи ребенка с недостатками речи / О.В. Бачина, Л.Н. Самородова. – М.: Сфера, 2009. – 64 с.

2. Каше, Г.А., Программа обучения детей с недоразвитием фонетического строя речи / Г.А. Каше, Т.Б. Филичева. – М.: Просвещение, 1978. – 271 с.

3. Козина, И.Б. Формирование мотивации к коррекционным занятиям у дошкольников / И.Б. Козина // Дефектология. – 1997. – № 5. – С. 3–15.

4. Миронова, С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях / С.А. Миронова. – М.: Сфера, 2007. – 192 с.

5. Перчаткина, Е. Сотрудничество воспитателя и родителей / Е. Перчаткина // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 11. – С. 47–49.

6. Степанова, О.А. Организация логопедической работы в ДОУ / О.А. Степанова. – М.: Сфера, 2003. – 112 с.

*Ю.А. Погребицкая
С.Д. Кириенко
г. Челябинск*

К ПРОБЛЕМЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: статья посвящена исследованию проблемы игровой деятельности детей дошкольного возраста. Особое внимание в статье уделено влиянию игры на развитие личности детей в детском саду и роли педагога в этом.

Ключевые слова: игра, дошкольный возраст, воспитание, развитие детей в игровой деятельности.

Игра занимает важное место в жизни ребенка, является преобладающим видом его самостоятельной деятельности. В отечественной психологии и педагогике игра рассматривается как деятельность, имеющая большое значение для развития ребенка дошкольного возраста: в ней развиваются действия в представлении, ориентация в отношениях между людьми, первоначальные навыки кооперации (А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Л.А. Венгер, А.П. Усова) [2].

В Концепции дошкольного воспитания игра названа «академией детской жизни». Привлекательность игры, как свободной, творческой деятельности, возникающей по инициативе детей, обуславливается её потенциальными возможностями, местом и ролью как основой, ведущей деятельности.

В отечественной педагогике и психологии серьезно разрабатывали теорию игры Д.В. Менджерицкая, Р.И. Жуковская, Л.С. Выготский, А.Н. Эльконин, А.В. Запорожец, Л.А. Венгер, Н.И. Непомнящая, Н.Н. Поддьяков, Е.В. Зворыгина, Н.Н. Короткова, Н.Я. Михайленко.

Все исследования игр дошкольников объединяет:

- оценка игры как важного средства воспитания, формирования личности ребенка, развитие его различных содержательных сторон;

- понимание того, что игра это жизнь ребенка, его радость, необходимая для него деятельность;

- представление об игре как социальной деятельности. В игре дошкольник усваивает общественный опыт, но не копирует окружающую жизнь, выражает свое отношение к увиденному, услышанному, а это связано с развитием творческого воображения;

- понимание специфики сюжетно-ролевых игр, состоящей в том, что ребенок по-особому самостоятелен в ней, он свободен в выборе темы игры, сюжета, роли, в определенном изменении содержания, направления игры, в выборе товарищей по игре, игровых материалов, определении начала и завершения игры.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования отмечено, что игра является сквозным механизмом развития ребёнка, посредством которой реализуются содержание пяти образовательных областей: «Социально-коммуникативное развитие»; «Познавательное развитие»; «Речевое развитие»; «Художественно – эстетическое развитие»; «Физическое развитие». Игра является основным видом деятельности детей, а так же формой организации детской деятельности [3].

Подтверждая вышесказанное, и вслед за Е.О. Смирновой и Е.А. Абдулаевой мы понимаем, что детская игра – это главная деятельность дошкольника и традиционный, признанный метод обучения и воспитания детей. Уникальность игры заключается в том, что в данном виде деятельности совмещаются интересы ребенка и педагога: игра соответствует естественным потребностям и желаниям ребенка, а потому с ее помощью он усваивает новое легко и охотно. Играя, ребенок создает, творит не только события своей игры, но и самого себя [4].

Поддержка игры является стержневой линией в дошкольном образовании, поскольку любая игра способствует становле-

нию личности ребенка – его самостоятельности, инициативности и ответственности.

Дети в игре чувствуют себя самостоятельными – по своему желанию общаются со сверстниками, реализуют и углубляют свои знания и умения. Играя, дети познают окружающий мир, изучают цвета, форму, свойства материала и пространства, знакомятся с растениями, животными, адаптируются к многообразию человеческих отношений и т.д. В игре у ребенка раскрываются такие его возможности, которые еще не реализуются в обыденной жизни. Это похоже на взгляд в будущее. В игре ребенок бывает сильнее, добрее, выносливее, сообразительнее, чем во многих других ситуациях. Для детей игра, которую принято называть «спутником детства», составляет основное содержание жизни, выступает как ведущая деятельность, тесно переплетается с трудом и учением. В игру вовлекаются все стороны личности: ребёнок двигается, говорит, воспринимает, думает; в процессе игры активно работают все его психические процессы [1].

Игра является главной и фактически единственной формой проявления инициативности и самостоятельности детей 3–5 лет. Такая самостоятельная активность позволяет ребёнку почувствовать и увидеть результаты своей активности, воплощение своего замысла и, в конечном счёте, самого себя, что имеет неограниченное значение для формирования самосознания и чувства своей активности.

Педагогические исследования показывают, что развитие самостоятельной игры детей невозможно без направляющих воздействий взрослого. Эти воздействия не должны быть прямого, директивного характера. Педагог не может диктовать, что нужно делать, он может только создать необходимые условия для «запуска» игры, для вовлечения в нее. Среди этих условий можно выделить:

- выбор и предложение самой игры с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей;

- установление диалогических отношений с детьми, умение слышать их запрос, поддерживать их инициативу;

- побуждение к творчеству, создание неожиданных ситуаций, ломающих стереотипные действия и представления;

- организация адекватных предметно-пространственных условий;

- умение взрослого играть, его эмоциональная вовлеченность, которая стимулирует интерес и инициативность детей, что является самым главным.

Одним из основных принципов дошкольного образования (пункт 1.4 ФГОС ДО), является амплификация (обогащение) условий развития дошкольников. В третьем разделе Стандарта раскрываются требования к условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования, необходимые для создания социальной ситуации развития детей, соответствующей специфике дошкольного возраста (п. 3.2.5). Среди которых такие, как:

- создание условий для свободного выбора детьми деятельности, участников совместной деятельности;
- поддержка детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности (игровой, исследовательской, проектной, познавательной и т.д.);
- поддержка спонтанной игры детей, ее обогащение, обеспечение игрового времени и пространства [3].

Это важнейшая часть работы педагогов, от реализации которой зависит успешное развитие ребенка.

Таким образом, из вышесказанного можно сделать вывод, что значение игры в развитии личности ребёнка, во многом зависит от профессионального мастерства педагога, от учета им возрастных и индивидуальных особенностей детей, от правильного руководства взаимоотношениями детей.

Библиографический список

1. Краснощекова, Н.В. Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста. – Изд. 3-е / Н.В. Краснощекова.– Ростов-н/Д.: Феникс, 2008. – 251 с.
2. Михайленко, Н.Я. Организация сюжетной игры в детском саду: пособие для воспитателей. – 3-е изд., испр / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2009. – 96 с.
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) «Об утверждении федерального государственного стандарта дошкольного образования» от 17 октября 2013 г. № 1155.
4. Смирнова, Е.О. Организация игровой деятельности: учеб. пособие / Е.О. Смирнова, Е.А. Абдулаева. – Ростов-н/Д.: Феникс, 2016. – 223 с.

*П.А. Позднякова,
г. Челябинск*

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКА

Аннотация: в статье рассматриваются положения, связанные с развитием математических способностей детей дошкольного возраста. Психологические особенности развития математических способностей у детей через развитие сенсорных и интеллектуальных способностей.

Ключевые слова: развитие математических способностей, дошкольник, педагогическое сопровождение, математическое развитие.

Математическое развитие детей в конкретном образовательном учреждении (детский сад, группы развития, группы дополнительного образования, прогимназия и т.д.) проектируется на основе концепции дошкольного учреждения, целей и задач развития детей, данных диагностики, прогнозируемых результатов. Концепцией определяется соотношение предматематического и предлогического компонентов в содержании образования. От этого соотношения зависят прогнозируемые результаты: развитие интеллектуальных способностей детей, их логического, творческого или критического мышления; формирование представлений о числах, вычислительных или комбинаторных навыках, способах преобразования объектов и т.д.

Ориентировка в современных программах развития и воспитания детей в детском саду, изучение их дает основание для выбора методики. В современные программы, как правило, включается то логико-математическое содержание, освоение которого способствует развитию познавательно-творческих и интеллектуальных способностей детей.

Эти программы реализуются через деятельностные личностно-ориентированные развивающие технологии и исключают «дискретное» обучение, т.е. раздельное формирование знаний и умений с последующим закреплением (В. Оконь).

Для современных программ математического развития детей характерно следующее:

Направленность осваиваемого детьми математического содержания на развитие их *познавательно-творческих способностей* и в аспекте приобщения к человеческой культуре. Дети осваивают разнообразие геометрических форм, количественных, пространственно-временных отношений объектов окружающего их мира во взаимосвязи. Овладевают способами самостоятельного познания: сравнением, измерением, преобразованием, счетом и др. Это создает условия для их социализации, вхождения в мир человеческой культуры. Обучение детей строится на основе включения активных форм и методов и реализуется как на специально организованных занятиях (через развивающие и игровые ситуации), так и в самостоятельной и совместной деятельности со взрослыми (в играх, экспериментировании, игровых тренингах, упражнениях в рабочих тетрадях, учебно-игровых книгах и т. д.). Используются те технологии развития математических представлений у детей, которые реализуют воспитательную, развивающую направленность обучения и «прежде всего активность обучающегося» (В.А. Ситаров, 2002). Это технологии поисково-исследовательской деятельности и экспериментирования, познания и оценки ребенком величин, множеств, пространства и времени на основе выделения отношений, зависимостей и закономерностей. В силу этого современные технологии определяются как *проблемно-игровые*. Развитие детей зависит от созданных педагогических условий и психологической комфортности, при которых обеспечивается единство познавательно-творческого и личностного развития ребенка. Необходимо стимулирование проявлений субъектности ребенка (самостоятельности, инициативности, творческих начал, рефлексии) в играх, упражнениях, игровых обучающих ситуациях (В.И. Слободчиков). Важнейшее условие развития прежде всего заключается в организации обогащенной предметно-игровой среды (эффективные развивающие игры, учебно-игровые пособия и материалы) и положительном взаимодействии между взрослыми и воспитанниками.

Развитие и воспитание детей, их продвижение в познании математического содержания проектируется через освоение средств и способов познания.

Проектирование и конструирование процесса развития математических представлений осуществляется на диагностической основе. Стимулирование познавательного, деятельностно-практичес-

кого и эмоционально-ценностного развития на математическом содержании способствует накоплению детьми логико-математического опыта (Л.М. Кларина). Этот опыт является основой для свободного включения ребенка в предметную, игровую, исследовательскую деятельность: самопознание, разрешение проблемных ситуаций; решение творческих задач и их реконструирование и т.д.

Достоянием субъектного опыта ребенка становятся ориентировка в свойствах и отношениях объектов, зависимостях; умение воспринимать одно и то же явление, действие с разных позиций. Когнитивное развитие ребенка становится более совершенным.

Под *математическим развитием дошкольников* следует понимать позитивные изменения в познавательной сфере личности, которые происходят в результате освоения математических представлений и связанных с ними логических операций.

Предметом математического развития детей дошкольного возраста является направляемый взрослым процесс освоения ребенком математического содержания, способствующего его познавательному, личностному развитию при условии специальной организации и применения в обучении эффективных технологий развития и воспитания. Содержание, средства, методы, приемы обучения обусловлены основными закономерностями освоения детьми способов познания, простых логико-математических связей и зависимостей, преемственностью в развитии математических способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Традиционно в качестве теоретических основ обучения принимали соответствующие математические теории в их завершенном виде. Однако дедуктивно построенная математическая теория в ее абстрактном виде не может служить основой для дошкольного и начального школьного обучения математике.

Предматематику не следует принимать за «детскую математику». На предматематическом уровне изучаются некоторые понятия и темы школьного курса математики в средних и старших классах школы. Этот уровень часто используется и в научно-популярной литературе. Что же касается развития математических представлений у дошкольников и обучения математике в начальных классах школы, то они полностью находятся на предматематическом уровне, отражают соответствующую стадию развития математических знаний. Поэтому цели и результаты

этого обучения правомерно называть «предматематической» подготовкой дошкольников и младших школьников, т.е. их подготовкой к изучению математики.

Основная цель теоретических основ развития математических представлений – математическое описание и уточнение смысла всего того, что практикуется на занятиях с дошкольниками, разъяснение тех понятий, о которых у детей формируют соответствующие представления. Этой цели и подчинено изложение теоретических основ. Таким образом, теоретические основы излагаются в непосредственной связи с элементарными математическими представлениями, формируемыми у дошкольников в процессе их обучения в детском саду. Особенностью этого изложения является выявление логической структуры мышления, развиваемой одновременно с математическими представлениями. Это дает возможность педагогу повысить развивающий эффект при формировании у школьников математических представлений.

*Е.А. Половинкина,
г. Челябинск*

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ФОРМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С РОДИТЕЛЯМИ

Аннотация: в статье рассмотрены актуальные вопросы нетрадиционной формы взаимодействия дошкольной образовательной организации с родителями; сформулированы принципы совместной деятельности дошкольной образовательной организации и родителей; выделены формы взаимодействия дошкольной образовательной организации с родителями.

Ключевые слова: взаимодействие дошкольной образовательной организации с родителями, принципы совместной деятельности дошкольной образовательной организации с родителями, традиционные и нетрадиционные формы взаимодействия педагога с родителями дошкольников.

Концепция модернизации российского образования, а также ФЗ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании Российской

Федерации» (ст. 2,44) подчёркивают исключительную роль семьи в воспитании и социализации подрастающего поколения. Признание приоритетов родителей (законных представителей) в обеспечении социализации ребёнка, первенства и доминирования семейного воспитания, требует обновления форм, методов и средств взаимодействия (воздействия педагогов на родителей, на семью) семьи и дошкольной образовательной организации (ДОО).

Анализ научных исследований и описанных практик по проблеме взаимодействия детского сада и семьи свидетельствует о необходимости инноваций в пространстве сотрудничества с родителями, взаимодействия ДОО и семьи. Необходима разработка и внедрение инновационных форм активного включения родителей в управление образовательным процессом в ДОО (ст. 44, 89). Всё это позволяет нам рассматривать работу с родителями (законными представителями) в качестве одной из актуальных проблем функционирования ДОО и деятельности работников ДОО на современном этапе модернизации дошкольного образования.

В основе взаимодействия ДОО и семьи (совместной деятельности педагога и родителя) заложены следующие принципы:

- партнёрства (родители и педагоги являются партнёрами в образовании и социализации (обучении и воспитании) детей);
- единство способов воздействия (единое понимание педагогами и родителями целей, содержания образования, и социализации, и способов обучения, и воспитания детей);
- опоры на положительное в человеке (помощь, уважение и доверие к ребёнку, как со стороны педагогов, так и со стороны родителей);
- взаимного обмена информацией (постоянный анализ процесса взаимодействия семьи и детского сада в части образования и социализации, его промежуточных и конечных результатов [4]).

Формы взаимодействия ДОО с родителями, являются способами организации их совместной деятельности и общения. Основная цель всех видов форм взаимодействия ДОО с семьёй – установление доверительных отношений с детьми, родителями и педагогами, объединение их в одну команду, воспитание потребности делиться друг с другом своими проблемами и совместно их решать.

Существуют традиционные и нетрадиционные формы взаимодействия педагога с родителями дошкольников, суть которых – обогатить их педагогические знания [5].

Выстраивая взаимодействие с родителями, можно развивать и использовать традиционные формы: родительские собрания, лекции, практикумы, так и современные формы: устные журналы, экскурсии, родительский клуб, акции, оздоровительные мероприятия, игры и т.д.

В настоящее время особой популярностью как у педагогов, так и у родителей пользуются нетрадиционные формы взаимодействия с родителями. Они направлены на установление неформальных контактов с родителями, привлечение их внимания к образовательному процессу ДОО. В новых формах взаимодействия с родителями реализуется принцип партнерства, диалога. Положительной стороной подобных форм является то, что участникам не навязывается готовая точка зрения, их вынуждают думать, искать собственный выход из сложившейся ситуации.

В современной науке принято выделять несколько групп методов и форм работы с родителями:

– наглядно-информационные (нацелены на знакомство родителей с условиями, задачами, содержанием и методами воспитания детей, способствуют преодолению поверхностного суждения о роли детского сада, оказывают практическую помощь семье.) К ним относятся фотографии, выставки детских работ, стенды, ширмы, папки-передвижки, а также аудиозаписи бесед с детьми, видеофрагменты организации различных видов деятельности, режимных моментов и др.;

– информационно-аналитические (способствуют организации общения с родителями, их основной задачей является сбор, обработка и использование данных о семье каждого воспитанника, общекультурном уровне его родителей, наличие у них необходимых педагогических знаний, отношении в семье к ребенку, запросах, интересах, потребностях родителей в психолого-педагогической информации). Только на основе анализа этих данных возможно осуществление индивидуального, личностно-ориентированного подхода к ребенку в условиях ДОО и построение грамотного общения с родителями;

– досуговые (обеспечивают установление теплых неформальных отношений между педагогами и родителями, а также более доверительных отношений между родителями и детьми). К ним относятся проведение педагогами дошкольных учреждений совместных праздников и досугов;

– информационно-ознакомительные (нацелены на преодоление поверхностных представлений о работе дошкольного учреждения путем ознакомления родителей с самим дошкольным учреждением, с особенностями его работы и педагогами). К ним относятся Дни открытых дверей и др.;

В образовательном процессе ДОО активно используются как традиционные, так и нетрадиционные формы работы с родителями воспитанников: родительские собрания, индивидуальные и групповые консультации, беседы, родительские тренинги, практикумы, университеты педагогических знаний, родительские чтения, родительские ринги, педагогические гостиные, «круглые столы», ток-шоу, устные журналы и др.;

Одной из наиболее доступных форм установления связи с семьей являются педагогические беседы с родителями. Беседа может быть как самостоятельной формой, так и применяться в сочетании с другими, например, она может быть включена в собрание, посещение семьи. Целью педагогической беседы является обмен мнениями по тому или иному вопросу, ее особенность заключается в активном участии и воспитателя, и родителей. Беседа может возникать стихийно по инициативе и родителей, и педагогов.

Практикумы организуются с целью выработки у родителей педагогических умений по воспитанию детей, эффективному решению возникающих педагогических ситуаций, тренировке педагогического мышления.

Проведение Дней открытых дверей нацелено на ознакомление родителей со спецификой дошкольного образования позволяет избежать многих конфликтов, вызванных незнанием и непониманием родителями специфики организации образовательного пространства детского сада.

Тематические консультации помогают ответить на все вопросы, интересующие родителей. Отличие консультаций от беседы в том, что беседы предусматривают диалог, его ведет организатор бесед. Во время консультации педагог стремится дать родителям квалифицированный совет, чему-то научить, оказать помощь там, где больше всего она нужна, побуждает родителей серьезно присматриваться к детям, задумываться над тем, какими путями их лучше воспитывать. Главное назначение консультации – родители убеждаются в том, что в детском саду они могут получить поддержку и совет.

Посещение семьи – индивидуальная форма работы педагога с родителями, обеспечивает знакомство с условиями жизни, интересами семьи.

Родительские чтения – интересная форма работы с родителями, которая дает возможность родителям не только слушать лекции педагогов, но и изучать литературу по проблеме и участвовать в ее обсуждении.

Родительские ринги – дискуссионная форма общения родителей и формирования родительского коллектива. Родительский ринг готовится в виде ответов на вопросы по педагогическим проблемам. Вопросы выбирают сами родители.

Достаточно эффективными являются такие познавательные формы работы как КВН, педагогическая гостиная, «круглый стол», «Поле чудес», «Что? Где? Когда?», «Устами младенца», ток-шоу, устный журнал. Такие формы построены по принципу телевизионных и развлекательных программ, игр, они направлены на установление неформальных контактов с родителями, привлечение их внимания к детскому саду. Нетрадиционные познавательные формы предназначены для ознакомления родителей с особенностями возрастного и психологического развития детей, рациональными методами и приемами воспитания для формирования у родителей практических навыков.

Наиболее востребованной формой работы с родителями является наглядная пропаганда – целенаправленное систематическое применение наглядных средств. Целью ознакомления родителей с задачами, содержанием, методами воспитания в детском саду, оказание практической помощи семье. Также могут быть включены другие разнообразные формы работы с родителями воспитанников: родительские собрания, мастер-классы, открытые просмотры и др.

Работа по взаимодействию с семьей на данный момент еще не закончена. Продолжаются поиски новых путей сотрудничества с родителями.

И в заключение хотелось бы еще раз подчеркнуть, что семья и дошкольная организация – два важных социальных института. Без родительского участия процесс воспитания неполноценен и положительные результаты достигаются только при умелом сочетании разных форм сотрудничества, при активном включении в эту работу всех членов коллектива ДО и членов семей воспитанников.

Библиографический список

1. Андреева, Н.А. Организация эффективного сотрудничества родителей и педагогов дошкольного образовательного учреждения / Н.А. Андреева // Дошкольник. Младший школьник и дошкольное воспитание и обучение. – 2012. – № 4. – С. 48–53.
2. Григорьева, И.Е. Создание единого образовательного пространства «детский сад – семья» через формирование активной позиции родителей при реализации социально коммуникативного компонента / И.Е. Григорьева // Челябинский гуманитарий. – № 1(30). – 2015. – С. 62–65.
3. Карпова, Е.Е. Методы организационно-управленческого взаимодействия детского сада и семьи / Е.Е. Карпова // Челябинский гуманитарий № 2(31). – 2015. – С.121–127.
4. Картаполова, О.В. Новые формы взаимодействия ДОУ с семьёй / О.В. Картаполова // Дошкольная педагогика. – 2012. – № 7. – С. 58–60.
5. Федеральный закон № 273 «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Эскиммо, 2016. – 160 с. – (Сер. Законы и кодексы).

С.В. Полякова,
г. Челябинск

РОЛЬ МОТИВИРОВАНИЯ ДЕТЕЙ В КАЧЕСТВЕННОЙ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

Аннотация: в статье говорится о наиболее оптимальных видах мотивации, которые способствуют активизации детей к деятельности в образовательной ситуации. Мотивирование к деятельности является одним из этапов технологии системно-деятельностного подхода. Осмысливание педагогом каждого из его этапов способствует качественной реализации технологии, являющейся потребностью сегодняшнего образования и каждого ребенка как личности.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, системно-деятельностный подход, мотивация, образовательные технологии.

Концептуальной основой Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС

ДО) является культурно-исторический и системно-деятельностный подход к образованию.

Деятельностный подход – это организация и управление педагогом деятельностью ребенка при решении им специально организованных образовательных задач разной сложности и проблематики [1]. Эти задачи развивают не только компетентности ребенка, но и его самого как личность.

Эти руководящие идеи фокусируют внимание педагога на личность ребенка и на то, какие изменения происходят с ним в ходе образовательного процесса. Для воспитателя это означает, что на каждом этапе проведения занятия он должен, прежде всего, ориентироваться на развитие личности ребенка, обеспечивая ему условия для овладения различными способами деятельности. Деятельность, таким образом, выступает как внешнее условие развития у ребенка познавательных процессов. То есть, чтобы ребенок развивался, необходимо организовать его деятельность. Обучать деятельности в воспитательном смысле – значит делать учение мотивированным, учить ребенка ставить перед собой цель и находить пути, средства ее достижения, помогать ребенку сформировать у себя умения контроля и самоконтроля, оценки и самооценки.

Это подразумевает специальную организацию работы детей в непосредственно образовательной деятельности: создание проблемной ситуации – целевая установка – мотивирование к деятельности – проектирование решений проблемной ситуации – выполнение действий (заданий) – анализ результатов деятельности – подведение итогов [1].

В настоящее время воспитатель не может дисциплинарными или психологическими методами принудить ребенка к деятельности, ребенок занимается интересным для него делом добровольно. Если ребенок не желает отрываться от игры, то мы не имеем права насильно включить его в учебный процесс согласно регламенту НОД. Как же в таких условиях реализовать требования ФГОС ДО к результатам освоения программы?

Решение этой проблемы кроется в профессионализме воспитателя, который должен суметь заинтересовать нежелающего заниматься ребёнка с учётом личных качеств его характера. Без мотивации со стороны взрослого у дошкольника не будет активности, не возникнут мотивы, ребенок не будет готов к постановке целей.

Мотивация – это совокупность внешних и внутренних движущих сил, которые побуждают человека к деятельности, при-

дают этой деятельности направленность, ориентированную на достижение цели. Воспитатель, воздействуя на потребности, личные мотивы детей, интересные им цели, ценностные ориентации, придает смысл и значимость детской деятельности [2].

В рамках данной статьи хотелось бы поделиться своим небольшим опытом мотивирования детей к деятельности.

При организации образовательных ситуаций в разных видах деятельности используем:

- игровые мотивы;
- мотивы, связанные с интересом детей к миру взрослых;
- мотивы установления и сохранения положительных взаимоотношений с взрослыми и другими детьми;
- мотивы самолюбия, самоутверждения, достижения успехов;
- познавательные и соревновательные мотивы;
- нравственные мотивы;
- общественные мотивы [2].

В основу образовательной ситуации стараемся включать значимые дела, интересные события, которые сами по себе уже становятся мотивирующими к образовательной деятельности. Это могут быть календарные праздники страны и дни, значимые в международном сообществе (День птиц – акция «Скворечник»; День пирожного – газета «Полезно-вредно», День книги – изготовление книжек-малышек и т.п.) или события, происходящие в Челябинске (фотовыставка «Челябинск спортивный» и др.). Ребенок раскрывает свой потенциал в свободной и творческой обстановке, которая создается в ходе совместной работы с детьми над проектами, в процессе применения игровых технологий, экспериментирования. В своей работе стараемся использовать современные образовательные технологии, знакомимся с опытом передовых педагогов, изучаем материалы передовых практик в печатных изданиях. Работа в коллективном творчестве также хорошо мотивирует детей, они имеют возможность выразить свою точку зрения, ощутить свою индивидуальность. Особенно удачными были проекты, посвященные Дню Победы, «Огород на окне», «Дизайн клумбы», где активное участие приняли родители, а дети видели достигнутые результаты и гордились ими. Экспериментально-поисковая деятельность в нашем детском саду включена в регламент непосредственно-образовательной деятельности; составлен план перспективной работы детской лабо-

ратории, согласно которому его содержание часто обновляется и пополняется. Новые материалы побуждают детей к их исследованию и активной деятельности.

В соответствии с ведущим видом деятельности ребенка самым сильным мотивом, конечно же, является игровой мотив. С малышами применяем игровую ситуацию «Помоги игрушке», а с детьми среднего дошкольного возраста ситуации, когда помощь требуется человеку какой-либо профессии или сказочному герою. В таких ситуациях ребенок мотивирован своей позицией защитника, помощника и нужно обеспечить ему уверенность, что результат его труда необходим игровому персонажу. Результаты данной мотивации ярче проявляются в продуктивных видах деятельности: «Открытка для ветерана», «Подарок другу», «Роспись тарелки» (художник не успевает, много заказов), «Кормушка для птиц», «Вертушка» (метеоролог исследует силу ветра) и др.

В совместной партнерской деятельности с детьми хорошо работают мотивы, связанные с интересом детей к миру взрослых и выражаются они во фразе: «Помоги мне». Ребенок мотивирован общением с взрослым, возможностью получить одобрение, интересом к совместным делам. В предполагаемой работе дети участвуют добровольно, поэтому и стиль поведения воспитателя должен быть особенным, с одной стороны, он призывает детей оказать ему помощь в решении учебной задачи, а с другой – является образцом осуществления деятельности. Здесь важно подобрать привлекательное и осмысленное для детей содержание деятельности. Например, показывая образец будущего продукта деятельности в виде схемы, просим детей помочь разьяснить, как это сделано, из чего, из каких деталей, а после разбора изображения выполнить работу по заданному образцу. Вместе с детьми рисуем карточки, на которых изображаем очередность действий изготовления продукта, собираем выкройки, развертки, дорисовываем («оживляем») незаконченные наброски или завершаем продукты в разной степени готовности. Результатами помощи взрослому становятся макеты разных тематик, в том числе архитектурные (собранные из разверток) коллективные изобразительные работы и др. В конце работы подчеркиваем, что результат был достигнут путём совместных усилий, что к нему пришли все вместе.

Ситуациями типа «Научи меня» движут мотивы установления и сохранения положительных взаимоотношений с взрослыми и

другими детьми. В роли «обучаемого» выступает как воспитатель, так и ребенок – организуется работа в парах, когда ребенок с более развитыми умениями передает их своим сверстникам. Это создает благоприятный климат в группе, дети меньше ссорятся, формируются нравственные качества. Результаты работы в данном типе мотивации выражаются в создании произведений для индивидуальной выставки, создании макетов, изготовлении украшений – сувениров, книжек-малышек по стихам и сказкам детей, дневников природы, сборке тематических словарей с собственными рисунками, формировании музея с разными коллекциями.

Мотивы самолюбия, самоутверждения, достижения успехов основаны на желании ребёнка чувствовать себя знающим и умеющим, поэтому здесь используем ситуацию «Создание предметов своими руками для себя». Такая мотивация побуждает детей к созданию предметов и поделок для себя или своих близких. В рамках этого вида мотивации мы вместе с детьми изготавливаем атрибуты для игры (кулинарные изделия из соленого теста в «Магазин» и др.), для театрализованной деятельности (маски, декорации, элементы костюмов, афиши, приглашения и т.д.), для познавательно-исследовательской деятельности (для исследования свойств воздуха: самолеты, парашюты, ветрячки; для исследования круглых форм: горку для прокатывания шаров и т.п.). Дети охотно пользуются своими поделками, демонстрируют их родителям.

Таким образом, качество организации образовательных ситуаций на основе системно-деятельного подхода зависит от глубокого осмысления всех этапов, составляющих его сущность. Эта работа будет продолжена, так, в настоящее время возникла необходимость составления картотеки проблемных ситуаций в соответствии с календарно-тематическим планированием.

Библиографический список

1. Асмолов, А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А.Г. Асмолов // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18–22.
2. Божович, Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 2003. – 345 с.
3. Савенков, А.И. Маленький исследователь. Как научить дошкольника приобретать знания / А.И. Савенков. – Ярославль: Академия развития, 2002. – 160 с.
4. Савенков, А.И. Методика исследовательского обучения дошкольников / А.И. Савенков. – Самара, 2010. – 153 с.

*М.Г. Поповичева,
г. Челябинск*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДОО С УЧЕТОМ ФГОС ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: статья посвящена вопросу, связанному с психолого-педагогическим сопровождением образовательного процесса ДОО с учетом ФГОС дошкольного образования. В статье указаны цели, задачи и принципы, которыми руководствуется педагог-психолог ДОО согласно ФГОС ДО.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт, психологическое сопровождение, гармоничное становление личности, психологическое здоровье, деятельность педагога-психолога.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования рассматривает охрану и укрепление психического здоровья детей как одну из центральных задач работы дошкольной образовательной организации. Психологическое сопровождение выступает важнейшим условием повышения качества образования в современной дошкольной образовательной организации.

Педагог-психолог современной дошкольной образовательной организации (далее ДОО) создает условия для гармоничного становления личности ребенка, обеспечивает его эмоциональное благополучие, помогает дошкольнику продуктивно реализовать индивидуальный путь развития.

Цель деятельности педагога-психолога ДОО – содействие созданию оптимальных психолого-педагогических условий для сохранения психологического здоровья и эмоционального благополучия участников образовательных отношений.

Задачи деятельности педагога-психолога ДОО:

- содействовать ребенку в решении актуальных задач развития, обучения и социализации;
- выявлять и предупреждать отклонения в развитии и поведении дошкольников;
- создавать психологические условия для успешного освоения воспитанниками ООП ДО;

– повышать психолого-педагогическую компетентность родителей воспитанников и педагогов.

В основу деятельности педагога-психолога положены принципы, определенные ФГОС ДО:

– сочетание принципа научной обоснованности и практической применимости;

– единство воспитательных, развивающих и обучающих целей и задач, в процессе реализации которых формируются ЗУН;

– принцип развивающего образования, который реализуется через;

– деятельность каждого ребенка в зоне его ближайшего развития;

– учет индивидуальных и возрастных особенностей ребенка;

– построение образовательного процесса на адекватных возрасту формах работы с детьми;

– решение программных образовательных задач в совместной деятельности взрослого и детей и самостоятельной деятельности детей;

– принцип профессионального взаимодействия и сотрудничества психолога со всеми субъектами образовательного пространства;

– комплексно-тематический принцип построения образовательного процесса;

– принцип интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями развития ребенка.

Направления деятельности педагога-психолога в дошкольной организации:

– психологическое просвещение – приобщение взрослых и детей к психологическим знаниям;

– психологическая профилактика – осуществляется с целью предупреждения возникновения явлений дезадаптации воспитанников, разработки конкретных рекомендаций педагогическим работникам, родителям по оказанию помощи в вопросах воспитания, образования и развития детей;

– психологическая диагностика – оценка индивидуальных психологических особенностей личности и психической деятельности человека;

– психологическая коррекция и развитие – деятельность педагога-психолога, направленная на изменение во внутренней психологической сфере воспитанников, и рассматривается, как развивающая с помощью специальных средств психологического воздействия, т.е. психокоррекционных технологий;

– психологическое консультирование – оказание психологической помощи родителям и педагогам в вопросах развития, воспитания и образования детей. Бывает групповое и индивидуальное консультирование;

– организационно-методическая деятельность – планирование мероприятий, составление коррекционных маршрутов, обработка результатов диагностики, подбор стимульного материала, участие в конкурсах.

В зависимости от специфики образовательного учреждения и приоритетов ДОО реализуется организационно-содержательная модель деятельности педагога-психолога как интегрирующего звена.

Модели деятельности педагога-психолога:

1. Модель «Психолог-организатор психологической работы»: деятельность педагога-психолога ориентирована на педагогический коллектив и строится в соответствии с планом работы образовательного учреждения. Индивидуальная работа с воспитателями носит ограниченный характер, прежде всего, в виде скорой экстренной помощи.

2. Модель «Психолог-консультант»: организация деятельности педагога-психолога строится по индивидуальным запросам и на основе плана. Основная адресная группа: дети с трудностями в обучении и развитии.

3. Модель «Психолог-куратор»: организация деятельности педагога-психолога строится на коррекционных группах, экспериментальных площадках, требует наличие группы психологов.

4. Модель «Психолог-методист»: деятельность педагога-психолога ориентирована на развитие, эксперимент и внедрение инноваций.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса определяется наличием различных категорий детей в ДОО, с учетом их психофизиологических, возрастных и индивидуальных особенностей развития.

Библиографический список

1. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в РФ»;
2. Приказ МОиН РФ «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» от 17.10.2013 г. № 1155;
3. Дошкольное образование как ступень общего образования: Научная концепция / под ред. В.И. Слободчикова. – М.: Ин-т развития дошкольного образования РАО, 2005. – 28 с.
4. Проектирование основной общеобразовательной программы ДОУ / авт.-сост. И.Б. Едакова. – М.: Скрипторий 2003, 2012. – 104 с.

**Е.В. Прибыткова,
Н.В. Баландина,
г. Челябинск**

ПАРТНЕРСТВО СЕМЬИ И ДОУ В СОВМЕСТНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация: статья посвящена партнерству семьи и ДОУ в совместной творческой деятельности для всестороннего развития детей. Дан развёрнутый анализ социального партнёрства. Рассматриваются формы сотрудничества ребёнок+родитель+воспитатель.

Ключевые слова: социальное партнерство, совместная деятельность, сотрудничество, образовательная деятельность, проектная деятельность.

Одним из основных принципов дошкольного образования в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования является содействие и сотрудничество детей и взрослых, тесное взаимодействие с семьями воспитанников. Стандарт предполагает обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи, повышение компетентности родителей в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей, непосредственное вовлечение родителей в образовательную деятельность на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи.

В словаре терминов дошкольного образования сотрудничество детского сада с семьей трактуется как «взаимодействие детского сада и родителей детей, направленное на обеспечение единства и согласованности воспитательных воздействий» [1].

В современных исследованиях под партнерством понимают взаимовыгодное конструктивное взаимодействие, характеризующееся «доверием, общими целями и ценностями, добровольностью и долговременностью отношений, а также признанием ответственности сторон за результат» [2].

Решающим условием взаимодействия и построения партнерских взаимоотношений является сближение педагогов и родителей воспитанников, которое достигается доверительным общением, взаимопониманием и устанавливается только в совместной деятельности. Педагоги и родители – это партнеры, которые дополняют друг друга, их отношения предполагают равенство сторон, взаимность, доброжелательность, уважение, создание атмосферы единства интересов в воспитании детей.

Необходимость взаимодействия и сотрудничества детского сада и семьи – это требование социальных условий времени, нельзя вырастить настоящего человека без стремлений обеих сторон к успеху.

Социальное партнерство детского сада и семьи выстраивается на основе следующих принципов: открытости, уважения, доверия, взаимопонимания; принятие родителей как активных участников образовательного процесса; умение педагогов ценить в родителях инициативу, ответственность, отзывчивость; способность педагогов развивать в родителях творческие способности, в том числе к проектной и продуктивной деятельности, вовлекать родителей в непосредственно образовательную деятельность в целях повышения их компетентности.

Партнерство воспитателя и родителей позволяет лучше узнать ребенка, помочь взрослым в понимании его индивидуальных особенностей, развития способностей, преодолении негативных поступков и проявлений в поведении, формировании ценных жизненных ориентаций. Целенаправленный поиск путей привлечения родителей к партнерству с семьей по реализации основной образовательной программы дошкольного образования привел нас к созданию определенной тактики, которая включает три этапа. На первом этапе осуществляется актуализация потребностей

родителей в образовании собственного ребенка. С целью определения трудностей в вопросах воспитания детей, выявления интересов, возможностей родителей мы проводим анкетирование, что позволяет наиболее глубоко изучить интересующие темы по организации образовательного процесса детей, выявить проблемы и возможности родителей для сотрудничества. На втором этапе происходит непосредственное выстраивание партнерских взаимоотношений педагогов и родителей при планировании и организации образовательного процесса. Третий этап наиболее труден для педагога, так как именно на этом этапе он анализирует эффективность выстроенных партнерских отношений и планирует дальнейшие пути сотрудничества, подбирает более эффективные методы сотрудничества с родителями.

Наиболее эффективными формами партнерства с родителями, на наш взгляд, являются проектная деятельность, организация семейных праздников, мастер-классы для родителей, совместное участие в творческой деятельности.

Проектная деятельность является уникальным средством обеспечения сотрудничества детей и родителей, способом реализации личностно-ориентированного подхода в образовании. Тематика проектов может меняться в зависимости от социального запроса родителей и общества. Особенность проекта заключается в том, что в проекте принимают участия ребёнок+родитель+воспитатель. Совместный сбор материалов, изготовление атрибутов для игры, конкурсы, презентации раскрывают творческие способности детей и родителей, вовлекают всех участников образовательного процесса в совместную продуктивную творческую деятельность.

Тематика наших проектов разнообразна, особенно интересны детско-родительские проекты по созданию сюжетно-ролевых игр социальной направленности «Сбербанк», «Туристическое агентство», «Кондитерская лавка», «МЧС» и др.

Работа по проекту начинается с плодотворного сотрудничества детского сада и родителей – экскурсии на работу родителей наших воспитанников (в сбербанк, пожарную часть, офис туристического агентства, магазин). Затем родители приходят к нам в группу и рассказывают во всех подробностях о своей работе, отвечают на вопросы детей, а воспитателей консультируют в вопросах организации модели профессиональной деятельности в развивающей среде группы. Поскольку сюжетно-ролевая игра

отражает явления окружающей действительности, то явления новых профессий с конкретной деятельностью способствует созданию сюжетно-ролевых игр с новым сюжетом. Родители активно подключаются к созданию условий для сюжетно-ролевых игр – делают сейф, банкомат, «паспорта», шьют атрибуты униформы, приносят чемоданы, фотографии, буклеты и др. Таким образом, родители не только принимают активное участие в создании сюжетно-ролевых игр, но и являются участниками данных игр, проявляют свое творчество при создании условий для организации сюжетно-ролевых игр.

Еще одной эффективной формой сотрудничества с родителями является мастер-класс. В нашей группе мастер-класс проводит не только воспитатель, но и родители делятся тем, что умеют делать лучше всего, своими находками, изобретениями. Не теоретическая подача новых знаний, а возможность увидеть, почувствовать, сделать самим вносят в данную форму работу свою изюминку и создают атмосферу партнерства и сотрудничества. На мастер-классе мы учимся играть как дети, творить как дети, чувствовать детей, изучаем их особенности, индивидуальные качества. При этом у родителей возникает необходимое желание обмениваться информацией, опытом.

Благодарю такому партнерству семьи и ДООУ, налаживается прочная взаимосвязь с семьями воспитанников, родители начинают проявлять повышенный интерес к развитию и воспитанию своих детей, вносить изменения в организацию и содержание педагогического процесса, становясь его активными творческими участниками.

Библиографический список

1. Дошкольное образование: словарь терминов / сост. Н.А. Виноградова и др. – М.: Айрис-Пресс, 2005. – 400 с.
2. Пастухова, И.О. Создание единого пространства развития ребенка: взаимодействие ДООУ и семьи / И.О. Пастухова. – М.: Сфера, 2007. – 48 с.

*Е.П. Проколова,
г. Челябинск*

ПАРТНЕРСТВО С СЕМЬЕЙ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: статья посвящена методике организации работы педагога на основе вовлечения родителей в совместную проектную деятельность через социальное партнерство по реализации основной образовательной программы дошкольного образования.

Ключевые слова: социальное партнерство, сотрудничество, педагогическое взаимодействие, театральная деятельность, проектная деятельность, традиционные и нетрадиционные формы взаимодействия, педагогический процесс, стандарт.

С 1 января 2014 года вступил в силу Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Стандарт дошкольного образования четко определяет: «Дошкольное образовательное учреждение должно осуществлять координацию в вопросах воспитания и обучения дошкольников и их родителей, создавать условия для максимального удовлетворения запросов родителей через различные формы взаимодействия».

Возрастание роли семейного и общественного воспитания в новых социально-экономических условиях привело к необходимости активного включения родителей в единое образовательное пространство, поиска новых путей сотрудничества детского сада и семьи.

Цель взаимодействия детского сада и семьи заключается в установлении партнерских связей между участниками педагогического процесса, включения родителей в жизнь ДООУ.

Из цели, в свою очередь, вытекают задачи:

- знакомить родителей с содержанием и методикой воспитательно-образовательного процесса;
- осуществлять психолого-педагогическое просвещение родителей;
- вовлекать родителей в совместную деятельность с детьми;
- взаимодействовать с общественными организациями, ро-

дательскими комитетами в оказании социальной поддержки нуждающимся семьям, осуществлять моральное и правовое влияние на родителей, безответственно относящихся к воспитанию собственных детей.

Необходимо стремиться к тому, чтобы родители стали активными участниками, а не пассивными наблюдателями педагогического процесса. Включение членов семей воспитанников в деятельность дошкольного учреждения должно подразумевать разнообразные подходы, следует использовать различные формы взаимодействия, которые можно разделить на традиционные и нетрадиционные.

Традиционные формы взаимодействия детского сада с семьями воспитанников:

- коллективные (родительские собрания, тематические консультации, открытые мероприятия);
- индивидуальные (беседа, консультация);
- информационно-наглядные (материалы на стендах, рекомендации, выставки детских работ, папки-передвижки, буклеты).

Нетрадиционные формы взаимодействия можно разделить на следующие группы:

- информационно-аналитические (опрос, анкетирование, социальный паспорт семьи);
- досуговые (праздники, выставки, совместные досуги, соревнования, конкурсы);
- наглядно-информационные (дни открытых дверей, просмотры занятий, режимных моментов, выпуск газеты).

Педагогам следует пересмотреть принцип взаимоотношений с родителями для налаживания контакта, чтобы оказывать поддержку семье в воспитании ребенка.

Мы предлагаем начинать не с формальных собраний и стендов, а с объединения, сближения людей, сопричастных жизни ребенка.

В нашем детском саду уже на протяжении двух лет реализуется проект «Приобщение детей дошкольного возраста к культуре и национальным традициям народов, живущих на Южном Урале». Идея проекта возникла не случайно. В последнее время наблюдается интенсивное проникновение национальных культур, что связано с территориальным перемещением людей. Дети разных национальностей, посещая детский сад, повседневно обща-

ются, рассказывают сказки, рисуют, играют в разные игры, поют и танцуют, внося в свою деятельность элементы национальной культуры. В нашем детском саду можно встретить детей разных национальностей: башкир, татар, украинцев, немцев, армян, азербайджанцев.

Для реализации проекта нами поставлены следующие задачи:

- помочь родителям и педагогам раскрыть мир национальных культур, расширить представление об образе жизни людей, живущих на Южном Урале, их обычаях, традициях;
- способствовать речевому, художественно-эстетическому, нравственному, познавательному, физическому, эмоциональному и социальному развитию детей.

В процессе реализации данного проекта прогнозируются предполагаемые результаты:

- повышение интереса дошкольника к культуре народов, живущих на Южном Урале;
- мотивация родителей к деятельности ДОУ;
- повышение информированности педагогов в вопросах национальной культуры;
- формирование единой команды детей, родителей и педагогов.

С детьми предусмотрены разные виды деятельности: познавательная непосредственно образовательная деятельность, ознакомление с художественной литературой, с творчеством русских художников (А. Васнецов, И. Левитан, И. Шишкин), фольклором, игры-драматизации, народные, сюжетно-ролевые игры, праздники и развлечения, занятия по художественно-эстетической деятельности, театрализованная деятельность.

Активное участие в проведении различных мероприятий принимают не только родители, но и представители старшего поколения: бабушки и дедушки. Так, с бабушками наших воспитанников было проведено совместное мероприятие «Игры наших бабушек и дедушек». С детьми были разучены народные подвижные игры «Медный пень» (башкирская игра), «Перепёлочка» (украинская игра), «День и ночь» (азербайджанская игра). Дети получили возможность ощутить ценность эмоционального, духовного общения с близкими взрослыми, соприкоснуться к национальным традициям.

Особое место в работе занимают проведение как русских

народных, так и татарских, башкирских праздников и обрядов (Масленица, Пасха, Рождество, Сабантуй, Навруз). В доступной форме через песни, пляски, игры, фольклор дети знакомятся с культурой и приобщаются к традициям и обычаям народов Южного Урала.

Постепенно праздники стали рассматриваться как одно из основных средств взаимодействия с родителями, так как способствуют активному вовлечению их в воспитательно-образовательный процесс. Родители привлекаются к подготовке и проведению праздников: к изготовлению праздничных костюмов, выпечке блинов на Масленицу, различных поделок, атрибутов. Участие родителей в организации и проведении праздников показывает детям огромную значимость семьи в их жизни, помогает раскрыть перед родителями потенциальные возможности детей, увидеть «проблемы» ребенка «изнутри» и задуматься над тем, как их решить, а также над тем, как передать семейные традиции.

Дошкольный возраст – важный период формирования творческих способностей детей через театрализованную деятельность.

Театрализованная деятельность – это самый распространенный вид детского творчества. Впечатления из окружающей жизни ребенку хочется воплотить в живые образы и действия. Именно через театрализованную деятельность каждый ребенок может проявить свои чувства, эмоции, желания. На наш взгляд, систематическое вовлечение дошкольников в театрализованную деятельность приводит к значительному повышению развития творческих способностей у детей.

Оформив уголок театрализованной деятельности, мы с детьми постепенно перешли к занятиям, которые включают в себя:

- просмотр кукольных спектаклей и беседы по ним;
- упражнения по дикции (артикуляционная гимнастика);
- разыгрывание разнообразных сказок (русских народных, башкирских, украинских, немецких).

Развитие театрализованной деятельности в ДОУ и накопление эмоционально-чувственного опыта у детей – длительная работа, которая требует участия и родителей.

Родители привлекаются к совместным творческим мероприятиям. Так был поставлен мини-спектакль по мотивам русской народной сказки «Колобок». На роль Деда и Бабки были приглашены родители.

Совместная работа педагогов и родителей способствует ин-

теллектуальному, эмоциональному и эстетическому развитию детей. Это вызывает у детей много эмоций, обостряет чувство гордости за родителей, которые участвуют в театральных постановках. Кроме того, родители организуют совместные посещения (педагоги – родители – ребенок) детских спектаклей в театры города Челябинска.

Благодаря семьям воспитанников в группе создается музей сувениров «Сувенирная лавка» и коллекция «Куклы в народных костюмах».

Применение разнообразных методов и форм работы с семьями превращает сотрудничество педагогов и родителей в увлекательный, творческий, взаимно обогащающий процесс, имеющий целью обоюдного участия в развитии и жизни дошкольника. От участия родителей в работе дошкольного учреждения выигрывают все субъекты педагогического процесса. И прежде всего дети. И не только потому, что они узнают, что-то новое. Важно другое – они начинают с уважением, любовью и благодарностью смотреть на своих пап, мам, бабушек, дедушек, которые, оказывается, так много знают, так интересно рассказывают. Педагоги же в процессе такого общения имеют возможность лучше узнать культуру и традиции семьи.

Библиографический список

1. Прохорова, С.Ю. Детский сад: работа с родителями / С.Ю. Прохорова, Е.Б. Хинова. – М.: СКРИПТОРИЙ 2003, 2014.
2. Коскина, Н.М. Традиционные формы работы с родителями / Н.М. Коскина // Воспитатель ДОУ. – 2012. – № 4.
3. Михайлова-Свирская, Л.В. Работа с родителями: пособие для педагогов ДОО / Л.В. Михайлова-Свирская. – М.: Просвещение, 2015.

С.В. Проняева,
г. Челябинск

ПОЛИИГРОВАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В СВЕТЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕНДЕНЦИЙ

Аннотация: статья посвящена исследованию вопросов, раскрывающих значение разных видов игр для социального раз-

вития детей дошкольного возраста в свете современных тенденций. Дан развёрнутый анализ значения игровой деятельности ребёнка с учётом ФГОС дошкольного образования. Рассматривается полиигровая среда как средство социального развития ребенка и основные требования к ее содержанию.

Ключевые слова: социальное развитие, социальная компетентность, игра, деятельность, игровая деятельность, субъект, интеграция, образовательный процесс.

Современное состояние образования отличается постоянным вниманием к вопросам социального развития детей. Образовательная область «Социально-коммуникативное развитие» выделена как одна из приоритетных в ФГОС дошкольного образования, призванная составить содержательную основу своевременной и качественной социализации человека. Особый интерес в данном контексте представляет игра.

В психолого-педагогической литературе существует множество определений игры. Игра рассматривается и как «социальная деятельность» (Т.А. Репина), и как «форма усвоения общественного опыта» (Р.И. Жуковская), и как «исторически возникший вид деятельности детей, в котором воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий утилитарной деятельности человека» (Д.Б. Эльконин).

А.Н. Леонтьев, изучая особый статус и место игры в жизни ребенка, отмечал, что именно в игре у него возникают новые отношения с социальной средой, новый тип знаний и способы их получения; в связи с ее развитием происходят главнейшие изменения в психике ребенка; она способствует проявлению важнейших новообразований.

Значение игры и ее место в педагогическом процессе, по мнению Я.А. Коменского, Ф. Фребеля, Е.И. Тихеевой, Е.А. Аркина, Д.В. Менджерицкой определяется социальной сущностью игры, включающей в свое содержание социальные отношения.

Д.Б. Эльконин, раскрывая вопросы сущности игры и ее особенности, отмечал, что именно в ней ребенок проходит своеобразную практику общественной жизни. Через игру осуществляется социальная обусловленность психического развития ребенка. Разнообразные по форме и содержанию игры вводят ребенка в круг реальных жизненных явлений, обеспечивают непреднаме-

ренное освоение социального опыта взрослых.

В рамках культурно-исторического подхода интересны исследования голландского историка и социолога Й. Хейзинги «Человек играющий». Он отмечает, что в основе истории общества лежит развитие культуры, которая основывается на игре. Игра как феномен культуры рассматривается С.А. Шмаковым. Чтобы избежать противопоставления игры как вида деятельности и игры как сферы общечеловеческой культуры, Н.А. Короткова предпочитает говорить об игре как о культурной практике.

Полифункциональность и многоаспектность игры в решении задач личностного развития позволяет считать ее универсальным средством педагогического процесса и предположить, что она может эффективно использоваться в социальном развитии детей дошкольного возраста.

Основной вопрос, который возникает в отношении игры как средства социально-коммуникативного развития состоит в том, чтобы определить, какие виды игр с наибольшей вероятностью могут дать предполагаемый развивающий эффект. Ответ на этот вопрос может быть заложен в понимании сущности игры, как специфического феномена детской жизни и анализе специфики разных видов игр, имеющих место в дошкольном детстве.

Положение о том, что личность развивается в деятельности, не может быть истолковано в том смысле, что всякая деятельность развивает. Формальное, насильственное исполнение деятельности не обогащает личность. К.Д. Ушинский говорил: «Деятельность должна быть моя. Увлекать меня. Исходить из души моей». Поэтому в приоритет выдвигается самостоятельная деятельность (то, что наши дети сделали сами, что захотели, придумали, воплотили). В целостном образовательном процессе (Н. Коротковой, Н. Михайленко) – самостоятельная деятельность равнозначный компонент и в то же время, своеобразный показатель результативности непосредственно организованной деятельности.

С точки зрения интеграции педагогического процесса большими возможностями обладают педагогические игры. Любая игра – глубоко интегрированная форма организации обучения. Интегративный характер игр выражается, прежде всего, в том, что ребенок, участвуя в игре, выполняет три взаимосвязанные функции:

– *во-первых*, ребенок в игре выступает действенным, «рабо-

тающим» интегратором, активность которого обусловлена позитивным принятием игры, готовности к выполнению правил игры, умением вживаться в игру;

– *во-вторых*, личность ребенка в игре является системообразующим фактором, который объединяет когнитивный, поведенческий и эмоциональный компоненты игры;

– *в-третьих*, изменения в развитии ребенка, качественные характеристики его «роста» являются целью и результатом игры (О.М. Кузнецова).

Проблема видового разнообразия детских игр представлена в исследованиях Ж. Пиаже, К. Гарви, Д.Б. Эльконина, С.Л. Новоселовой. Рассмотрим значение разных видов современных игр в социальном развитии дошкольника.

Авторы региональной программы «Наш дом – Южный Урал» выделяют ведущие идеи народных игр – идея космологического устройства мира («Бег по стволу», «Веночек»); идея воспитания «оптимистического мироощущения», идея доброжелательного, активизирующего отношения к ребенку в процессе непрерывной их поддержки (татарская игра «Хромая курица», русская «Чепуха»); идея ценности человека и его жизни (русская «Кто у нас хороший»); идея «самостроительства» личности ребенка; идея почитания родителей, близких, родословной, предков, детей, родного дома (татарская «Теленбай», башкирская «Юрта»), идея воспитания совершенного человека («Белая кость», «Спутанные кони»).

В дидактических играх (Л.В. Артемова, Е.И. Удальцова, Н.Я. Михайленко) развивается мышление, формируется эмоциональная сфера, укрепляется произвольная память, закрепляются навыки общения. Сферу социального развития детей обогащают игры региональной направленности – «Дома бывают разные», «Транспорт г. Челябинска», «Лабиринты города», лото «Челябинская область», «Гербы городов области», лабиринт «Кто первым найдет выход из Торгового центра», «Наш детский сад», «Моя семья».

Психогимнастические (О.В. Хухлаева, М.А. Чистякова) игры основываются на теоретических положениях социально-психологического тренинга о необходимости особым образом формировать среду, в которой становятся возможными преднамеренные изменения. В психогимнастических играх у детей форми-

руются следующие новообразования: принятие своего имени, принятие своих качеств характера, принятие своего прошлого, настоящего, будущего, принятие своих прав и обязанностей («Хозяин своих чувств», «Я – маленький, я – большой», «Ласковое имя»).

В сюжетно-ролевых играх (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Т.И. Бабаева) решается центральная проблема детства: поиск своего места среди взрослых людей. В них ребенок устанавливает свою принадлежность к социальному миру и ищет для себя новые возможности. Принадлежа к разным сферам социальной жизни одновременно, пробуя себя в разных областях, человек становится свободным и независимым. Многообразные символические особенности детской субкультуры – возрастная лексика, временные представления, возрастные стереотипы поведения, ценности и признаки детской общности – наиболее полно проявляются в игровой сфере. Способность к импровизации, оригинальность игровых замыслов, вариативность игрового поведения, живость и эмоциональность общения в процессе игры образуют комплекс личностных качеств, которые востребованы в детской субкультуре и обеспечивают его обладателю признание и успех в среде сверстников. Особую роль при этом выполняют игры, специально обогащенные социально ценностным содержанием, где формируется субъектная позиция ребенка («больница», «благотворительный марафон», «спасатели»).

Основными показателями субъектной позиции считаются самостоятельное целеполагание, перенос обобщенных способов деятельности, креативность как способность выхода за пределы заданной ситуации, положительное эмоционально-личностное отношение к деятельности, возможность самовыражения.

Позиция субъекта в игре заключается в самостоятельном выдвижении игровых замыслов, в поиске способов их реализации в процессе построения сюжета и создания выразительных игровых образов, в использовании коммуникативных умений в общении, направленном на согласование и реализацию замыслов, в создании общего эмоционально-положительного фона игры.

Обобщив социальное назначение разных видов игр, можно определить их специфическое и неспецифическое значение в социальном развитии, что составляет теоретическое основание моделирования полиигровой среды:

– *специфическое* – это развитие способностей действовать в

плане представлений, ориентироваться в сфере человеческих отношений, координировать свои действия и действия других на основе определенных культурных норм;

– *неспецифическое* – это использование игры для решения дидактических задач (умений понимать чувства и поступки другого человека, умений сотрудничать, разрешать конфликты и т.д.).

Социальная компетентность является базисной характеристикой личности, элементом социального опыта. Е.В. Рылеева определяет ее, как сознательное поведение в различных ситуациях, не противоречащих культурным нормам, и потребность добиваться этих норм другими. В ходе формирования социальной компетентности ребенок учится переходить от эмоций к чувствам, от невербальных знаков общения к вербальным, от проигрывания ситуаций с предметами-заместителями к принятию на себя роли, от подражания к саморегуляции.

М.М. Безруких отмечает, что социально компетентное поведение обеспечивает ребенку адекватное отношение к позитивным и негативным ситуациям и различается по трем уровням: большой и разнообразный набор техник поведения; адекватное восприятие ситуаций; способность к рефлексивному контролю, как ситуации, так и альтернативного поведения.

Одним из условий эффективности процесса развития социальной компетентности является создание полиигровой среды, представляющей собой комплекс различных видов игр, направленных на социальное познание и социальную практику. Ориентируясь на основные компоненты игрового и социального опыта, были выделены критерии эффективности разных игр в социальном развитии: объем и степень выраженности социально ценностного содержания игр, возможность изучения и упражнения в способах регуляции взаимодействия с людьми, интерес и эмоциональное отношение к структурным компонентам игровой деятельности. Содержательную основу полиигровой среды дошкольного учреждения и семьи составляют игры: самостоятельные (сюжетно-ролевые, театрализованные, режиссерские, игры-экспериментирования), отражающие субкультурный личный игровой опыт детей; игры, специально привносимые в игровой опыт взрослыми в целях детского развития (дидактические, развивающие, досуговые, тренинговые); разнообразные народные игры, которые вводят детей в национальную игровую культуру.

Содержание игр в большей мере способствует конкретиза-

ции и систематизации знаний (когнитивный компонент социального опыта), игровые роли имеют существенное значение в становлении эмоционально-чувственной и поведенческой сфер личностного развития (мотивационно-эмоциональный и поведенческий компоненты), игровые правила и действия в большей мере способствуют формированию умений, предусмотренных нормами человеческой культуры (поведенческий компонент).

Социально насыщенная полиигровая среда представляет собой так же и систему предметных и социальных средств, функционально моделирующих содержание деятельности, акцентированной на развитие социальной компетентности дошкольника. Принципами построения полиигровой среды являются: обеспечение места и времени для разнообразных игр; возможности выбора их тематики, содержания, игрового материала, партнеров по играм; создание условий для самостоятельной организации и длительного сохранения пространственно-предметной игровой среды; обеспечение возможности свободного объединения со сверстниками по интересам, личному социальному и игровому опыту; предоставление комфортных условий для коллективных игр разной динамики и содержания; создание условий для планирования, моделирования, развития собственной игры.

В настоящее время сложились положительные тенденции в реализации данных направлений в ДОО г. Челябинска. Современное состояние этих направлений можно оценить следующим образом: педагоги осознают концептуальные основы реализуемых педагогических технологий; соблюдается приоритет свободной игры, поддерживается баланс между различными видами игр в течение дня; ДОО оснащены современной предметно-игровой средой для разнообразных видов игр, методическим сопровождением реализуемых технологий, собственными методическими разработками.

Таким образом, анализ эффективности и развивающих возможностей разных видов игр в развитии социальной компетентности детей показал: игры детей могут являться средством развития социальной компетентности детей; наибольший эффект в развитии социальной компетентности детей имеет игры, структурные компоненты которых (игровая задача, содержание, роли, средства, способы действий и результаты) отражают различные аспекты социальной действительности, доступные пониманию и

восприятию детей дошкольного возраста; разные структурные компоненты игр могут быть направлены на решение задач развития социальной компетентности детей; полиигровая среда обеспечивает эффект за счет развивающих возможностей игр разных видов социально обогащающих личностное развитие ребенка.

Библиографический список

1. Голицына, Н.С. Комплексное руководство сюжетно-ролевыми играми в детском саду / Н.С. Голицына. – М.: Скрипторий, 2010. – 160 с.
2. Михайленко, Н.Я. Организация сюжетной игры в детском саду / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова. – М.: Линка-Пресс, 2012. – 96 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: Центр педагогического образования, 2014.

Л.В. Рудакова,
г. Челябинск

ПАРТНЕРСТВО С СЕМЬЕЙ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: статья посвящена исследованию вопросов, связанных с особенностями выстраивания системы партнерских отношений ДОО с семьей по реализации основной образовательной программы дошкольного образования.

Ключевые слова: партнерство, семья, родители, партнерское взаимодействие, ФГОС ДО, формы взаимодействия.

«...как прошло детство, кто вёл ребенка за руку в детские годы, что вошло в его разум и сердце из окружающего мира – от этого в решающей степени зависит, каким человеком станет сегодняшний малыш».

В.А. Сухомлинский

Семья – первоисточник и образец формирования межличностных отношений ребенка, а мама и папа – образцы для подра-

жания. Не существует другого такого института, кроме института семьи, так точно предопределяющего закономерности формирования будущего человека. За поведенческими проблемами, особенностями детских взаимоотношений видны взрослые – их взгляд на мир, их позиция, их поведенческие стереотипы. В результате, сегодня «детский сад – семья», это единое образовательное пространство. Стоит задача – выстраивания системы партнерского взаимодействия. Что есть партнерство – это согласование интересов партнеров для обеспечения их конструктивного взаимодействия. Взаимодействие – это взаимная поддержка, участие в общей работе, деятельности, сотрудничество. В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования одним из основных принципов дошкольного образования является сотрудничество Организации с семьей. Родители (законные представители) должны принимать участие в разработке части образовательной Программы Организации, формируемой участниками образовательных отношений с учётом образовательных потребностей, интересов и мотивов детей, членов их семей и педагогов.

Поиск новых форм работы с родителями остается всегда актуальным. В детском саду проводится планомерная целенаправленная работа с родителями, в которой решаются следующие приоритетные задачи:

- установление партнерских отношений с семьей каждого воспитанника;
- возрождение традиций семейного воспитания и вовлечение семьи в образовательный процесс;
- организация продуктивного сотрудничества с родительской общественностью;
- психолого-педагогическое просвещение родителей;
- оказание помощи семьям воспитанников в развитии, воспитании и обучении детей;
- изучение и пропаганда лучшего семейного опыта.

Основные формы взаимодействия:

Информационно-аналитические:

- сбор и анализ сведений о родителях и детях, изучение семей, их трудностей и запросов, а также выявление готовности семьи ответить на запросы ДОО;
- информационные брошюры ДОО, индивидуальные и

групповые консультации специалистов;

– образовательные семинары для педагогов и родителей (как часть родительского собрания, как самостоятельное тематическое мероприятие в рамках годового планирования);

– общение в интернет-форуме;

– сайт ДОО (почти каждый детский сад имеет свой сайт. На сайте родители узнают о планах, о проходящих в саду мероприятиях и о жизни групп. Родители всегда могут найти информацию о детском саде, о реализуемых педагогическим коллективом программам, об условиях поступления в детский сад и необходимых для этого документах. Все значимые мероприятия ДОО с участием самих родителей также освещаются на страничках. Многим из них это формирует мотивацию к дальнейшему активному участию в жизни ДОО).

Практические:

Повышение правовой и педагогической культуры родителей и вовлечение родителей в образовательный процесс ДОО:

– психологические, практико-ориентированные тренинги;

– вечера вопросов и ответов;

– проведение очно-заочных семейных экскурсий;

– семейный консультативный пункт;

– академия бабушек и дедушек;

– тематические круглые столы;

– издание семейных газет, журналов;

– занятия в системе «ребенок-родитель-специалист»;

– участие в диагностике динамики развития ребенка (присутствие родителей на игровых тестах, заданиях);

– организация выездных мероприятий: посещение музеев, выставок, организаций;

– трансляция опыта семейного воспитания (участники сайта могут посмотреть фото, видеосюжеты и задать интересующие их вопросы по воспитанию и обучению детей). В режиме он-лайн ДОО может успешно реализовывать такие формы взаимодействия с семьей как параллельное действие, последовательное содействие, взаимное дополнение;

– методы родительской оценки: анкетирование после участия в мероприятиях ДОО;

– интерактивные игры – как средство по взаимодействию с

родителями. (Интерактивные игры, направленные на развитие активности детей, на осознанное усвоение ими знаний. Здесь для их успешной реализации необходимо выстроить специальную «цепочку» общения: педагог-родитель-компьютер-ребенок. Родители знакомят с интерактивными играми, которые они могут использовать с детьми для закрепления материала программы, реализуемой в детском саду. Игры могут составить основу семейной медиатеки. Интерактивные игры предлагаются исходя из уровня развития каждого ребенка по разделам программы.). Такие игры известны под другими названиями – «структурирующие упражнения», «моделирующие игры», «ролевые игры»;

- защита семейных проектов (погружение в прошлое, история наших предков, семейные традиции разного времени очень важны для возрождения русских традиций, помогающее ребёнку осознать свою национальную принадлежность);

- совместные конкурсы (эффективным способом сближения родителей, детей и педагогов являются также организация и проведение выставок и фотовыставок. Выставки бывают тематическими, посвященными какому-то празднику или интересному событию в жизни детского сада, города, страны);

- рекреационная деятельность (дни здоровья – нетрадиционная организационная форма решения развивающих и образовательных задач; мероприятия, связанные с мерами по регулированию процессов поддержания двигательной активности детей и использования здоровьесберегающих технологий в детском саду);

- дни творчества, связанные с поддержанием интереса детей к разным видам творческой деятельности и развитием педагогического творчества в детском саду;

- дни театра, направленные на стимулирование интереса детей к театральной деятельности и развитие театрального творчества педагогов и родителей воспитанников.

Педагогический самоанализ родителей:

- приведение примеров из литературы, из собственного опыта;

- анализ педагогических ситуаций, решение педагогических задач;

- методы игрового моделирования поведения, написания эссе и творческих сочинений, домашних заданий;

– анализ собственной воспитательной деятельности;
– вопросы к родителям в связи с излагаемым материалом, дискуссионные вопросы, предложения с предоставлением альтернатив;

– тренинг детско-родительских отношений, организация разнообразных ситуаций, которые носят проблемный характер, т.е. заключают в себе близкую ребенку жизненную задачу.

Таким образом, можно сделать вывод: Изменилась законодательная основа отношений в системе «семья – ДОО». Теперь семья и детский сад равноответственные, но неравно обязанные участники образовательного процесса. Все административные решения согласовываются с родительской общественностью, ни один педагогический проект не реализуется без участия семьи. Образовательная инициатива родителей лежит в основе взаимодействия с педагогом. Только это позволит обеспечить индивидуальную траекторию развития их ребенка. А современно решать задачи дошкольного образования педагогический коллектив ДОО может только в тандеме с семьей и привлекая в образовательный процесс все ресурсные возможности.

Библиографический список

1. Виноградова, Н.А. Дошкольное образование. – Словарь терминов / Н.А. Виноградова. – М.: Айрис-пресс, 2005.

2. Данилина, Т. Современные проблемы взаимодействия дошкольного учреждения с семьей / Т. Данилина // Дошкольное воспитание – 2000. – № 1. – С. 41–48; № 2. – С. 44–49.

3. Давыдова, О.И. Работа с родителями в детском саду: Этнопедагогический подход / О.И. Давыдова, Л.Г. Богославец, А.А. Майер. – М., 2005.

4. Евдокимова, Е.С. Детский сад и семья: методика работы с родителями: пособие для педагогов и родителей / Е.С. Евдокимова, Н.В. Додокина, Е.А. Кудрявцева. – М.: Мозаика-Синтез, 2007.

5. Ермакова, Л.А. Работа с семьей: необязательные инструкции: методическое пособие для работников дошкольных образовательных учреждений / Л.А. Ермакова, Е.А. Кулакова, Г.Г. Зубова, Е.П. Арнаутова. – М.: Линка-Пресс, 2007.

6. Останина, Е.Н. Система оценки деятельности ДОО родителями воспитанников // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2014. – № 7. – С. 44–52.

7. Королева, Е.В. Использование интерактивных игр в работе с родителями / Е.В. Королева, Е.Г. Бабурина // Современное дошколь-

ное образование: теория и практика. – 2014. – № 4. – С. 46–55.

8. Гидревич, Е.В. Социальное партнерство ДОО как фактор повышения качества дошкольного образования / Е.В. Гидревич // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2014. – № 7. – С. 20–25).

*Е.Е. Рудина,
И.Ю. Иванова,
г. Челябинск*

ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье анализируется просветительский аспект профессиональной деятельности педагога дошкольного образования. Обосновывается актуальность просветительской работы с родителями в ДОО. Представлены показатели организации просвещения с родителями в детском саду.

Ключевые слова: просвещение, культурно-просветительская деятельность педагога, компетенций педагога дошкольного образования в области культурно-просветительской деятельности, показатели реализации просветительской работы с родителями в ДОО.

Культурно-просветительская деятельность, наряду с педагогической, относится к основным видам профессиональной деятельности современного педагога дошкольного образования. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования одним из видов профессиональной деятельности педагога дошкольного образования является культурно-просветительская деятельность, направленная на решение следующих задач: изучение и формирование потребностей детей и взрослых в культурно-просветительской деятельности; организация культурного пространства; разработка и реализация культурно-просветительских программ для различных социальных групп.

Модельный закон «О просветительской деятельности» от 10 декабря 2000 г. просветительскую деятельность определяет как разновидность неформального образования, совокупность ин-

формационно-образовательных мероприятий по пропаганде и целенаправленному распространению научных знаний и иных социально значимых сведений, формирующих общую культуру человека, основы его мировоззрения и комплекс интеллектуальных способностей к компетентному действию. Основной целью просветительской деятельности является повышение уровня общей культуры и социальной активности населения [1].

Понятие «просвещение» выступает как передача, распространение знаний и культуры, а также и система воспитательно-образовательных мероприятий и учреждений в каком-либо государстве. В.Э. Пахальян отмечает, что просвещение направляется на своевременное и адресное распределение информации, позволяющей предупредить появление типичных трудностей в развитии, в освоении деятельности, в общении детей и т.п. Эта задача несколько сужает круг потребителей педагогической информации. И.А. Хоменко в своем исследовании определяет педагогическое просвещение родителей как процесс информирования их об особенностях развития личности ребенка и способах взаимодействия с ним, построенный в контексте жизнедеятельности субъектов взаимодействия в соответствии с ценностями культуры.

Теоретический анализ работ (С.А. Пиналов, В.Е. Триодин, Ю.Д. Красильников и др.) показал, что под культурно-просветительской деятельностью понимается педагогически организованная свободная деятельность, направленная на просвещение, воспитание всесторонне гармонически развитой личности, в процессе которой происходит развитие творческих способностей, удовлетворение культурных потребностей и подъем культурного уровня личности.

Обратимся к рассмотрению содержания культурно-просветительской деятельности педагога дошкольного образования заключается в приобщении воспитанников и родителей к культуре: в ознакомлении их с достижениями в различных сферах культуры общества, в развитии их культурных интересов и потребностей. Она непосредственно включена в педагогическую деятельность педагога дошкольного образования. При этом он должен хорошо понимать специфику механизмов приобщения детей дошкольного возраста и родителей к педагогической культуре, логика и «продукты» которой отличны от логики и продуктов «наукоучения». Усваиваемые знания и способы деятельности яв-

ляются элементами культуры в той степени, в какой несут в себе воплощенный в них человеческий дух и его творческую сущность. Если эта сущность не осознается и не принимается как значимая тем, кто усваивает данные знания и способы деятельности, освоения культуры не происходит. Результатом освоения культуры выступают не столько знания и умения, сколько ценности, личностные смыслы, ее логика – понимание, принятие, любовь. Продуктом «научения» становятся зачастую знания и умения, лишенные ценности и смысла для обучающегося, его логика – переработка на основе умственных и практических действий, закрепление и воспроизведение фактов, понятий, способов деятельности. В результате обучающийся становится не столько носителем культуры, сколько обладателем определенной суммы знаний и умений.

Культурно-просветительская деятельность воспитателя как отдельный вид педагогической деятельности направлена на приобщение к культуре не только детей, но и взрослых людей – родителей, законных представителей, жителей микрорайона, города, села. Будучи специалистом в определенной сфере культуры, науки и носителем педагогической культуры общества, педагог всегда воспринимался окружающими людьми как просветитель, сеятель разумного, доброго, вечного. К сожалению, с утверждением в обществе преимущественно материальных отношений, современный педагог практически забыл об этой важной социальной миссии его профессии. Ее возрождение, безусловно, зависит не только от педагога, и связано с поддержкой государством и местными органами управления системы педагогического просвещения, клубов и университетов культуры.

Работа с родителями – сложная и важная часть деятельности педагога, включающая повышение уровня педагогических знаний родителей, умений, навыков, помощь педагогов родителям в семейном воспитании. Основной смысл просветительской деятельности заключается в том, чтобы знакомить родителей с основными закономерностями и условиями благоприятного психического и физического развития ребенка, популяризировать и разъяснять результаты исследований, формировать потребность в психолого-педагогических знаниях и желание использовать их в процессе воспитания детей дошкольного возраста в семье или в интересах развития собственной личности, а также достичь понимания необ-

ходимости сотрудничества во взаимодействии семьи и дошкольной образовательной организации в обучении и воспитании детей. Выбор и применение различных форм работы с родителями в рамках реализации культурно-просветительских программ опирается на ряд общих условий: знание родителями своих детей, их положительных и отрицательных качеств, а также личный опыт родителей, их авторитет, характер отношений в семье, стремление воспитывать личным примером выступают основой для определения направлений взаимодействия с родителями.

Результаты организации просветительской деятельности с родителями определяются следующими показателями:

- включенность семьи в процессы ДОО (степень интегрированности):

- следует акцентировать внимание на характере и результатах содействия субъектов;

- преемственность и единство требований ДОО и семьи в процессе воспитания детей;

- взаимоотношение родителей в семье: тип взаимоотношений супругов (сотрудничество, конкуренция, антагонизм) будет в значительной степени определять атмосферу и климат в семье, специфику детско-родительских отношений, характер педагогического воздействия семьи и наконец, личностные достижения ребенка;

- стиль воспитания в семье: гуманизация стиля воспитания связана с трансформацией родительской позиции в сторону проявления любви к ребенку;

- родительское сообщество представляет собой совокупный субъект воспитания, реально влияющий на образовательный процесс в ДОО, формирующий социальный заказ, отстаивающий интересы дошкольного учреждения в социуме.

Таким образом, современному педагогу дошкольного образования необходимо осознать значение культурно-просветительской деятельности в его профессии, так как только через приобщение воспитанников к культурным ценностям, взаимодействие с родителями и просвещение воспитывающих взрослых в области педагогической культуры можно воспитать высоконравственную, творческую личность.

Библиографический список

1. Модельный закон «О просветительской деятельности». –

СПб.: ИОВ РАО, 2000.

2. Нестерова, О.С. Педагогическая культура родителей как источник гуманизации воспитания младших школьников: дис. ... канд. пед. наук / О.С. Нестерова. – Карачаевск, 2002.

3. Морозова, С.А. Представление учителей начальных классов о культурно-просветительской деятельности на современном этапе развития образования / С.А. Морозова // Грани познания: электронный науч.-образоват. журнал ВГСПУ. № 2(29), 2014. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.grani.vspu.ru

*К.В. Рябухина,
г. Челябинск*

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ МИНИ-МУЗЕЯ «КЛАДОВАЯ ХОЗЯЙКИ МЕДНОЙ ГОРЫ»

Аннотация: статья посвящена вопросу организации работы с детьми старшего дошкольного возраста в мини-музее группы «Хозяйка Медной горы»; комментируется своеобразие содержания мини-музея и основания для проектирования художественно-эстетического развития детей в совместной деятельности педагога и детей по изучению камнерезного искусства на Урале.

Ключевые слова: музейное искусство, декоративно-прикладное искусство, уральское камнерезное искусство, формы работы с дошкольниками в музее, коллекционирование.

Музейное искусство как основа художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста выступает средством социализации и направлено на становление ребёнка как субъекта культуры через освоение различных способов жизнедеятельности и жизнотворчества на основе приобретения эстетического опыта [1, с. 15]. Важнейшей педагогической задачей в дошкольном возрасте является освоение ребёнком искусства (с помощью взрослого как носителя культуры) через активизацию интереса к произведениям художников-мастеров и обогащение его эстетического опыта посредством развития художественно-

эстетического восприятия, эстетических чувств и эмоций. Опираясь на идеи музейной педагогики, в пространстве мини-музея мы решали следующие образовательные задачи: приобщение ребёнка к истории как условию формирования основ региональной культуры; формирование устойчивой потребности к взаимодействию с музейными предметами как памятниками культуры; активизация интереса к декоративно-прикладному искусству Урала.

Специально организованное предметно-пространственное окружение ребёнка в ДОО обладает определёнными культурно-историческими и гуманистическими ценностями, которые сконцентрированы в центрах творчества и активности в группе. Интерес и изучение истории художественной культуры Южноуральского региона способствовали созданию мини-музея «Хозяйка Медной горы» для детей старшей группы. Мы решили познакомить детей с уникальной разновидностью декоративно-прикладного искусства – *уральским камнерезным искусством*, вызывающим в русских людях особую патриотическую гордость за богатство Родины и чувство восхищения творчеством народных мастеров, равного которому нет в мире.

В соответствии с *перспективным планом работы в мини-музее* с помощью родителей мы собрали и систематизировали научные источники, презентации по камнерезному искусству Урала; разработали картотеку опытов и экспериментов по изучению свойств камней; создали коллекции камней; собрали иллюстрации и фотоматериалами, мини-скульптуры и бижутерию из камней.

Педагоги группы разработали *иллюстрированный паспорт мини-музея*, в котором описаны и представлены следующие материалы: коллекция горных пород и минералов; коллекция морских и озёрных камней; предметы дизайна интерьера из камня (подсвечники, статуэтки, бижутерия, картины и т.п.); буклет «Пещеры», фотографии гор; презентации «Горные породы и минералы», «Камнерезное искусство Урала»; легенды и сказы о происхождении гор; сказы П.П. Бажова «Серебряное копытце», «Медной горы хозяйка», «Малахитовая шкатулка», «Каменный цветок», «Горный мастер»; познавательные ребусы для детей «Полезные ископаемые» и пр.

Важным моментом в создании музейной коллекции, на наш взгляд, является *коллекционирование, которые мы рассматриваем как основу познавательно-исследовательской деятельности, в*

процессе которой расширяются и систематизируются эстетико-художественные и искусствоведческие знания ребёнка о музейных предметах и реликвиях, об авторах, об истории «жизни» экспонатов, способах создания и назначения коллекции. В процессе создания мини-музея большая работа проводилась по коллекционированию предметов (временные и постоянные коллекции), что стало объединяющим компонентом партнёрского взаимодействия детей, педагогов и родителей, что позволило формировать у участников образовательного процесса сформировать устойчивый познавательный интерес к музейной культуре. Благодаря коллекционированию дети познакомились с коллекциями взрослых, с культурой собирания и хранения экспонатов, научились бережно относиться к музейным предметам.

Экскурсия как познавательная форма организации образовательного процесса позволяет детям изучать и наблюдать разные предметы, образы в естественных условиях, а уникальность потенциала экскурсии обусловлена «живым» общением с музейными реликвиями как частью культурного наследия. Экскурсия по мини-музею первоначально проводилась воспитателем, а в дальнейшем каждый ребёнок выступал в роли экскурсовода и научился рассказывать о любимом музейном предмете, что оказывало особое влияние не только на эстетическую сферу ребёнка, но и на его речевое, игровое и художественное творчество. В работе с детьми по ознакомлению с камнерезным искусством мы также использовали *виртуальные экскурсии*: в историко-архитектурный музей (г. Невьянск), музей краеведения горнозаводского Урала (г. Нижний Тагил), музей истории камнерезного и ювелирного искусства (г. Екатеринбург), в зал минералогии Челябинского областного краеведческого музея. В пространстве мини-музея организована экспериментальная лаборатория для детей, где проводятся опыты по изучению свойств камней: «Какими бывают камни?», «Тонет не тонет?», «Вода и камень», «Прочный камень», «Может ли камень издавать звуки?», «Цвет камня» и др. [2]. Работа с детьми в мини-музее способствовала организации литературных вечеров по сказам П.П. Бажова; чтению стихотворений уральской поэтессы Л. Татьянической «Гордое имя – Урал», «Малахит», Р. Сеф «Камень».

Результаты работы с детьми в мини-музее были представлены на разных *выставках детского творчества* города, ДОО, группы (рисование красками на камнях, объёмное конструирование

ние гор из бумаги, коллажи камней из ткани и пр.).

Библиографический список

1. Бутенко, Н.В. Образовательное пространство музея искусств в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста / Н.В. Бутенко. – М.: Академия Естествознания, 2013. – 172 с.
2. Дыбина, О.В., Рахманова, Н.П. Неизведанное рядом: опыты и эксперименты для дошкольников / О.В. Дыбина и др. – М.: Сфера, 2013. – 192 с.

Е.В. Семак,
г. Челябинск

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация: статья посвящена вопросам адаптации детей раннего возраста в детском дошкольном учреждении. Показаны результаты работы психолого-педагогического сопровождения ДОО с учетом ФГОС дошкольного образования к пребыванию детей раннего возраста в дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: адаптация, образовательный процесс, психофизиологическое развитие, подходы, методы и факторы адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольного учреждения.

Адаптация (лат. *adapto* – приспособляю) – процесс приспособления к изменяющимся условиям внешней среды. (Википедия).

В данном контексте речь пойдет об адаптации детей в детском саду. Чаще всего вопрос адаптации в этом русле возникает тогда, когда родители решили отдать ребенка в детский сад. Как правило, это происходит по достижении ребенком 2,5–3-летнего возраста. Рецептов, как адаптировать ребенка, разработано масса. Вдумчивые родители интересуются, читают, прислушиваются к специалистам и делают максимально все для того, чтобы этот процесс прошел наиболее гладко. Также разработано огромное количество дидактического и игрового материала, способствующему более комфортному пребыванию малышей в ДООУ.

Адаптация – это сложный многогранный процесс. Ребенок претерпевает очередной этап взросления. Многие вещи для него

впервые. Впервые необходимая разлука с мамой или папой, впервые делить с другими внимание взрослого, спать в другой кроватке и т.д. Адаптация может быть быстрой до одной-двух недель, а может длиться долго от 6 до 8 месяцев. Процесс зависит от многих факторов: физического здоровья, типа нервной системы, взаимоотношений внутри семьи, социальных условий семьи и т.д.

Работая в учреждении в качестве педагога психолога, сталкиваюсь часто с вопросами связанными с трудностями в адаптационный период, причем сложности в адаптации, не только у детей, их родителей, а также и педагогического коллектива.

На мой взгляд, рекомендаций по адаптации только для родителей не вполне достаточно и работа, таким образом, ведется односторонняя. Родитель, соблюдая все правила подготовки ребенка к ДООУ, приводит ребенка в учреждение, и сталкивается с тем, что в группе работает молодой неопытный педагог, который сам еще не до конца адаптировался к новым условиям.

В связи с этим, по моему мнению, возникла необходимость разработать единую систему так называемых **ритуалов** для адаптации воспитанников в ДООУ, которой должны пользоваться как начинающие педагоги, так и педагоги с опытом. Это свод речевых модулей и социальный правил, которыми воспитатель пользуется на своем рабочем месте, что, максимально облегчает процесс использования информации. Прописанные ритуалы должны быть приняты единогласно всеми педагогами коллектива, следовательно, материал предполагает возможность внесения корректировок, необходимых в данном конкретном учреждении. Только после согласования формулировок и принятия единогласно всех речевых форм, этот материал может идти в работу и должен максимально облегчить воспитательский труд.

Ритуалы поведения для воспитанников дошкольной образовательной организации

Социальные ритуалы:

- приветствие, прощание (обязать каждого ребенка здороваться и прощаться со всеми взрослыми);
- за столом желание «Приятного аппетита» (любой взрослый, заходя в группу);
- отвечаем «спасибо» (всем, кто пожелал, не только своим воспитателям);
- приветствуем взрослых, заходящих в группу;
- построение парами на занятия, прогулку и т.д. (обязатель-

но добиться результата);

- при конфликте просить прощение (обязательно добиться результата, при необходимости привлекать психолога, родителя);

- повторение правил поведения в группе (*пример: не бегаем*), на улице (*не толкаемся*) и т.д. (строго контролировать соблюдение этих правил).

Трудовые ритуалы:

- сбор игрушек перед прогулкой, обедом, выходом на улицу (добиться результата);

- сбор игрушек на детской площадке;

- ставим стульчики в заданном порядке в зависимости от рода деятельности (*пример: во время игры стульчики по кругу, после игры стульчики на место и т.д.*);

- аккуратное размещение вещей на стульчиках перед сончасом.

Ритуалы соблюдения безопасности:

- передвижение по детскому саду по правой стороне стены;

- спуск и подъем по лестницам с правой стороны, держась за перила;

- на улицу и с улицы заходят только все вместе, когда взрослый придерживает дверь.

- выход на улицу к своим участкам осуществляется по тротуару, переход через дорогу только шагом по парам (по одному – паровозиком).

Организационные ритуалы:

- перед принятием пищи все находятся на коврике в ожидании приглашения за стол;

- перед походом на улицу одевшиеся дети ждут остальных в коридоре у стеночки;

- при сборе на улицу дети находятся у своих шкафов, одеваются самостоятельно;

- перед сном чтение сказок или слушание песенок.

Гигиенические ритуалы:

- посещение туалета перед едой, прогулкой, сончасом;

- мытье рук перед и после еды, после прогулки, после посещения туалета;

- использование индивидуальных предметов гигиены (полотенца, горшки и т.д.).

Здоровьесберегающие ритуалы:

- закаливание;

- соблюдение режима;
- индивидуальный подход к кормлению ребенка;
- соблюдение гигиенической чистоты ребенка.

Ритуал наказания и поощрения:

- совместно с детьми разработать систему наказания и поощрения (не делать исключений);
- оценка поступков ребенка, а не самого ребенка (*очень хорошо Ваня сделал, что пожалел Варю, очень плохо Саша сделал, что ударил Катю и т.д.*);
- «стульчик раздумий» (посадить напроказившего ребенка на отдельный стул в отдалении от остальных ребят);
- «звездный стульчик» – поощрить и почествовать ребенка, за что-то хорошее;
- обязательное оформление уголка эмоциональной разгрузки с объяснением для чего это и как использовать;
- привлекать педагога психолога к процессу обучения детей как выплескивать свой гнев.

Библиографический список

1. Бабенко, А.А. Помочь ребенку адаптироваться в детском саду / А.А. Бабенко // Дошкольное воспитание. – № 11. – М.: 1990. – С. 32–34.
2. Казин, Э.М. Здоровьесберегающие аспекты дошкольного начального общего образования: учеб.-метод. пособие / Э.М. Казин, Н.Э. Касаткина; ред. колл.: Н.Э. Касаткина, О.Г. Красношлыкова, Е.В. Белоногова и др. – Кемерово: Изд-во КРИПКиПРО, 2011. – 500 с.
3. Костина, В.В. Новые подходы к адаптации детей раннего возраста / В.В. Костина // Дошкольное воспитание. – № 1. – М., 2006. – С. 34–37.

**М.Л. Семёнова,
И.В. Колосова,
г. Челябинск**

**ОРГАНИЗАЦИЯ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ВЗРОСЛОГО С ДЕТЬМИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДОО**

Аннотация: в условиях стандартизации дошкольного образования актуальной становится проблема оптимизации образова-

тельного процесса детского сада. Одним из наиболее эффективных способов, способствующих развитию инициативности и познавательной активности дошкольников, в современных условиях является совместная партнерская деятельность взрослого с детьми.

Ключевые слова: образовательный процесс, совместная партнерская деятельность взрослого с детьми, темообразующие факторы совместной деятельности.

Существующая практика дошкольного образования характеризуется нерешённостью целого ряда проблем, связанных, в том числе и с организацией обучения воспитанников. Особую актуальность проблема обучения приобретает в связи с введением Федерального закона Российской Федерации «Об образовании» от 26 декабря 2012 г., в соответствии в дошкольных образовательных организациях должны быть созданы условия для обеспечения самореализации воспитанников, свободного развития их способностей.

Необходимо отметить, что данный документ предоставляет педагогически работникам свободу в выборе форм обучения. На наш взгляд, одним из наиболее эффективных способов оптимизации образовательного процесса, способствующего развитию инициативности и познавательной активности ребёнка, может быть совместная партнерская деятельность.

Данное положение подтверждается и Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, в котором регламентируется построение образовательной деятельности на основе взаимодействия взрослых с детьми, ориентированного на интересы и возможности каждого ребенка и учитывающего социальную ситуацию его развития.

Понятие «совместная деятельность» раскрывается исследователями по-разному, но всегда во взаимосвязи с проблемой личностного развития. Характер совместной деятельности определяется не только наличием совместных действий, но и внешним проявлением активности детей. Важным является положение о том, что взаимодействие в ходе совместной деятельности, организованной по типу сотрудничества, не исключает, а наоборот, предполагает ведущую роль взрослого, который создает условия для личностного развития дошкольников, проявления ими самостоятельности, элементарной творческой активности, приобрете-

ния опыта сотрудничества. Основной функцией взрослого становится не трансляция информации, а организация совместной деятельности по ее освоению, решению различных задач.

Анализ состояния рассматриваемой проблемы в практике работы ДОО позволяет говорить о том, что организация совместной партнерской деятельности вызывает у педагогов определённые трудности:

- педагоги не осознают преимущества и результативность совместной деятельности педагога с детьми;

- многие педагоги не владеют технологией организации такой деятельности (создание мотивации, подача нового материала, организация детей, подведение итога).

Современные исследователи рассматривают различные способы организации совместной деятельности взрослого с детьми. В частности, Н.А. Короткова предлагает тематическое планирование и мотивацию с использованием детской художественной литературы. По её мнению, партнёрское взаимодействие строится на базе следующих культурных практик: игровая деятельность, продуктивная деятельность, познавательно-исследовательская деятельность, чтение художественной литературы. Тематическое сочетание видов детской деятельности может быть полезно для придания большего интереса жизнедеятельности детей, для преодоления смысловой «разорванности» образовательного процесса. Н.А. Короткова предлагает следующие темообразующие факторы: реальные события, происходящие в окружающем и вызывающие интерес детей (яркие природные явления и общественные события, праздники); воображаемые события, описываемые в художественном произведении, которое воспитатель читает детям; события, специально «смоделированные» воспитателем (внесение предметов, ранее неизвестных детям и др.); события, происходящие в жизни возрастной группы.

Все вышеперечисленные темообразующие факторы, будь то реальные жизненные события или события художественного повествования, могут использоваться воспитателем для гибкого проектирования целостного образовательного процесса.

Такой подход обеспечивает педагогу возможность определять цель субъект-субъектного взаимодействия с детьми следующим образом: обеспечение самоактуализации личности ребёнка в познавательном и творческом аспектах. В процессе совместной

деятельности педагогов, детей и родителей решаются задачи формирования у старших дошкольников умений и навыков познавательной и творческой работы, развития ряда личностных характеристик, развития навыков взаимодействия с взрослым и сверстниками. В широком смысле речь идёт о становлении личности, способной в контексте своего возрастного диапазона принимать адекватные решения, имеющей осознанную мотивацию к присвоению нового опыта.

В качестве мотивации предстоящей деятельности мы считаем эффективным использование художественной литературы. Персонажи художественных произведений близки и понятны детям, их интересы во многом сходны – такие же первооткрыватели, исследователи, экспериментаторы, путешественники.

Таким образом, организация образовательного процесса в форме совместной партнерской деятельности взрослого с детьми, на наш взгляд, это оптимальное средство решения актуальных проблем, связанных с обучением современных дошкольников, так как именно сотрудничество взрослого с детьми способствует их личностному развитию, а также полностью соответствует современным требованиям организации образовательного процесса.

*Л.В. Сибилёва,
г. Челябинск*

СОЦИАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Аннотация: в статье рассматривается актуальная проблема социально-нравственного воспитания с учетом возраста, вклад ученых и педагогов в решение этой проблемы, обозначены некоторые недочеты в решении задач социально-нравственного воспитания детей и развития их личности.

Ключевые слова: механизмы социального развития, нравственные нормы, качественные характеристики духовно-нравственного воспитания, социально-нравственное воспитание, социализация.

Дошкольный возраст – это период приобщения ребенка к

познанию окружающего мира, время начальной социализации. Высокая восприимчивость детей дошкольного возраста, обучаемость, пластичность нервной системы создают возможности для социального развития личности. Сообщество детей смело можно назвать лабораторией социального творчества. В среде сверстников они образуют различные по своей направленности и значению объединения, испытывают на себе разнообразные формы поведения, выполняют множество социальных ролей, отбирают наиболее приемлемые для себя формы поведения. Основным результатом таких взаимоотношений, по мнению ученых, является научение детей дошкольного возраста становиться членами общества, приобщиться к правилам, социальным ролям, выполнению обязанностей. Благодаря всем видам совместной деятельности, в которые воспитанники вступают, происходит адаптация к социальной среде, интеграция в общество.

Общественная сущность как одна из характеристик личности привлекала к себе внимание педагогов и психологов (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Божович, Д. Гилфорт, Э. Кречмер, А. Маслоу, Дж. Г. Мид, А.В. Мудрик, А.Н. Леонтьев и др.). О том, что проблема социализации всегда вызывала интерес ученых, свидетельствуют работы отечественных психологов А.П. Петровского, В.С. Мухиной, Д.И. Фельдштейн и др. В своей научной деятельности А.П. Петровский изучал закономерную смену фаз адаптации, индивидуализации и интеграции в процессе развития личности. Д.И. Фельдштейн рассматривал психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе. В.С. Мухина в качестве механизмов социализации подвергала анализу идентификацию и обособление личности, которые помогают приобретать социальный опыт и уже в дошкольном возрасте становятся регуляторами социально приемлемого образа жизни и поведения. С помощью понятия «идентификация» предпринимаются попытки объяснить принятие личностью материальной и духовной культуры, созданной человечеством (С.Л. Рубинштейн, И.С. Кон и др.). Б.Г. Парыгин характеризует процесс социализации как вхождение в социальную среду, приспособление к ней, освоение определенных ролей и функций. В сложном процессе приобщения ребенка к социальной жизни, усваиваются социокультурные навыки, накапливается опыт, приобретаются необходимые знания, умения, усваиваются традиции.

В самом общем смысле под социализацией понимается со-

вокупность всех социальных процессов, благодаря которым индивид усваивает социальный опыт и во всем многообразии человеческих отношений в результате общения и деятельности приобретает определенные нормы и ценности, дающие возможность функционировать как члену общества [2, с. 159].

Дети дошкольного возраста более успешно социализируются в организованном пространстве, при этом уже от рождения являются социальными существами, что подтверждается выводами Л.С. Выготского о том, что ребенок, родившись, уже задан как элемент определенной культуры, определенных социальных связей. Нельзя забывать о двусторонности процесса вхождения в социум: с одной стороны, ребенок входит в социальную среду, а с другой, сам воспроизводит систему социальных связей и отношений за счет собственной активности (Г.М. Андреева, А.В. Мудрик). Формирующаяся жизненная позиция выводит личность на новый уровень своего развития, когда она способна осуществлять функцию самоконтроля, саморегуляции. Таким образом, социальные отношения, взаимодействие в постоянно расширяющихся сферах деятельности, способствуют развитию личности и требуют от нее принятия норм, правил, положений проживания среди других.

Дошкольный возраст – это время формирования внутреннего мира, расширения самосознания, период выстраивания себя как члена общества и обогащения социальных связей. Это возраст интенсивного становления социальных потребностей и частичной их реализации, вместе с тем это и время активного взросления ребенка.

Известно, что сущность социализации заключается в переводе социальных норм во внутренний мир человека, включение их в систему личностных смыслов, формирование на основе социальной нормы системы личностных позиций. В этом творческом процессе заметно преобразование личности и обретение качеств, необходимых в социальной жизни.

Общественные нормы представляют собой срез с общей характеристики социального поведения людей в процессе исторического развития и функционирования общества, соответствующие типу культуры и характеру его организации. Компонентами социальной культуры являются признание общечеловеческих ценностей, соблюдение правил культурного взаимодействия, принятие норм поведения, установленных в сообществе, соблю-

дение нравственных принципов. В соответствии с этим образовательные учреждения большое внимание уделяют формированию у подрастающего поколения гуманных чувств, умения решать проблемы, самоконтролю эмоциональных проявлений. Важно понять, что нормы жизни, зафиксированные в обществе не должны признаваться как догмы, их необходимо принять осознанно как условия и необходимость.

Задачи социально-нравственного формирования решаются на основе целесообразного отбора средств, методов, педагогических приемов в их сочетании. Например, В.Г. Нечаева выделяет следующие направления нравственного воспитания дошкольников: организация практического опыта, предусматривающая метод приучения; формирование нравственного сознания (нравственных представлений, суждений и оценок); стимулирование чувств и отношений. Эффективный результат методы дают в определенных условиях: метод должен быть гуманным, осуществимым, не шаблонным. Педагогу необходимо учитывать степень сложности формируемого качества, понимать, что потребуется время, предвидеть результаты, учитывать принцип системности и комплексности. Средством нравственного воспитания является разнообразная деятельность: труд, игра, бытовые поручения, общение. Каждый вид деятельности имеет свою специфику с учетом возрастных и индивидуальных особенностей.

Д.Г. Левчук и О.М. Потаповская предлагают системный подход в решении проблемы духовно-нравственного воспитания детей и молодежи с акцентом на региональный компонент. Протоиерей Е. Шестун предлагает следующую формулировку: духовно-нравственное воспитание понимается как процесс содействия духовно-нравственному становлению человека и формированию у него: нравственных чувств (совести, долга, веры, ответственности, гражданственности, патриотизма); нравственного облика (терпения, милосердия, кротости, незлобивости); нравственной позиции (способности к различению добра и зла, проявлению самоотверженной любви, готовности к преодолению жизненных испытаний); нравственного поведения (готовности служения людям и Отечеству, проявления духовной рассудительности, послушания, доброй воли) [1, с. 9]. Эти положения в целом не расходятся с принятыми в педагогике. Вместе с тем они дополняют задачи восстановления нравственного потенциала народа в целях возрождения духовности и нравственности, а также сохранения

тем самым идентичности.

Изучая состояние проблемы на практике при помощи нестандартизированных методик («Закончи историю», «Сюжетные картинки», «Сделаем вместе» и др.), выявили, что у детей старшего дошкольного возраста в основном сформировался интерес к нравственным категориям благодаря рационально организованной жизни в образовательном учреждении. Однако показатели осознания детьми нравственных норм, эмоционального отношения к ним, уровень развития направленности личности, проявляющийся во взаимодействии со сверстниками в основном невысокие. Это, безусловно, связано с уровнем развития сознания, с семейным воспитанием, с деятельностью средств массовой информации, с доступными картинками жизни для восприятия детей и невозможностью их нравственной оценки на данном этапе развития. Причиной педагогических недоработок является недостаточная компетентность педагогов в организации и проведении своей деятельности в плане развития социально-нравственного сознания и поведения детей. В связи с этим рекомендуется активизировать внимание на проблеме, выбрать направления взаимодействия с детьми и их родителями, создать развивающую среду, организовать сотрудничество с общественными учреждениями. В целом необходимо наполнить процесс новым содержанием, средствами и методами воздействия на детей, не подменяя их развлечениями.

Библиографический список

1. Левчук, Д.Г. Духовно-нравственное воспитание детей и молодежи России: комплексное решение проблемы / Д.Г. Левчук, О.М. Потаповская. – М.: Планета, 2003.

2. Сибилёва, Л.В. Гендерная социализация как составляющая процесса вхождения личности в общество / Л.В. Сибилёва, Е.В. Пути-на // Фундаментальная и прикладная наука: сб. науч. ст. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2015. – С. 159–161.

*Е. Н. Сеницына,
Л. П. Сереброва,
г. Челябинск*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ РЕБЁНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ «ЛЕКОТЕКИ»

Аннотация: в статье описаны особенности образовательного пространства «Лекотеки», способствующие развитию и обогащению социального опыта детей с ОВЗ. Представлен опыт включения детей с ОВЗ в группу сверстников, направленный на своевременную и эффективную адаптацию в социуме.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, «Лекотека», инклюзия.

Создание новой формы взаимодействия специалистов дошкольного учреждения с семьями, имеющими детей с ограниченными возможностями продиктовано современными требованиями к организации образовательного процесса в дошкольном учреждении компенсирующей направленности. В детском саду реализуется проект детско-родительской группы «Лучик надежды», созданный для родителей, имеющих детей с генетическими нарушениями. Дети этой группы не всегда могут посещать детский сад на постоянной основе. Зачастую и семьи особых детей нуждаются в поддержке и помощи, так как ощущают растерянность, находятся в длительной стрессовой ситуации и дезадаптированы из-за недостаточной поддержки социального окружения. Также отмечается недостаточность информации в вопросах помощи своему ребёнку и несвоевременность ранней помощи детям. Исходя из вышесказанного, организация психолого-педагогического сопровождения семей, имеющих детей с ОВЗ в условиях «Лекотеки» стала одним из востребованных направлений деятельности дошкольного учреждения.

Задачи: выявить «проблемные» зоны в развитии ребёнка, разработать и реализовать индивидуальный коррекционно-образовательный маршрут развития ребёнка, план мероприятий работы с семьёй; предоставить родителям информацию по вопросам развития и воспитания ребенка, о результатах психолого-

педагогического обследования, особенностях выявленного нарушения и ресурсах ребенка; обучить родителей методам игрового взаимодействия с детьми; оптимизировать родительско-детские отношения; помочь семье в адаптации к статусу инвалидности ребёнка, в преодолении психологических проблем; формировать предпосылки для обучения ребенка в дошкольном образовательном учреждении.

Материально-техническое оснащение «Лекотеки» включает: сенсорную комнату, физкультурный зал, музыкальный зал, игровую комнату с интерактивным сухим бассейном, с разнообразными игровыми пособиями, дидактическими играми, игрушками и материалами, направленными на развитие тактильного, зрительного, слухового восприятия, общей и мелкой моторики, игровые наборы для игр с водой и песком, материалы для изобразительного творчества, музыкальные игрушки, набор Фрёбеля, книги для детей. Широко используется фонотека с детскими песнями и потешками, видеотека и др.

Учитывая разные категории детей с ограниченными возможностями здоровья предметно-развивающая среда «Лекотеки» ориентирована на разный возраст детей, различные особенности нарушения, а также на индивидуальные особенности каждого ребёнка; гибкость и мобильность данной среды в зависимости от условий работы с ребенком; использование специального оборудования для детей с нарушениями в развитии (коляски, системы поддержки движений, тактильные тренажёры, различные модули, сенсорное оборудование, сенсорные панно и др.).

Критерии эффективности работы «Лекотеки» определяют: поступление ребенка в общеобразовательные и коррекционные учреждения (детский сад, школа); оптимизация периода адаптации к новым условиям и более лёгкое его прохождение; появление у родителей мотивации и заинтересованности к индивидуальной и групповой работе с ребёнком и над собой, к изменению своих установок, мешающих созданию адекватных отношений с ребенком, с другими членами семьи, с обществом, увеличение их активности; наличие отлаженной и развивающейся системы обмена опытом с другими специалистами и учреждениями города, области, региона, России.

Важно отметить, что специалисты «Лекотеки» это команда заинтересованных и инициативных людей, настроенных на до-

стижение поставленных задач: руководитель «Лекотеки»- заместитель по воспитательной работе, педагог-психолог, учитель-дефектолог, социальный педагог, музыкальный руководитель, инструктор по физическому воспитанию.

В работу с ребенком и семьей могут быть вовлечены от одного до нескольких специалистов, которые договариваются между собой о сферах ответственности. В каждом случае определяется ведущий специалист, т.е. тот который отвечает за составление индивидуального плана работы с ребенком и семьей, привлекает по необходимости других специалистов, сотрудничает с ними, реализует все основные компоненты работы. Профессиональное взаимодействие специалистов поддерживается на консилиумах, на которые выносятся наиболее сложные вопросы ведения конкретных семей, планирование и подготовка групповых форм работы с семьями, обсуждение приема и отчисления семей, определение форм работы и состава специалистов, участвующих в ведении семьи. В групповых формах работы с несколькими семьями могут участвовать от одного до 2-х специалистов разного профиля (например: педагог-психолог и учитель-дефектолог). Для эффективной работы «Лекотеки» важным аспектом является сотрудничество с родителями, построенное на уважении и принятии их личности и особенностей.

Родители и дети включаются в индивидуальные и групповые игровые занятия со специалистами с учётом индивидуально-коррекционно-развивающего маршрута ребёнка. Группа состоит из 3–4 семей. Структура и содержание работы зависят от особенностей, потребностей каждого ребенка и его семьи. Групповая форма работы применяется для детей от 1,5 лет. При этом все формы работы с детьми предполагают обязательное активное участие родителей.

С родителями проводятся беседы, консультации и групповые тренинги. Тематика определяется запросами родителей и специалистами, исходя из актуальных проблем воспитания и развития ребёнка каждой семьи.

Распространение в нашей стране процесса инклюзии – включения детей с ограниченными возможностями психического или физического здоровья в образовательные учреждения вместе с обычными сверстниками является не только отражением времени, но и представляет собой реализацию прав детей на образо-

вание в соответствии с законодательством РФ. Инклюзивная практика реализует обеспечение равного доступа к получению того или иного вида образования, и создания необходимых условий для достижения адаптации, образования всеми без исключения детьми независимо от их индивидуальных особенностей, учебных достижений, родного языка, культуры, их психических и физических возможностей.

Сложившиеся благоприятные психолого-педагогические условия для детей с ОВЗ, имеющийся опыт и квалификация специалистов позволили предпринять меры по преодолению стереотипов, сложившихся за долгие годы политики «изоляции» детей с особыми образовательными потребностями. Дети группы кратковременного пребывания, действующей на базе ДОО и дети с ОВЗ, посещающие «Лекотеку» были объединены для совместных занятий и праздничных мероприятий. Игровые занятия проводятся 1 раз в неделю в течение учебного года. Продолжительность занятия составляет 1 час.

Положительный результат совместной деятельности отмечен у детей с ОВЗ: участие в большем количестве взаимодействий со сверстниками и в более сложных уровнях игры во время инклюзивных игровых групп. Так же выявлен положительный настрой родителей на совместные занятия и определена возможность социальной адаптации детей с ОВЗ, что для родителей является наиболее значимым.

Для детей с «нормативным» развитием совместная деятельность с детьми с ОВЗ также имеет преимущества: дети демонстрируют более выраженные коммуникативные навыки и более активное поведение.

«Лекотека» в дошкольном учреждении действует с 2013 года, за период 2013–2016 года в дошкольное учреждение обратилось 20 семей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья и статусом – инвалида. Возраст детей от 10 месяцев до 4 лет. По окончании 2014/2015 учебного года (количество – 10 семей) три ребёнка поступили в детский сад по месту постоянного проживания, два ребёнка посещают детский сад. Пять семей продолжают посещать «Лекотеку» в детском саду. Все семьи активно посещают и участвуют в жизни общественной организации помощи детям «Звёздный дождь» г. Челябинска, различных городских акциях, направленных на привлечение внимания обще-

ственности к проблемам детей, а также принимают участие в праздничных мероприятиях дошкольного учреждения.

Своим опытом и находками специалисты ДОО обмениваются на районных методических мероприятиях, участвуют в городских семинарах, являются участниками и победителями Всероссийского конкурса инновационных идей и опыта обучения, воспитания и развития детей дошкольного возраста «Росточек: Мир спасут дети».

Библиографический список

1. Алехина, С.В. Инклюзивное образование: методическое пособие / С.В. Алехина, Н.Я. Семаго, А.К. Фадина. – М.: Центр Школьная книга, 2010. – 272 с.

2. Ильина, С.К. Лекотека в ДОУ. Организация, документация: метод. пособие / С.К. Ильина. – М.: Сфера, 2011. – 128 с.

Е.Н. Скандерева,
г. Челябинск

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИЙ ДОШКОЛЬНИКА КАК ВАЖНОЙ ВОЗРАСТНОЙ ЦЕННОСТИ

Аннотация: в статье раскрывается актуальность развития эмоциональности ребенка как возрастной ценности и средства повышения эффективности образования.

Ключевые слова: ценности дошкольного возраста, эмоции.

Центральной функцией сознания ребёнка – дошкольника являются эмоции. Эмоции включены во все психические процессы и состояния ребёнка, влияют на все формы активности детей, окрашивают их общение друг с другом и с взрослыми.

Эмоции – это переживания конкретного человека, связанные с удовлетворением или неудовлетворением его интересов [2].

Образовательные стандарты ориентируют современного педагога не на обученность ребенка, а на его образованность, на поддержку его самостоятельности в разных видах деятельности, на обогащение индивидуального мировосприятия, то есть всего того, что связано со становлением ребенка как субъекта соб-

ственной жизни. Но истинная значимость детского сада состоит в том, насколько его педагоги учитывают самоценность дошкольного периода развития ребенка, раскрывают содержание образования на основе возрастных ценностей.

Под ценностями дошкольного возраста мы понимаем обусловленные возрастной стадией онтогенеза личностные проявления, воплощенные в специфике самосознания, действий, поступков детей, оценок окружающей действительности, характерных внешних поведенческих образцах и, служащие обобщенными признаками детства, факторами, влияющими на процесс образования и соответственно успешность развития ребенка в целом [1].

Важной возрастной ценностью ребенка дошкольного возраста выступает природная эмоциональность и эмоции. А.В. Запорожец считает эмоции «ядром индивидуальности», а Н.С. Ежкова – «базовой основой личности дошкольника». Общение, процесс познания, восприятие ребенком окружающего мира, творческая самореализация – все подвержено эмоциям. Зная, как развиваются эмоции на протяжении дошкольного возраста, педагог может выбрать адекватную стратегию воспитания и обучения ребёнка. Поэтому работа над проблемой влияния эмоций на повышение эффективности образования дошкольников стала для нас актуальной.

В работе с педагогами детского сада проводились деловые игры (мозговой штурм) по обеспечению эмоционального компонента в процессе организации всех видов деятельности. Педагоги приводили варианты средств, способов, влияющих на эмоциональную сферу ребенка в различных видах деятельности:

- художественно-речевая деятельность: выразительное чтение произведения, сопровождение чтения иллюстративным рядом на экране, театрализация;

- музыкальная деятельность: развитие музыкальной отзывчивости при определении характера музыкального произведения, сочетание с художественным словом, движениями, отбивания ритма на простейших инструментах;

- изобразительная деятельность: рассказ о впечатлениях, переданных в работе, осознание «нужности» продукта деятельности для вымышленного или реального героя, восприятие настроения картины, палитры красок и др.;

- игровая деятельность: увлекательный сюжет, выстраивание отношений участников игры, мотивация, развитие воображения в передаче образа.

Эмоциональный компонент проявляется при реализации всех пяти образовательных областей ООП ДО, но в соответствии с задачами годового плана, мы остановимся на результатах, полученных нами по реализации социально-коммуникативного развития, а еще более конкретно (для педагога-психолога) на развитии эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формировании готовности к совместной деятельности со сверстниками.

Большое значение уделяется созданию в группах детского сада развивающей предметно-пространственной среды. Эта работа ведется в тесном сотрудничестве воспитателей с психологом детского сада, поскольку необходимо учесть возрастные особенности детей. Наряду с различными центрами, уголками, оснащёнными развивающим материалом: книгами, игрушками, художественными средствами для детского творчества, развивающим оборудованием и т.д., оборудуются уголки психологической направленности:

- «Уголки уединения» (как правило, их в группах несколько);
- «Уголки достижений» (очень хорошо повышают самооценку, уверенность детей в себе, предоставляют позитивную информацию для родителей);

- «Уголки настроения» (дают понятия детям о положительных и отрицательных эмоциях, учат распознавать свои собственные эмоции и чувства). Педагог при этом получает возможность определить эмоциональное состояние каждого ребёнка, причины его возникновения и оказать необходимую эмоциональную поддержку.

- «Уголки приветствия», поместив туда стенд «Здравствуйте, я пришёл!» с фотографиями детей группы. Такие уголки созданы в старших группах детского сада, они способствуют созданию позитивного эмоционального настроения детей, сплочению детского коллектива и личностному росту ребёнка.

Создание уголков психологической направленности и предметно – развивающей среды в целом – это лишь одно из направлений в деятельности воспитателей и психолога, способствующее развитию эмоционально-чувственной сферы детей.

Важной частью работы педагога-психолога с детьми старшего дошкольного возраста является проведение занятий, способствующих формированию самосознания и самооценки ребёнка.

ка; развитию эмоциональной сферы и расширению его чувственного опыта; активизации индивидуальных и творческих способностей; совершенствованию игровых, двигательных и коммуникативных навыков; воспитанию социальной активности и доброжелательного отношения к окружающим.

Необходимость в занятиях обусловлена тем, что дети дошкольники часто не умеют выражать свои внутренние эмоции, особенно если они отрицательные, и правильно понимать эмоциональное состояние другого ребёнка или взрослого, с которым происходит общение. А отсюда – различные конфликтные ситуации в группах детского сада, которые отрицательно влияют на психологический микроклимат в группе.

В настоящее время существует множество практических пособий по развитию эмоциональной сферы детей дошкольного возраста, допущенных Министерством образования РФ в качестве методических пособий для педагогов. Разработаны программы, построенные по учебному плану, психологические тренинги для дошкольников.

В практике своей работы мною используются практическое пособие И.В. Ковальца «Азбука эмоций», психологический тренинг для дошкольников «Давайте дружить!» О.Н. Саранской и программа по развитию основ коммуникации и навыков межличностного взаимодействия детей 3–6 лет со сверстниками и взрослыми Л.М. Шипициной и других авторов «Азбука общения».

Вся работа по развитию эмоциональной сферы строится с учётом интересов и потребностей детей. Выполняя разнообразные упражнения, играя, рисуя, слушая художественную литературу, беседуя, дети учатся замечать эмоциональные состояния других людей, понимать, чем они вызваны, под влиянием чего меняются, воспроизводить эмоции, анализировать собственные эмоции, управлять своим эмоциональным состоянием.

Таким образом, целенаправленное влияние на эмоциональную сферу создаёт благоприятную основу для воспитания ребёнка, его эмоциональное благополучие во взаимодействии с окружающей действительностью и возможность самовыражения.

Библиографический список

1. Ежкова, Н.С. Дошкольное образование: современный взгляд на проблему / Н.С. Ежкова // Дошкольное воспитание. – 2015. – № 9. – С. 25–35.

2. Сикорский, И.А. Воспитание в возрасте первого детства / И.А. Сикорский. – СПб., 1884.

3. Ковалец, И.В. Азбука эмоций: практич. пособие / И.В. Ковалец. – М., 2004.

*Н.Ф. Смирнова,
г. Златоуст*

ПАРТНЕРСТВО С СЕМЬЕЙ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в законе «Об образовании» РФ записано, что родители являются первыми педагогами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного, интеллектуального, личностного развития ребенка. Работа с родителями – сложная и важная часть деятельности педагога, включающая повышение уровня педагогических знаний родителей, умений, навыков.

Ключевые слова: семья, взаимодействие с семьей, образовательное пространство «детский сад – семья», сотрудничество, социальное партнерство, творческий процесс, доброжелательные союзники.

Семья – это среда, где ребенок получает задатки физического и духовного развития, первые знания об окружающем мире и обществе, элементарные навыки и умения во всех видах деятельности. И воспитатели должны стать помощниками и заинтересованными, доброжелательными союзниками родителей, направить свою деятельность на формирование грамотности семьи в различных вопросах.

В современных условиях развития системы образования в России, очевидно, что одним из факторов повышения качества дошкольного образования является социальное партнерство. Взаимодействие с социальными партнерами с целью создания открытого образовательного пространства, эффективной организации образовательной деятельности, социализации детей, расширения их кругозора рассматривается в качестве актуального направления развития дошкольной образовательной организации.

ФГОС ДО ориентирует педагогов на тесное взаимодействие с семьями воспитанников как важнейшее условие реализации образовательной программы, в том числе непосредственное вовлечение родителей в образовательную деятельность на основе выявления потребностей и поддержки образовательных инициатив семьи, а также психолого-педагогическую поддержку семьи и повышение компетентности родителей в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей. При этом предполагается, что взаимодействие детского сада и семьи осуществляется в рамках социального партнерства. В соответствии с Профстандартом педагога воспитатель должен владеть умениями: выстраивать партнерское взаимодействие с родителями для решения образовательных задач, использовать методы и средства для их психолого-педагогического просвещения.

На основании выше сказанного сформулировали цели работы:

- создание единого образовательного пространства «детский сад – семья», обеспечивающего целостное развитие личности дошкольника через организацию взаимодействия ДОО с семьями воспитанников на основе социального партнерства.

- установление доверительных отношений между детьми, родителями и педагогами, объединение их в одну команду, воспитание потребности делиться друг с другом своими проблемами и совместно их решать.

Социальное партнёрство строится на основе следующих принципов: значимость социального партнерства для каждого из сторон; единство реализации цели в вопросах развития личности ребенка; равноправие и равноответственность родителей и педагогов;

- открытость и добровольность; взаимное доверие во взаимоотношениях педагогов и родителей; уважение и доброжелательность друг к другу; индивидуальный и дифференцированный подход к каждой семье.

С целью определения трудностей в вопросах воспитания детей, с выявлением интересов, возможностей родителей я провела анкетирование, что позволило наиболее глубоко изучить интересующие темы по организации образовательного процесса детей, выявить возможности родителей для сотрудничества. По результатам анкетирования я наметила дальнейшее взаимодействие с родителями: создание условий для формирования доверительных отношений родителей с педагогическим коллективом дет-

ского сада в процессе повседневного общения и специально организованных мероприятий; проведение работы по повышению правовой и психолого-педагогической культуры родителей с использованием активных форм и методов общения; вовлечение родителей в образовательный процесс ДООУ, привлечение родительской общественности к активному участию в деятельности в ДООУ; работа по предупреждению нарушений прав ребенка в семье; педагогические беседы; практикумы с целью эффективного расширения педагогических умений у родителей; дни открытых дверей с целью ознакомления родителей с содержанием, организационными формами и методами воспитания и обучения в ДООУ.

В каждом мероприятии, организуемом в рамках сотрудничества ДООУ с социальными партнерами, родители воспитанников принимают самое активное участие, что также играет важную роль в повышении качества образования. Для того чтобы сотрудничество с семьями носило системный характер, на базе группы создан клуб родителей. На встречах клуба рассматриваются следующие темы: «Счастливая семья» (повышение уровня педагогических знаний родителей, в т.ч. в вопросах здорового образа жизни, культуры поведения детей); «Безопасность наших детей» (воспитание у дошкольников – навыков безопасного поведения в быту, а так же во время прогулок); «Семейный очаг» (пропаганда психолого-педагогических знаний среди родителей и воспитанников); «Поиграй-ка» (знакомство родителей с разнообразными видами игровой деятельности).

В своей работе я использую разные формы сотрудничества с родителями: коллективные (родительские собрания, конференции, «круглые столы», семейные вечера, лектории, диспуты, дни открытых дверей и т.д.); групповые (работа с родительским комитетом, тренинги, родительские клубы); индивидуальные (консультации, беседы, поручения, посещения на дому).

Сотрудничество с семьей требует от воспитателей обязательного выполнения на всех этапах работы ряда правил, необходимых для оптимального педагогического общения, для завоевания авторитета в общении: обращение к родителям своих воспитанников только по имени отчеству; проявление искреннего интереса к ним; умение выслушать; проявление доброжелательности.

Современные условия деятельности дошкольных учреждений ставят взаимодействие с семьей на одно из ведущих мест.

Семья и детский сад – важнейшие институты воспитания, а их продуктивное взаимодействие – залог успешного развития и благополучия ребенка.

В нашей группе были организованы и проведены следующие мероприятия: экскурсии по городу; городские соревнования по туризму; походы, восхождения в горы, сплавы по реке «Ай»; ежегодные областные соревнования по северной ходьбе; *заочные конкурсы.*

Многие родители из-за занятости не могут часто посещать наши мероприятия. Заочные конкурсы вовлекают в работу всех, дают детям возможность равняться на родителей. Могут отметить высокую активность родителей в подобных конкурсах. Передать эмоции детей, когда они приносят работы своих близких, просто невозможно.

По итогам творческих мероприятий оформляются выставки, фотографии совместных работ, видеофильмы о жизни группы, презентации. Так, благодаря семьям воспитанников воплощаются самые оригинальные идеи, постоянно осуществляется творческий процесс. Дошкольники осознают, что родители принимают участие в организации их уютной жизни в детском саду. В то же время у родителей появляется возможность больше узнать о своих детях, их интересах, достижениях, трудностях.

Помните семь правил успешной работы с родителями: Уважайте! Помогайте! Объясняйте! Доверяйте! Учитесь! Спрашивайте! Благодарите!

Библиографический список

1. Историна, Л. В. Волонтёры или добровольцы? / Л.В. Историна // Обруч. – 2012. – № 2. – С. 112–115.
2. Минина, А.В. Сотрудничество с родителями важное направление образовательной программы дошкольных учреждений / А.В. Минина // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. – 2013. – № 2. – С. 40–43.

*С. В. Солдатова,
г. Челябинск*

ОРГАНИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ИСПОЛНЕНИЮ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО СТАНДАРТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье раскрывается вопрос организации управления дошкольной организацией, владение руководителем различными стилями управления и их методической направленностью.

Ключевые слова: методическая работа, стиль руководства, управление, формы работы.

Модернизация системы образования в Российской Федерации является составным фактором преобразований происходящих в образовании в целом. Изменения обусловлены подходами к определению целей образования и его содержания. Главными ориентирами являются Закон об «Образовании в Российской Федерации» и Федеральный Государственный стандарт дошкольного образования. После вступления этих документов в силу, вся система управления дошкольной образовательной организацией и методической работы, как компонент управления этой системой, стала приводиться в соответствие их содержанию [7]. Эту работу по введению ФГОС ДО необходимо проводить, не отвергая предыдущий опыт, но инновировать (термин введён С.Г. Молчановым) профессионально-педагогическую компетентность персонала [4].

В условиях этих реформ на первый план выдвигаются требования к личности управленца нового типа. Смысл управления состоит в том, что руководитель играет громадную роль в работоспособности коллектива, его способности отвечать на «внешние» вызовы [3]. Проблема управления дошкольной образовательной организацией и содержания управленческой деятельности руководителя рассмотрены в работах: К.Ю. Белой, Л.М. Волобуевой, Т.А. Данилиной, Л.С. Киселевой, Т.А. Лагоды, В.И. Маслова, С.Г. Молчанова, Э.М. Никитина, Е.П. Тонконогой, П.И. Третьякова и др.

Трудно найти более многогранное и сложное явление, чем управленческая деятельность. Управление коллективом называют искусством, успеха в котором достигают те, кто «от природы»,

прирожденный управленец, или те, кто постоянно работает над совершенствованием управленческой деятельности, изучая теорию педагогического менеджмента и социальную психологию. Дошкольное образование рассматривается как система, в которой центральное место занимает процесс взаимодействия педагога с детьми. Педагог для ребенка – значимая фигура, следовательно, рядом с дошкольниками должны находиться высокопрофессиональные педагоги. Профессионал – педагог – это человек, хорошо понимающий общие тенденции развития образовательного процесса, своего места в нем, способного к проектированию развивающей педагогической среды и самого себя. [5]

Что нужно знать молодому руководителю? Как правильно организовать работу с педагогическим коллективом, чтобы добиться определённых целей и, конечно же, результатов.

Эффективное управление предполагает создание команды единомышленников. Это создание здоровой творческой обстановки в коллективе с высокими результатами труда и находится в прямой зависимости от того, какой стиль управления выбран руководителем.

Роль руководителя – разработать и создать такую методическую модель, которая способствовала взаимодействию педагога и ребёнка и способствовала реализации основной образовательной программы дошкольного образования [8]. Здесь необходимо особо отметить о стиле руководства, выбор которого позволит осуществить поставленные задачи.

Слово «стиль» греческого происхождения. Первоначально оно означало стержень для писания на восковой доске, а позднее употреблялось в значении «почерк». Отсюда можно считать, что стиль руководства – своего рода «почерк» в действиях руководителя. Стиль руководства – это почерк руководителя, и выражается он в том, как действует руководитель, какими способами он решает стоящие перед ним задачи. Принятый стиль создает и воспроизводит в коллективе особую атмосферу и порождает свой этикет, определенный тип поведения и взаимоотношений. Не случайно современная управленческая наука много внимания уделяет совершенствованию именно стиля руководства [1]. Под стилем управления понимается система методов, приемов и форм деятельности всех управленческих работников в связи с осуществлением их функций [2]. Стиль руководства выражается в том, какими прие-

мами руководитель побуждает коллектив к инициативному и творческому выполнению возложенных на него обязанностей, как контролирует результаты деятельности подчиненных. Первое экспериментальное психологическое исследование стилей руководства было проведено в 1938 г. немецким психологом Куртом Левином. В исследовании была введена классификация стилей руководства, которую принято использовать и в наши дни:

1. Авторитарный;
2. Демократический;
3. Либеральный (попустительский) [6].

Авторитарный (директивный) стиль руководства. Этот стиль характеризуется высокой централизацией власти, жестким диктатом воли, доминированием единоначалия. Позиция лидера – вне группы, он дает краткие, четкие, деловые распоряжения, его тон неприветлив, его голос решающий. Действия подчиненных строго контролируются, руководитель не дает возможности проявлять им инициативу. Авторитарный стиль управления считается оправданным в кризисной ситуации (война, стихийное бедствие, кризисная ситуация в фирме) когда решения необходимо применять быстро. Жесткий диктат становится необходим для гарантии оперативности выполнения решений и их надежного контроля.

Демократический (коллегиальный) стиль руководства характеризуется распределением полномочий, ответственности и инициативы между руководителем и подчиненными. Позиция лидера – внутри группы, он всегда выясняет мнение коллектива по важным производственным вопросам, принимает коллегиальные решения. Руководитель сознательно децентрализует свою власть, не навязывает свою волю и чаще всего делегирует свои полномочия подчиненным насколько это возможно. Общение проходит в доброжелательном, вежливом, товарищеском тоне, в форме просьб, советов и пожеланий. Только по мере необходимости руководитель может применять приказы. Эффективность демократического стиля управления зависит от коммуникативной компетентности руководителя, от временных ресурсов для решения проблемы, от сочетаний знаний и опыта.

Либеральный (попустительский) стиль руководства. Данный стиль характеризуется отсутствием активного участия руководителя в управлении коллективом, таким образом, позиция лидера – в стороне от группы. Работники предоставлены сами себе,

имеют полную свободу принимать самостоятельные решения по основным производственным задачам. Такой стиль руководства оправдан, если коллектив укомплектован из высококвалифицированных специалистов, и они выполняют творческую или индивидуальную работу. Руководитель с либеральным стилем целиком доверяет (делегирует) выработку и принятие решений подчиненным, предоставляя им полную свободу, оставляя за собой лишь представительскую функцию.

Основными факторами, определяющими стиль руководства, можно считать:

- требования, сформированные в квалификационной характеристике руководителя;
- специфика педагогической системы – ее цели и задачи, управленческие структуры и технология управления, а также функциональное содержание деятельности руководителя;
- окружающая среда – формы организации труда, обеспеченность материальными и кадровыми ресурсами и т.п.;
- особенности руководимого коллектива – его структура и уровень подготовленности, характер сложившихся в нем формальных и неформальных взаимоотношений, его традиций и ценностных ориентаций.

Для внедрения методической модели введения ФГОС ДО необходимо уделить особое внимание стилю руководства. Работа в режиме развития заставляет переосмыслить и по-новому строить систему управления. Возможно смешение стилей руководства. При исполнении приказа – авторитарный, при выполнении творческого задания – демократический, а на определенном этапе, для принятия работниками самостоятельного решения – либеральный. Искусство управления предполагает гибкое применение того или иного стиля руководства, а взятие руководителем на вооружение одного из них должно быть связано с групповой эффективностью применения конкретного стиля.

Эффективность процесса руководства это одно из направлений работы руководителя ДОУ, это непрерывный процесс повышения квалификации кадров через осуществление кадровой политики, способствующей профессиональному росту педагогов, и организации разнообразной методической работы, стимулирующей их к творчеству и самообразованию.

Таким образом, изучение педагогического коллектива, индивидуальный подход к каждому педагогу, предоставление воз-

возможности самообразования педагога, выбор разных стилей руководства, в определённых ситуациях помогут достичь целей и решений задач, которые ставит перед руководителем Федеральный государственный стандарт.

Библиографический список:

1. Белая, К.Ю. Методическое пособие. Инновационная деятельность в ДОУ / К.Ю. Белая – М.: Сфера, 2004. – 63 с.
2. Веснин, В.Р. Пособие по кадровой работе. Управление персоналом. / В.Р. Веснин – М.: Юристъ, 2009 – 220 с.
3. Карташова, Л. В. Учебник. Организационное поведение / Л.В. Карташова, Т.В. Никонова, Т.О. Соломанидина. – М.: ИНФРА-М, 2001. – 220 с.
4. Молчанов, С.Г. Как исполнить IV раздел нового ФГОС ДО? / С. Г. Молчанов // Детский сад от А до Я. – 2014. – № 5. – С. 4–21.
5. Молчанов, С.Г. Проектирование инновационной методической работы в современном ДОУ / С. Г. Молчанов, Г.В. Яковлева // Челябинский гуманитарий. – 2007. – № 3. – С.123 – 130.
6. Реан, А.А. Психология педагогической деятельности: учеб. пособие / А.А. Реан. – Ижевск, 1994.
7. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 21.07.2014) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.pravo.gov.ru>
8. Шарова С.Ф., Система методической работы в дошкольной образовательной организации в условиях введения ФГОС ДО / С.Ф. Шарова // Челябинский гуманитарий. – 2015. – № 2. – С. 163–166.

Т.Ю. Солодкова,
г. Челябинск

СОЗДАНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ В КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА С ДЕТЬМИ С ТНР С УЧЕТОМ ФГОС ДО

Аннотация: статья посвящена коррекционно-развивающей работе педагога-психолога с детьми с тяжелыми нарушениями речи с использованием приемов кинезиологии. В статье представлен алгоритм создания развивающих условий педагогом-психологом в работе с детьми с ТНР с учетом ФГОС ДО.

Ключевые слова: коррекционно-развивающая работа, дети с тяжелыми нарушениями речи, коррекционные задачи, психологическое здоровье, социальная адаптация, приемы кинезиологии, предметно-развивающая среда.

Одна из главных задач Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования – это охрана и укрепление психического здоровья детей. Исходя из задачи, психолого-педагогическое сопровождение является одним из важных условий повышения качества образования в современной дошкольной образовательной организации.

Главной целью педагога-психолога в современной дошкольной образовательной организации (далее ДОО) является создание условий для гармоничного становления личности ребенка, обеспечение его эмоционального благополучия и способности продуктивно реализовать свой индивидуальный путь развития. Таким образом, мы убеждаемся, что деятельность педагога-психолога должна включаться в образовательный процесс, учитывая все формы и направления работы с педагогическим коллективом, родителями и детьми, устанавливая тем самым продуктивные взаимоотношения, стремясь достигнуть своей базовой цели – содействие созданию оптимальных психолого-педагогических условий для сохранения психологического здоровья и эмоционального благополучия участников образовательных отношений.

С учетом ФГОС дошкольного образования расширяются и задачи деятельности педагога-психолога, которые делятся на:

- общеобразовательные, рассчитанные на среднестатистическую норму развития детей,
- коррекционные, рассчитанные на детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и детей-инвалидов,
- задачи, рассчитанные на детей с особыми потребностями (одаренные дети).

Коррекционные задачи, рассчитанные на детей с ОВЗ наиболее актуальны в нашей ДОО, имеющей группы детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР).

Коррекционно-развивающая работа педагога-психолога строится исходя из психологических трудностей в развитии детей с ТНР.

У детей с речевыми нарушениями отмечаются особенности и в развитии познавательной и эмоционально-волевой сфер: не-

достаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения, трудности в выполнении заданий в условиях словесной инструкции, повышенная утомляемость, заметно сниженная продуктивность запоминания. В поведении отмечается повышенная импульсивность, избыточная двигательная активность или наоборот заторможенность, в общении с окружающими и сверстниками возникают трудности, которые проявляются в неуверенности в себе, в повышенной раздражительности, агрессивности, обидчивости. Трудности в формировании саморегуляции и самоконтроля нарушают процесс социальной адаптации.

Необходимость создания специальных условий для коррекции выше указанных нарушений в соответствии с п. 3.2.2. ФГОС ДО «Для получения без дискриминации качественного образования детьми с ограниченными возможностями здоровья...» ставит перед педагогом-психологом ряд задач: 1) содействовать созданию благоприятных условий по укреплению психологического здоровья и социальной адаптации детей с ТНР; 2) Повышать психологическую компетентность педагогов в вопросах эффективного взаимодействия с детьми ТНР. 3). Формировать психологическую культуру родителей, воспитывающих детей с ТНР посредством традиционных и современных форм взаимодействия.

По укреплению психологического здоровья и социальной адаптации детей с ТНР, мы видим эффективность в использовании комплекса физических и кинезиологических упражнений в групповой и индивидуальной работе. В основе кинезиологических упражнений лежит избавление человека от внутренних блоков и зажимов, препятствующих поддержанию на оптимальном уровне гармонии и внутренней сбалансированности индивида.

Приемы кинезиологии или так называемая «гимнастика мозга» используются в начале и в конце индивидуальной и подгрупповой работы с детьми с ТНР. Такие упражнения, как «Симметричные рисунки», «Качания головой», «Ленивые восьмерки», «Шапка для размышлений», направлены на развитие координации движений и графических навыков, активизацию стволовых структур мозга и межполушарного взаимодействия, стимулируют мыслительные процессы, повышаются устойчивость внимания, ясность восприятия и речи. Упражнение «Крюки Дэнисона» выполняется в конце занятия, так как способствует быстрому снятию напряжения и получению эффекта релаксации. Каждое

упражнение занимает не больше минуты, а эффект от упражнения виден сразу: дети становятся более сосредоточенными, спокойными, заинтересованными.

Приемы кинезиологии мы используем через реализацию коррекционно-развивающей программы подготовки к обучению в школе для детей 6–7 лет «Нас школа ждет!» Н.А. Овсянниковой и Нейропсихологической коррекционно-развивающей программы «Движение тела – движение мысли» С.Л. Антоновой на протяжении всего учебного года.

С целью повышения психологической компетентности педагогов в вопросах эффективного взаимодействия с детьми ТНР был проведен практикум для воспитателей «Гимнастика мозга» с целью обучения приемам кинезиологии для использования их в непосредственно-образовательной деятельности с детьми, а также применения и в повседневной жизни для улучшения собственного самочувствия.

Способствовать психологическому и эмоциональному здоровью личности детей с ТНР и развитию их эмоционально-волевой сферы помогает грамотно выстроенная предметно-развивающая среда в группе, соответствующая ФГОС ДО. В ДОО в группах организованы педагогом-психологом совместно с воспитателем зоны психологической направленности, где дети самостоятельно используют техники кинезиологии: 1) «Зона освобождения от гнева» дает возможность детям в приемлемой форме освободиться от негативных эмоций: гнева, злости, раздражения (например, на «коврике злости» топтаться «перекрестными шагами»); 2) «Зона уединения» создает условия для отдыха, уединения детей, релаксации и самостоятельных игр в течение дня, необходимых для выражения переживаемых детьми стрессовых ситуаций, например, утреннего расставания с родителями, привыкания к новым режимным моментам и т.п. (например, ребенок может взять лист бумаги и одновременно двумя руками, используя карандаши рисовать разнообразные линии, изображая свое переживание); 3) Зона «Мое настроение» формирует у детей экспрессивные эталоны, способствует обогащению эмоциональной сферы, дает понятие о разделении положительных и отрицательных эмоций, учит распознавать свои собственные эмоции и чувства, помогающие им адекватно реагировать на настроение сверстника или взрослого (например, обеими руками

выкладывать противоположные эмоции в разные стороны); 4) Зона «общения с природой» учит детей снимать мышечный и эмоциональный зажим, агрессию, используя образы природы (на основе наблюдения), включая их в игру, задействовав при этом все свое тело; 5) Зона «Волшебных красок» в ИЗО центре учит выражать эмоции, настроение художественными приемами, способствует отреагированию эмоции страха или напряжения в теле, развитию воображения и самовыражения личности.

Таким образом, комплексная система работы с использованием кинезиологических приемов по укреплению психологического здоровья и социальной адаптации детей с ТНР позволяет к концу учебного года увидеть, что дети с ТНР в достаточной степени способны к произвольному поведению, становятся более активными и уверенными в своих силах и возможностях. У них улучшаются графические навыки и зрительно-моторная координация, процессы памяти и внимания. Результаты психологической готовности к обучению в школе в группе с ТНР констатируют сформированность большинства показателей по всем субтестам на среднем и хорошем уровне.

Библиографический список

1. Антонова, С.Л. Движение тела – движение мысли: нейропсихологическая коррекционно-развивающая программа / С.Л. Антонова. – М.: Чистые пруды, 2010. – 32 с.
2. Методические рекомендации по составлению рабочей программы педагога-психолога ДОО / Н.М. Криволапова и др. – Челябинск: ФГБОУ ВПО ЧГПУ, 2015. – 126 с.
3. Попова, Т.П. В школу с радостью! : развивающая программа по подготовке к школе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.nsportal.ru>. – Социальная сеть работников образования (Дата обращения: 09.02.2016).
4. Сазонов, В.Ф. Кинезиология, снимающая стресс (Введение в психо-ориентированную кинезиологию) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vibration.su/kinesiology>. – (Дата обращения: 09.02.2016).

*И.М. Сыскова,
г. Челябинск*

**ОБОБЩЕНИЕ ОПЫТА РАБОТЫ НА ТЕМУ:
«ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ
В СЮЖЕТНО РОЛЕВЫХ СИТУАЦИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ»**

Аннотация: в статье обобщается опыт работы с детьми разных возрастных групп по использованию образовательных ситуаций в сюжетно-ролевых играх. Разработаны игры, обобщённые общим сюжетом «Поездка», эффективные меры с семьёй, усложнения ситуаций по каждой возрастной группе. Опыт авторский.

Ключевые слова: образовательные ситуации, области, алгоритм, игровые, предварительная работа, развивающиеся среда, взаимодействие.

Сюжетно-ролевые игры бесконечно разнообразны по сюжету, характеру ролевых взаимоотношений и степени обобщённости отображаемых событий, наиболее значимых для социального развития ребёнка, понимания им жизни общества и своего места в нём. Но сюжетно-ролевые игры не могут возникать спонтанно, ни на чём не основываясь. Именно поэтому нужно хорошо представлять образовательные ситуации, которые, безусловно, делают саму игру более содержательной.

Образовательная ситуация может конструироваться в разнообразных формах взаимодействия с детьми (занятия, совместная деятельность, душевная беседа, разговор по делу, рассматривание иллюстраций, игра и др.) Образовательная ситуация обеспечивает возможность опоры на социальный опыт ребёнка и уровень его самостоятельности

Начиная опыт по развитию сюжетно-ролевых игр, за основу взяла, именно значимость мнимой, или воображаемой игровой ситуации. Она заключается в том, что ребёнок берёт на себя роль взрослого и выполняет её в созданной им самим игровой обстановке.

Создавая игровые, обучающие ситуации, невозможно обойтись без совершенствования предметно-развивающейся среды, ненавязчивого руководства играми, привлечения родителей к обогащению и осмыслению сюжетно-ролевых игр. Сюжетно-ролевые игры я объединила одним общим сюжетом «Поездка».

Содержание игровых, обучающих ситуаций по сюжетно-ролевым играм охватило следующие области: социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое, физическое развитие.

Свою работу в каждой возрастной группе начинала с составления перспективного плана, который иногда изменяла в зависимости от интересов детей. В перспективном плане велось подробное описание игровых действий, где указывались образовательные ситуации; предварительная работа и поручения семье.

Используя образовательные ситуации, стараюсь не отводить им место на занятии, а играю с детьми в непринуждённой обстановке, позволяющей ребёнку раскрыться. В социальной сущности игра – это отражение представления детей о профессиональной направленности взрослых. В младшей группе мы отправлялись в поездку на машине в детский сад, больницу, парикмахерскую, магазин, на дачу, к бабушке в деревню. Знакомила детей с профессиями: шофёр, воспитатель, врач, парикмахер и т.д. Дети 3-х лет во всём подражают взрослым, поэтому с малышами легко подобрать развивающие ситуации на основе: «Я буду врачом, как мама», «Я буду шофёром, как папа». В ходе ситуации уточняла с детьми форму предметов, размер, количество.

Один из вариантов образовательной ситуации к подготовке к игре «Лесная больница». Задача: развитие способности принимать на себя роль животного, познакомиться с деятельностью ветеринарного врача, закрепить название медицинских инструментов. Проблема: приезжаем к врачу, врач осматривает лису. Как вы думаете, почему лиса попала в больницу? Дети рассуждают по алгоритму, по картинкам: 1. Где могла повредить лапку лиса? Дети начинают предлагать варианты ответов (упала в канавку, убежала от охотников и т.д.). 2. Чем она могла повредить лапку? Дети выбирают один предмет из многих (палочку, камешек, проволочка) и объясняют свой выбор. 3. Как помочь лисичке? (дети выбирают из 5, 6 предметов нужные медицинские инструменты). Конечно, в младшем возрасте дети ещё не умеют анализировать, противопоставлять, как старшие дети и поэтому роль воспитателя в этом смысле – подсказать, научить, навести на правильную мысль, очень важна.

У детей средней группы наглядно-образное мышление и поэтому большое значение уделяется созданию определённого фонда

пособий и фабрики игрушек. При проведении предварительной работы, удачно использовала видео просмотры, отрывки из произведений писателей: В.В. Маяковский «Кем быть»; Д. Родари «Чем пахнут ремёсла», экскурсии, индивидуальные и групповые беседы. В игре существует взаимосвязь между собой всех образовательных областей. Наиболее эффективной формой является форма тематических недель. На тематической неделе: «В мире сказок» запланировала игровую обучающую ситуацию: «Как помочь рукодельнице». Задача: Развивать умение подбирать предметы заместители и определять их свойства. Проблема: Рукодельница замесила тесто. Когда надо было его раскатать, она обнаружила, что нет скалки. Что же делать? Ведь мачеха велела испечь к обеду пироги. Предлагаю предметы (катушка, бутылка, палка толстая, банка). Дети пробуют раскатать тесто предложенными предметами и предлагают раскатать своими предметами. Выбор сделали – бутылкой, палкой круглой, гладкой. Чтобы убедиться в правильности выбора, предлагаю помять, погладить, сжать, ударить об стол тесто. Дети делают вывод: толстой палкой раскатать тесто быстрее и аккуратнее, а другой вариант – бутылкой.

С целью обогащения знаний детей в старших группах по теме сюжетно-ролевой и режиссёрской игры должна, проводится НОД, включающая в себя беседы, рассказ воспитателя, рассмотрение иллюстративного материала, обсуждения презентаций, алгоритмов игры. Очень важен подбор литературы, в которой есть диалоги действующих лиц с использованием профессиональной лексики. Для более успешного проведения игры планировала в плане эпизоды, (блоки-сюжеты) запланированной игры. Образовательные ситуации должны решаться в совместной деятельности воспитателя с детьми и самостоятельной деятельности. Отрадно видеть, когда в играх дети обыгрывают образовательные ситуации, предложенные мною.

Невозможно научить детей играть, не развивая предметную среду. Она должна быть насыщенной, трансформируемой, вариантной, доступной и безопасной. В каждой возрастной группе, в зависимости от образовательных задач и меняющихся интересов детей – менялась и развивающая среда.

Положительных результатов в работе можно добиться, действуя только в тесном контакте с родителями. Я советовала папам и мамам, какие игрушки следует покупать детям. Провела родитель-

ское собрание на тему: «Значение обучающих ситуаций в жизни ребёнка»; смонтировали фильм об играх детей в группе; оборудовали сюжетно-развивающую среду; шили костюмы для ряжений; сделали кассовый аппарат, билеты и.т.д. Приобщала родителей к ознакомлению детей с профессиями. Родители подбирали и изготавливали атрибуты для игр с мужскими и женскими ролями.

В заключение хочется сказать, что сюжетно-ролевая игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребёнка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра – это искра, зажигающая огонёк пытливости и любознательности ребёнка.

Библиографический список

1. Деркунская, В.А. Игровая образовательная деятельность дошкольников: учеб.-метод. пособие / В.А. Деркунская, А.А. Осинина. – М.: Центр педагогического образования, 2013.

2. Краснощекова, Н.В. Сюжетно-ролевые игры для детей дошкольного возраста. – Изд. 3-е / Н. В. Краснощекова.– Ростов-н/Д.: Феникс, 2008. – 251 с. – (Сер. Школа развития).

О.А. Тепаева
г. Челябинск

ОСОБЕННОСТИ СЕНСОРНОГО ВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация: статья посвящена вопросу развития и формирования сенсорного восприятия у детей раннего возраста (от 1,5 до 3 лет). Даны: характеристика особенностей каждого возрастного периода, рекомендации в подборе игр.

Ключевые слова: сенсорное развитие, игра, восприятие, развитие, формирование.

В период раннего детства большое значение имеет сенсорное развитие ребенка. Его целью является обеспечение правильного развития малыша.

Сенсорное развитие предполагает формирование у ребенка процессов восприятия и представлений о предметах, объектах и

явлениях окружающего мира. Полноценное сенсорное развитие осуществляется только в процессе сенсорного воспитания, когда у детей целенаправленно формируются эталонные представления о цвете, форме, величине, о признаках и свойствах различных предметов и материалов, их положении в пространстве, развиваются все виды восприятия, тем самым закладывается основа для развития умственной деятельности. Сенсорное воспитание создает необходимые предпосылки для формирования психических функций, имеющих первостепенное значение для возможности дальнейшего обучения.

В раннем детстве восприятие очень несовершенно. Ребёнок не может последовательно осмотреть предмет и выделить разные его стороны. Он выхватывает какой-то наиболее яркий признак и, реагируя на него, узнаёт предмет. Именно поэтому на втором году жизни малыш с удовольствием рассматривает картинки, фотографии, не обращая внимания на пространственное расположение предметов, например, когда книжка лежит вверх ногами.

Он одинаково хорошо опознаёт окрашенные и контурные объекты, а также объекты, раскрашенные в необычные цвета. То есть цвет ещё не стал для ребёнка важным признаком, характеризующим предмет.

Форма и величина предметов при необходимости выполнить практическое действие выделяются правильно. Выполнение ребёнком орудийных и соотносящих действий создаёт условия для освоения им перспективных действий, которые, в свою очередь, делают восприятие, более точным и правильным.

Собирая пирамидку, матрёшку, закрывая коробочку, застёгивая пуговицы, кнопки, завязывая шнуровки, ребёнок подбирает и соединяет предметы и их части в соответствии с признаками – цветом, формой, величиной. Результат таких действий достигается только при соблюдении определённых правил.

Взрослый знакомит малыша с новым способом ориентировки – примериванием. Знакомые малышу предметы становятся постоянными образцами, с которыми ребёнок сравнивает свойства любых предметов, например треугольные предметы с крышей, красные с помидором.

Выбор по образцу, который выступает при этом меркой. Сначала дети учатся подбирать предметы по форме, потом по величине и лишь затем по цвету. Восприятие становится более де-

тальным, полным и точным. Предмет воспринимается ребёнком с точки зрения разных присущих ему свойств.

Важно, чтобы ребёнок умел подбирать предметы по слову взрослого, фиксирующего определённый признак, и мог учитывать свойства объектов в практической деятельности. Выполнение подобных заданий говорит о том, что у ребёнка сформировались некоторые представления о свойствах предметов.

Развитие фонематического слуха протекает по тем же закономерностям. В раннем детстве интенсивно развивается активная речь, складывается вербальное общение, поэтому фонематические свойства звуков выделяются в той мере, в которой они необходимы для деятельности. К концу 2-го года жизни малыш воспринимает все звуки родного языка.

Таким образом, можно выделить следующие особенности сенсорного восприятия детей раннего возраста:

К 1,5 годам – ориентация на отдельные, бросающиеся в глаза (ярко выраженные) признаки.

К 2-м годам – появляется опредмеченность восприятия; восприятие по средствам сравнения свойств предметов при манипулировании ими; активно развивается зрительное и слуховое восприятие;

К 3-м годам – характерен ускоренный темп сенсорного развития (сензитивный период), появляется потребность в воспроизведении за взрослым (слов – названий формы, цвета и самостоятельному их употреблению).

В игровой форме можно представлять ребенку любые новые понятия.

Несколько раз в неделю полезно проводить упражнения для развития осязательных качеств. Для этого лучше всего взять игрушки, с которыми малыш знаком. Это может быть мячик, кукла, кубик, книжка, расческа и т.д. Предметы накрывают тканью. Задача ребенка – определить на ощупь, какие игрушки присутствуют на столе.

На третьем году жизни можно проводить игру «Это чья вещь?». Задача ребенка – разложить вещи по группам: «мое», «мамино», «сказочного персонажа» и т.д. Детям этого возраста также полезно складывать пирамидки и матрёшки.

Особое внимание следует уделять формированию восприятия формы. Для этого используйте игры «Разложи на две группы».

Например, квадраты и круги, овалы и треугольники, круги и овалы и другие сочетания. Перед игрой взрослый перемешивает все фигуры. Затем он дает ребенку задание.

Всегда полезными являются занятия с раскладыванием палочек. Их можно заменить карандашами, кубиками, шариками и прочими предметами. Раскладывать можно по цвету, размеру и форме. При этом надо оперировать понятиями «разные», «одинаковые», «такой» и «не такой».

Не стоит забывать, что дети младшего возраста только начинают познавать мир. У них формируются первые понятия о формах и положении предметов. В этот период ребенок начинает развиваться особенно бурно. Он становится очень любознательным. Малыш формирует представления о запахах, вкусах, звуках и размерах предметов.

Именно поэтому у каждого малыша необходимо развивать пять основных сенсорных качеств: зрение, вкус, слух, осязание и обоняние. Каждой системе надо уделять внимание. Задача взрослых – максимальное развитие органов чувств малыша. Такое развитие возможно только в игре.

Библиографический список

1. Ветрова, В.В. Во что играть с ребёнком до 3 лет / В.В. Ветрова. – М.: Сфера, 2009. – 176 с.
2. Громова, О.Н. Игры-забавы по развитию мелкой моторики у детей / О.Н. Громова, Т.А. Прокопенко. – М.: Гном, 2002. – 64 с.
3. Запорожец, И.Ю. Психолого-педагогические гостиные в детском саду / И.Ю. Запорожец. – М.: Скрипторий 2003, 2012. – 72 с.
4. Колдина, Д.Н. Игровые занятия с детьми 2–3 лет / Д.Н. Колдина. – М.: Сфера, 2010. – 144 с.
5. Моница, Г.Б. Игры для детей от года до трех лет / Г.Б. Моница, Е.В. Ларечина. – СПб.: Речь, 2008. – 256 с.
6. Пилюгина, Э.Г. Сенсорные способности малыша / Э.Г. Пилюгина. – М.: Мозаика-Синтез, 2005. – 120 с.
7. Янушко, Е.А. Сенсорное развитие детей раннего возраста (1-3 года). Методическое пособие для воспитателей и родителей / Е.А. Янушко – М.: Мозаика-Синтез, 2009. – 72 с.

*М.Н. Терещенко,
г. Челябинск*

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДОУ

В статье представлено понятие «компетентность», раскрыта структура коммуникативной компетентности и условия ее формирования у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, коммуникативная компетентность.

В психологическом словаре коммуникация трактуется как взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного или оценочного характера.

Коммуникативная компетентность дошкольников – это коммуникативные умения ребёнка, направленные на гармоничное взаимодействие в общении с взрослыми и сверстниками, предполагающее умение пользоваться вербальными и невербальными средствами языка, умение учитывать чужую точку зрения возможно отличную от собственной.

Выделяют психологические и социально-психологические факторы, оказывающие влияние на формирование коммуникативной компетентности личности.

К психологическим факторам относят: тип высшей нервной деятельности, мотивационный компонент, наличие и уровень развития общих и специальных способностей, типология характера, степень эмоциональности.

Влияние семьи, коллектива, социального окружения относят к социально-психологическим факторам формирования коммуникативной компетентности.

Коммуникативную компетентность детей старшего дошкольного возраста характеризуют как интеграцию умений и навыков, позволяющих самореализоваться в процессе взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Исходя из этого, Г.М. Бушуева предлагает следующую структуру *коммуникативных умений* детей старшего дошкольного возраста:

- *информационно-коммуникативные*: умение начать, поддержать и завершить общение, привлечь внимание собеседника;

умение ориентироваться в партнерах и ситуациях общения (адекватно реагировать на знакомого и незнакомого человека, понять намерения, мотивы общения партнеров); умение употреблять средства вербального и невербального общения, использовать слова и знаки вежливости;

- *регуляционно-коммуникативные*: умение согласовывать свои действия, мнения, установки с потребностями партнеров; умение помогать партнеру и самому принимать помощь; умение решать конфликты адекватными способами;

- *аффективно-коммуникативные*: умение замечать и адекватно реагировать на эмоциональное состояние партнера; умение проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание к партнерам.

Эффективность и применение вышеперечисленных коммуникативных умений связаны с уровнем общего и речевого развития детей.

Коммуникативная компетентность ребенка дошкольного возраста может быть выражена как комплекс универсальных умений, связанных с инициированием, поддержанием общения с взрослыми и сверстниками в различных социальных контекстах, включающих умение:

- слышать и понимать точку зрения другого (сообщение, предложение) договориться (о совместных действиях или невмешательстве в действия);

- сформулировать, выразить словами, при необходимости отстоять собственное суждение, точку зрения;

- инициировать, включиться и поддержать диалог;

- объяснить свое состояние, потребности, желания;

- задать вопрос;

- выбрать стиль общения соответствующий ситуации.

- оценивать результаты общения;

- понимать необходимости и важности общения как средства удовлетворения своих потребностей.

Следовательно, ребенок, овладевший большинством из этих умений, может считаться компетентным в сфере коммуникации.

Экспериментальная работа по изучению коммуникативной компетентности проводилась нами с двумя группами детей старшего дошкольного возраста на базе дошкольного образовательного учреждения и их педагогами. Были применены следующие диагностические методы и методики.

Первая методика «Рукавички» целью, которой является изучение коммуникативных умений ребенка, выявление умения детей приходить к общему решению для достижения результата деятельности.

Второй метод, который мы использовали, это наблюдение. Нашей целью было пронаблюдать за детьми, и выявить уровень инициативности, чувствительности к сверстникам, эмоциональный фон в группе. Данный метод позволяет описать конкретную картину взаимодействия детей, даёт много живых интересных фактов, отражающих жизнь ребёнка в естественных для него условиях. При наблюдении обращалось внимание на следующие показатели поведения детей:

Инициативность – отражает желание ребёнка привлечь к себе внимание сверстника, побудить к совместной деятельности, выражению отношения к себе и своим действиям, разделить радость и огорчение.

Чувствительность к воздействиям сверстников – отражает желание и готовность ребёнка воспринять его действия и откликнуться на предложения. Чувствительность проявляется в ответах на обращение сверстника действиях ребёнка, в чередовании инициативных и ответных действий, в согласованности собственных с действиями другого, в умении замечать пожелания и настроения сверстника и подстраиваться под него.

Преобладающий эмоциональный фон – проявляется в эмоциональной окраске взаимодействия ребёнка со сверстниками: позитивной, нейтрально-деловой и негативной.

Третий метод, который мы применяли, это наблюдение за сюжетно-ролевой игрой.

Основная цель, которого определить сформированы ли у детей навыки общения в игре, умение договариваться, разрешение конфликтов, соблюдение правил в игре, умение играть в большой группе детей.

Анализ результатов проводили по следующей схеме:

- какие средства использует для взаимодействия с партнёром по игре (ролевая речь, предметные действия, мимика и пантомимика);
- следит ли за выполнением правил другими детьми, как реагирует на нарушения правил партнёрами по игре;
- легко входит в контакт с товарищами, умеет договариваться;

- разрешение конфликта;
- умение играть в большой группе детей.

Далее мы оценили уровень знаний педагогов по вопросу формирования коммуникативной компетентности у детей старшего дошкольного возраста. Мы провели анализ и изучение документации; анкетирование; беседы с педагогами, которые помогли изучить уровень теоретических знаний и умений по проблематике нашего исследования.

Анкета позволила определить:

1. Владение педагогами системой знаний по вопросу формирования коммуникативной компетентности детей старшего дошкольного возраста.

2. Наличие у педагогов системы работы по формированию коммуникативной компетентности у детей старшего дошкольного возраста.

3. Соответствие предметно-развивающей среды задачам развития коммуникативной компетентности.

Полученные результаты диагностического исследования позволили сделать вывод, о необходимости целенаправленной работы по формированию коммуникативной компетентности детей старшего дошкольного возраста.

Нами были выделены условия, способствующие повышению уровня коммуникативной компетентности детей старшего дошкольного возраста. Под условиями, мы подразумеваем обстоятельства, от которых что-либо зависит.

В первую очередь это влияние семейного микроклимата, типа детско-родительских отношений, стиля общения в семье. К сожалению, мы не можем в полной мере воздействовать на родителей, изменить стиль общения и семейного воспитания. Данное условие мы не реализовывали на практике.

В качестве второго условия мы выбрали организацию совместной игровой деятельности со сверстниками. Игра имеет моделирующий характер, ведь дети, разыгрывая тот или иной сюжет, воссоздают сначала внешние предметные действия, характерные для взрослого человека, а затем его взаимодействия с другими людьми, происходит формирование коммуникативной компетентности у детей.

Рассмотрим цели, используемые в организации сюжетно-ролевых игр: научить действовать детей в соответствии с принятой

на себя ролью, формировать доброжелательные отношения между детьми. Закреплять знания, формировать умение детей делиться на подгруппы в соответствии с сюжетом и по окончании заданного игрового действия объединяться в единый коллектив, отображать в игре знания окружающей жизни. Учить детей слушать партнёра по игре, понимать его, учить договариваться на игру, регулировать взаимодействие с другими детьми. Детям были предложены традиционные сюжетно-ролевые игры («Больница», «Парикмахерская», «Магазин», «Аптека», «Почта», «Банк», и др.), а также интерес вызвали игры «Дом мод», «Служба спасения», «Первобытные люди», «Автосалон», «Журналисты», «Театр». Кроме организации сюжетно-ролевых игр с детьми проводились игры и упражнения на развитие коммуникативной компетентности («Что изменилось?», «Опиши друга», «Твое настроение»).

Работа с педагогами дошкольного учреждения по формированию коммуникативной компетентности дошкольников. В целях повышения профессионального уровня педагогов в вопросе формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста был проведен ряд мероприятий: педсоветы, консультации, семинары.

Одним из этапов работы с педагогами был сбор информационного банка данных о стилях общения педагога с детьми, об уровне сформированности коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста. На этом этапе осуществлялся подбор диагностических методик, изучение их и апробация. Анализ полученных данных позволил нам определить проблемы педагогов в теоретической подготовке по вопросам формирования коммуникативных умений, и наметить мероприятия по их устранению.

В помощь воспитателям проводился семинар-практикум «Формирование общительности, коммуникативной активности у дошкольников». Так же был организован ряд групповых консультаций: «Игры и упражнения для формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста», «Деловое общение. Техника общения», направленные на установление коммуникации, обучающие способам эффективного взаимодействия. Была составлена картотека игр по теме «Формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста», проведены смотры-конкурсы, деловые игры, разработаны методические рекомендации.

Следующее условие, влияющее на уровень коммуникативной компетентности дошкольников – создание развивающей среды в ДОУ. Основные подходы сформулированы еще в Концепции дошкольного воспитания (1989). Особое место в ней занимал раздел, посвященный созданию развивающей среды, которая должна обеспечить формирование коммуникативных умений детей.

Мы разделили пространство группы на три зоны:

- рабочая – для продуктивной и познавательно-исследовательской деятельности (объекты для экспериментирования);
- спокойная – для чтения художественной литературы, игровой (настольные игры) и познавательно-исследовательской деятельности (книги познавательного характера, тематические словари, атласы и т.п.);
- активная – для сюжетной игры и продуктивной деятельности, (крупные напольные конструкторы), зона общения.

Принимая во внимание требования и принципы организации предметно-развивающей среды, мы проводили работу с педагогами по организации среды с учётом формирования у детей старшего дошкольного возраста коммуникативной компетентности. Были проведены следующие мероприятия: разработаны рекомендации по содержанию предметно-развивающей среды для формирования коммуникативных умений в группах, организация в группах «Зоны общения», проведение смотра – конкурса «Предметно-развивающая среда для развития коммуникативных детей».

Через десять месяцев мы провели повторную диагностику на той же выборке испытуемых, с целью установления эффективности предложенных условий по формированию коммуникативной компетентности у детей старшего дошкольного возраста. Динамика оказалась очевидной.

Следовательно, можно утверждать, что выделенные условия способствуют формированию коммуникативной компетентности у детей старшего дошкольного возраста, дают положительные результаты и могут в дальнейшем реализовываться в образовательном процессе дошкольного образовательного учреждения.

*А.Р. Уразова,
г. Челябинск*

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМУ РАЗВИТИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: статья посвящена исследованию современных подходов к социально-личностному развитию детей дошкольного возраста. Представлено исследование содержательного наполнения социокультурного, личностного и компетентностного подходов, обеспечивающих решение проблемы социально-личностного развития каждого ребёнка.

Ключевые слова: социально-личностное развитие детей дошкольного возраста, социокультурный подход, личностный подход, компетентностный подход.

В современной науке представлено множество различных подходов, которые можно классифицировать по разным основаниям: по научным дисциплинам: психологический, философский, педагогический, антропологический, междисциплинарный и т.д. Существующие подходы не исключают друг друга, а реализуют разные планы рассмотрения.

Подход можно рассматривать как исходный принцип, основное положение, изучение какого-либо педагогического явления (системы) с определенной точки зрения, придерживаясь субъектной позиции в выстраивании маршрута исследования и методологии. Решение проблемы социально-личностного развития детей дошкольного возраста возможно при условии максимально полного учёта требования к применению таких подходов как социокультурный, личностный и компетентностный. Рассмотрим более подробно содержательное наполнение каждого подхода.

Социокультурный подход предполагает ориентацию на социальную сторону развития личности ребёнка в соответствии с культурным наследием своего народа и культурным опытом человечества. Обращенность современного общества к культуре, человеку, его духовному миру становится доминантой цивилизованного развития [4, с. 8]. Данный подход предполагает необходимость формирования ценностного и на его основе ответственного отношения человека к окружающему миру, что является ос-

новополагающим в социально-личностном развитии; организацию такого образовательного процесса и создание такой образовательной среды, чтобы формирование личности протекало в контексте общечеловеческой культуры с учётом конкретных культурных условий жизнедеятельности человека; определение содержания образования на уровне содержания современной мировой культуры; организацию взаимодействия ребенка с миром культуры: на всех уровнях (микро-, мезо-, макро-); в рамках всех возрастных субкультур (сверстники, старшие, младшие) [1].

Н.Л. Худякова утверждает о том, что освоение комплекса средств и способов основных видов деятельности происходит в соответствии с закономерностями социально-культурного развития человека, то есть осуществляется как направленное поэтапное изменение, в основе которого лежит переход человека с одного на другой уровень основных культурных средств. По мнению автора, «именно процесс становления основных культурных средств становится общим основанием, объединяющим компоненты индивидуального опыта в их развитии и воспроизводстве» [6, с. 121]. Социокультурное развитие ребёнка, человека является развитием его личностного опыта, его личности, что благотворно влияет и на его социально-личностное развитие.

Социокультурный подход опирается на учение о ценностях (аксиологию) и обусловлен объективной связью человека с культурой как системой ценностей. На передний план выступает идея развития ребёнка через присвоение общекультурных ценностей, понимание им природы и человека как величайших ценностей, желание жить в гармонии с окружающим миром в соответствии с его законами. Предполагается формирование культуросообразного содержания образования, воссоздание в образовательных структурах культурных образцов и норм жизни. Это означает ориентацию педагогического процесса на общечеловеческие культурные ценности, мировую и национальную духовную культуру.

Таким образом, социокультурный подход основывается на личностных ценностях, восприятии целостной картины мира ребёнком, осознании своей значимости в определенных видах и способах деятельности, усвоении ценностей общества и основных групп культурных средств (категорий, понятий, представлений и орудий). Учитывая социокультурный подход в социально-личностном развитии, ребёнок приобретает систему ценностей

того или иного общества, воспроизводит культурный опыт в разных видах детской деятельности, в процессе общения со сверстниками и взрослыми.

Личностный подход утверждает представления о социальной, деятельной и творческой сущности личности. Признание личности как продукта общественно-исторического развития и носителя культуры не допускает сведения личности к натуре человека, а тем самым к вещи среди вещей.

В.А. Сластёнин говорит о том, что личностный подход не исчерпывается ориентацией на формирование личностных смыслов. Тем не менее, именно в них мир предстает перед человеком в свете тех мотивов, ради достижения которых он действует, борется и живёт [3, с. 86]. Личностный подход настоятельно требует признания уникальности личности, её интеллектуальной и нравственной свободы, права на уважение. Он предполагает опору в воспитании ребёнка на его естественный процесс саморазвития задатков и творческого потенциала, являющееся частью его социально-личностного развития.

Личностный подход включает в себя организацию деятельности, в которой ребёнок является активным и инициативным субъектом, индивидуальным и своеобразным; все конкретные дела являются замыслом детей, их волей; развитие личности в образовательном процессе идёт через постоянное обогащение, преобразование, рост и качественное изменение субъективного опыта и связанных с ним личностных смыслах [5, с. 37].

Исследования, проведенные Л.В. Трубайчук, показывают, что для личностного подхода характерна интеграция знаний о человеке с позиций личности как органически целостного феномена. Исследователь опирается на изучения данного направления в трудах таких отечественных учёных, как М.М. Рубинштейн, В.М. Бехтерев, Л.С. Выготский, П.П. Блонский, А.Ф. Лазурский, из зарубежных – М. Монтессори, М. Мак-Миллан, О. Декроль [5, с. 38]. В рамках данного направления понимание человека, его личностного становления возможно только путем целостного постижения его мотивационной сферы, нравственной, волевой и других сфер жизнедеятельности в их органическом единстве с учётом биологических возможностей и социокультурных условий среды.

По мнению А.В. Мудрика, эффективность личностного подхода зависит от соблюдения следующих условий:

– если педагог видит уникальную личность в каждом ребёнке, у которой необходимо развивать сознание своей неповторимости и одновременно причастности к социальному целому;

– если педагог учит каждого ребёнка видеть в себе личность и считать себя таковой и учит детей видеть личность в каждом из окружающих людей;

– если жизнедеятельность коллектива предоставляет ребёнку возможности и побуждает его к удовлетворению объективных социальных потребностей в идентификации с группой сверстников и в обособлении (внутреннем выделении себя в группе);

– если организация образовательного процесса сочетает в себе массовые, коллективные, групповые и индивидуальные формы;

– если педагог относится к самому себе как к личности, что придает ему уверенность в своих силах, позволяет видеть личность в своих воспитанниках [2, с. 22].

Анализ приведенных выше высказываний позволяет сделать вывод, что личностный подход будет реализован в том случае, если педагог организует целенаправленно взаимодействие детей дошкольного возраста в коллективе, которое будет способствовать субъективному развитию каждого ребёнка, его социально-личностному развитию, удовлетворению их детских потребностей, развитию детского потенциала и задатков, обогащению житейского опыта. Учитывая личностный подход в процессе социально-личностного развития детей, каждый ребёнок учится организовывать разнообразную деятельность, ставить перед собой определенные цели, отбирать эффективные способы её достижения, учитывающие возможности ребёнка и не нарушающие права других детей.

Компетентностный подход в определении целей и содержания образования не является совершенно новым, а тем более чуждым для российского образования. Ориентация на освоение умений, способов деятельности, а также обобщенных способов действия была ведущей в работах таких отечественных педагогов и психологов, как В.В. Давыдов, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Г.П. Щедровицкий и их последователей.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что компетентностный подход – это подход, акцентирующий внимание на результате образования, при этом в качестве резуль-

тата рассматривает не сумму усвоенной информации, а способности человека действовать в различных проблемных ситуациях, мобилизовать свой потенциал.

Существуют определенные принципы данного подхода:

1) принцип подчинения знания умению и практической потребности;

2) адаптация задач образования относительно подготовки к жизни;

3) ориентация обучающихся на непрерывность образования и самообразования в течение всей жизни.

Компетентностный подход осуществляет попытку внести личностный смысл в образовательный процесс и противопоставляет «знаниевому» подходу, под которым понимается «распространенная практика трансляции готового знания, т. е. информации, сведений...». В компетентностном подходе живое, личностное знание противопоставляется бессубъективному, отчужденному, транслируемому в виде информации, сведений. Компетентностный подход «...означает для педагогов и обучаемых постепенную переориентацию доминирующей образовательной парадигмы, с преимущественной трансляции освоения знаний, умений и навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, способствующих формированию личности, способности адаптироваться в условиях многофакторного социально-политического, рыночного, экономического, информационного и коммуникационно насыщенного пространства» [5, с. 50].

В процессе социально-личностного развития компетентностный подход обеспечивает развитие компетентностей у детей, овладение ключевыми компетенциями, которые позволят подготовить воспитанников к жизни, приобрести опыт деятельности с определенными объектами реальности, успешно социализироваться, мобилизоваться в меняющихся условиях и, как следствие, быть успешными как личности.

Резюмируя вышеизложенное, следует отметить, что реализация рассмотренных подходов позволит эффективно решать вопросы социально-личностного развития детей дошкольного возраста, обеспечит обогащение личного опыта каждого ребёнка в способах познания, общения, деятельности, основанных на социокультурных нормах и традициях, способствовать формированию себя как субъекта социальных отношений и становлению «самости».

Библиографический список

1. Зебзеева, В.А. Социокультурный подход в воспитательно-образовательном процессе, как фактор повышения качества дошкольного образования в ДОУ / В.А. Зебзеева. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.orenipk.ru/kp/distant/do/ped/2_1_2.htm
2. Мудрик, А.В. Общение в процессе воспитания: учеб. пособие / А.В. Мудрик. – М.: Пед. о-во России, 2001. – 320 с.
3. Слостёнин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / В.А. Слостёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – 7-е изд., стер. – М.: Академия, 2007. – 576 с.
4. Трубайчук, Л.В. Дошкольное детство как развивающийся социокультурный феномен: монография [Текст] / Л.В. Трубайчук. – Челябинск, 2009. – 153 с.
5. Трубайчук, Л.В. Методологические рекомендации к подготовке и защите магистерской диссертации / Л.В. Трубайчук. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2011. – 118 с.
6. Худякова, Н.Л. Философия и развитие образования: учеб. пособие / Н.Л. Худякова. – Челябинск: Образование, 2009. – 230 с.

Е.А. Утяшева,
г. Челябинск

СПОСОБЫ СОСТАВЛЕНИЯ ЗАГАДОК КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация: статья посвящена проблемам речевого развития. В ней представлены эффективные способы формирования развития речи при помощи составления загадок.

Ключевые слова: развитие речи, загадки, модель, воображение.

Проблема развития речи детей дошкольного возраста средствами малых форм устного народного творчества на сегодняшний день имеет особую значимость.

Одной из малых форм устного народного творчества, в которой в предельно сжатой, образной форме даются наиболее яркие, характерные признаки предметов или явлений, являются загадки. Разгадывание загадок развивает способность к анализу,

общению, наблюдательности, формирует умение самостоятельно делать выводы, умение чётко выделять наиболее характерные, выразительные признаки предмета или явлений, развивает у детей «поэтический взгляд на действительность».

При развитии связной речи на занятиях использование загадки занимает одно из центральных мест. Яркие образы эмоционально воспринимаются детьми, будят их фантазию, воображение, развивают наблюдательность и интерес ко всему окружающему, являются неисчерпаемым источником развития детской речи.

Главная особенность загадки состоит в том, что она представляет собой словесно-логическую задачу. Разгадывание загадок требует активной работы мысли, поиска. Загадки побуждают ребенка к наблюдению, размышлению, познанию.

Традиционно в дошкольном детстве работа с загадками основывается на их отгадывании. Причем, методика не дает конкретных рекомендаций, как и каким образом, учить детей отгадывать загаданные объекты.

Существует несколько видов загадок: загадки-сравнения, где загадываемый предмет сравнивается с другим предметом, или явлением, на которое он похож, или чем-то отличается; загадки-описания, где описывается какой-либо предмет или явление; комбинированные загадки – это соединение загадок-описаний с загадками-сравнениями; сюжетные загадки это загадки сочиненные детьми с использованием логически-последовательного сюжета.

Наблюдая за детьми, мной были сделаны выводы, что отгадывание происходит у самых сообразительных дошкольников как бы само собой или путем перебора вариантов. При этом большая часть детей группы являются пассивными наблюдателями. Воспитатель выступает в роли эксперта. Верный ответ ребенка на конкретную загадку очень быстро запоминается другими детьми. Если педагог через некоторое время задает ту же самую загадку, то большая часть детей группы просто вспоминает ответ. Развивая умственные способности ребенка, важнее научить его составлять собственные загадки, чем просто отгадывать знакомые.

Занятия по обучению детей придумыванию загадок тесно связаны с занятиями по описанию предметов. На первом этапе мы предлагали ребенку описать предмет, не называя его, остальным узнать этот предмет по описанию. Наиболее удачными формами таких занятий являются игровые, например, в виде игры

«Чудесный мешочек». Воспитатель заинтересовывает детей, показывая чудесный мешочек с игрушками, предлагает отгадать, что лежит внутри.

В своей работе с детьми старшего возраста я использую три модели составления загадок:

1. Модель «Какой? Что такое же?»;
2. Модель «Что делает? Кто или что делает так же?»;
3. Модель «На что похоже? Чем отличается?».

У некоторых детей первое время составление загадок вызвали затруднения связанные с недостаточным словарным запасом и слабым воображением. В развивающую среду для обучения детей придумыванию загадок были внесены схемы моделей составления загадок и схематическое изображение признаков, что способствовало более быстрому освоению и пониманию алгоритма составления загадок. Мы стали использовать загадки в театрализованной деятельности, где у детей закрепилось умение рассказывать, активизировался словарь, выработалась выразительность и четкость речи. А также были подобраны игры по развитию познавательных процессов:

– «Кто знает, дальше продолжает». Дети учатся подбирать сравнения к объекту;

– «На что похоже». Игра развивает ассоциативность мышления;

– «Где живет». Ребенок определяет место обитания объекта;

– «Части и целое». Ребенок определяет части у объекта;

– «Что умеет делать?» Формируется умение выделять функцию объекта;

– «У меня есть цвет, и я могу быть...», «Наоборот». Игра активизирует и обогащает словарь ребенка;

– «Изобрази объект». Дети учатся в проблемной ситуации принимать на себя какой-либо образ и менять в соответствии с ним точку зрения на обычные объекты;

– «Скажи по другому». Словарь активизируется синонимами;

– «Объясни поговорку, пословицу, фразеологизм» Дети тренируются в определении сути понятия, высказывания;

– «Скажи как я». В процессе игры дети обучаются интонационной выразительности, темпу речи, упражняются в дикции.

Составленные детьми загадки записываются. Вместе с детьми создаем книгу загадок, к которой дети рисуют отгадки-

иллюстрации. Такие книжки-самоделки хранятся в уголке книги, дети берегут их и гордятся своим творчеством.

Систематическое обращение к загадке приблизило детей к пониманию народной и литературной речи, обеспечило более быстрое мыслительное, речевое и художественное развитие ребенка.

*В.Я. Фархутдинова,
г. Челябинск*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ «КАЛЕНДАРЬ ОЖИДАНИЯ ЧУДА»

Аннотация: в современных условиях организация образовательной деятельности на основе интеграции материала из нескольких сфер жизнедеятельности детей вокруг одной темы или понятия в виде комплексных мероприятий является одним из актуальных направлений обновления содержания дошкольного образования. Реализации данного направления способствует педагогическая технология «Календарь ожидания чуда».

Ключевые слова: педагогическая технология, «Календарь ожидания чуда», календарь Адвента.

Организация учебно-воспитательного процесса в современных инновационных условиях требует от педагога совершенствования практической деятельности путем поиска новых ценностных приоритетов в определении содержания, форм и методов организации познавательной деятельности детей.

Одним из направлений методического обновления дошкольного образования является конструирование и проведение образовательной деятельности на основе интеграции учебного материала из нескольких сфер жизнедеятельности детей вокруг одной темы или понятия в виде комплексных мероприятий.

Комплексный подход в организации образовательного процесса направлен на всестороннее изучение объекта через различные виды детской деятельности, что способствует целостному восприятию окружающего мира.

Предлагаем использовать технологию «Календарь ожидания чуда» как один из способов реализации комплексного подхода

да в образовании детей дошкольного возраста.

Историческая справка:

За основу педагогической технологии «Календарь ожидания чуда» взята идея календаря Адвента.

Слово «адвент» происходит от латинского термина “*adventus*” и обозначает «пришествие, приход». Так христиане (католики и протестанты) называют Рождественский период, время ожидания, предшествующее Рождеству Христову, когда верующие готовятся к празднику. История календаря Адвента начинается еще в начале XIX века. Немцы-лютеране вели что-то вроде рождественского календаря ожидания – они отмечали количество дней, оставшихся до Рождества, палочками, рисуя их мелом на стене или на двери в доме, и каждый день стирали по одной.

Первый детский адвент-календарь был напечатан в Германии Герхардом Лангом. В детстве его мама каждый день до Рождества прикрепляла по одной конфете к открытке, тем самым скрашивая ему ожидание праздника. Став взрослым, Ланг устроился работать в типографию в Мюнхене, и в 1908 году его фирма впервые представила адвент-календарь с 24 разноцветными картинками, которые можно было прикрепить к картонному основанию. С годами календарь менялся. Существует около 30 вариантов дизайна адвент-календарей.

На постсоветском пространстве об адвент-календарях узнали сравнительно недавно. И так как в российских семьях любимым детским праздником – это Новый год, то количество ячеек равно 31, а не 24.

Педагогическая технология «Календарь ожидания чуда»:

Этапы работы в технологии «Календарь ожидания чуда»:

1. Внесение Календаря в развивающую среду группы. Объяснение правил работы по Календарю.

Календарь вносят в группу за разное количество дней до начала события (месяц, 2 недели, 1 неделя). Это зависит от задач, стоящих на этот период, от яркости и значимости События для детей, от возраста воспитанников (для детей 6 – 7 лет – месяц; для детей 2 – 3 лет – 1 неделя).

2. Внесение дублирующего календаря.

3. Открывание даты Календаря (ежедневно).

а) Подсчет количества дней до События.

б) Работа с дублирующим календарем: обозначение текущей даты, месяца, дня недели, разговор о предыдущем и после-

дующем дне, подсчет количества дней до события.

в) Изучение задания Календаря.

г) Выполнение задания календаря.

д) Получение поощрения (сюрприз, подарок, другое)

4. Событие (развлечение, утренник, календарный праздник).

Способы оформления Календаря:

1. Отрывной календарь. На лицевой стороне каждой страницы обозначены дата, день недели, на обороте – описание задания. Дети отрывают лист календаря, выполняют задание, лист календаря кладут в конверт – так собирается письмо Деду Морозу.

2. Часы. Циферблат состоит из 12 секторов – 12 дней (столько дней до события). Стрелка показывает на день ожидания, дети в группе находят конверт с заданием, выполняют его. Конверты с заданиями, которые выполнены, складываются в шкатулку.

3. Елочка, нарисована на листе ватмана, на ней приклеены листы на них – даты. Каждый лист с датой закрыт цветным листом. Ежедневно отрывается цветной лист, выполняется задание, за выполненное задание дети получают приз.

4. Домик с открывающимися окошками. На створках окошек обозначены даты. В окошке лежит елочная игрушка, которая после выполнения задания вешается на елочку. Задание дает воспитатель. После окончания работы календаря в каждое окошко кладется «колокольчик счастья» + конфета. Окна заклеиваются и на них вывешиваются таблички с именами детей.

5. Комодики (5 штук). Открывается комод – в нем задание и призы. Приз возможно получить только после выполнения задания.

Периодичность работы в технологии не чаще 1 раза в квартал – это сохранит интерес детей к Календарю, придаст данной форме работы неординарность.

Примерными темами для События могут стать «Новый год», праздник грамотных детей «АБВГДейка», «Праздник наших мам», «А у нас выпускной».

Работы по выполнению заданий Календаря осуществляется в режимных моментах, в совместной и самостоятельной деятельности, в образовательной деятельности в семье.

С целью поддержания интереса к деятельности необходимо использовать самые разнообразные педагогические приемы: ритмика, ритмопластика, подвижные игры, игры с элементами спор-

та, игры-соревнования, театрализованные игры, режиссерские игры, игры-фантазирования, игры-экспериментирования, изобразительное творчество, художественный труд, конструирование, творческая продуктивная деятельность и др.

Ниже представлено примерное содержание деятельности в подготовительной к школе группе с применением технологии «Календарь ожидания чуда». Тема Календаря: «Путешествие в гости к деду Морозу» (декабрь), первая подтема «Путешествие по морю» (первый – второй день).

Понедельник. Внесение календаря «Ожидание чуда».

Содержание. Внести в группу сказочную поляну. В центре стоит елочка, на заднем плане находится «волшебный домик» с окошечками – ячейками, в каждой лежит по одной елочной игрушке, рядом располагается конверт с письмом от Зимушки-Зимы, где она приветствует детей и рассказывает: о наступившей зиме, о предстоящем новогоднем празднике, приглашает детей на праздник, но только с наряженной елкой, а наряжать ее можно каждый день по одной игрушке, выполнив задание.

Задание. Послушайте рассказ Г. Скребицкого «Художник-Зима» и ответьте, почему так называется рассказ.

Дети, ответив на вопросы, берут первый шарик из окошечка с датой и вешают на елку.

Вторник. «Морское путешествие. Обитатели морских глубин».

Содержание. Исследовать с детьми возможные маршруты к вотчине Деда Мороза, один из которых лежит через море, поэтому в первую неделю всем предстоит «Морское путешествие». Внести рюкзак с «подсказками», в котором лежит книга «Киты и дельфины» и иллюстрации морских обитателей. «Путешествие начинается, нам нужно узнать все о море, а свои «находки» складывать в рюкзак, они пригодятся на морском празднике «Мы пираты».

Задание. Отгадайте загадку о морских обитателях (иллюстрации сложите в рюкзак для подсказок). Наиболее активный ребенок вешает следующую игрушку на елочку.

Все дети получают приз: печенье – рыбки и сладкий чай.

Среда. «Какого цвета море?»

Содержание. Повторить оттенки синего цвета. Опытным путем получить разные оттенки синего цвета, используя краску зеленого, желтого, красного, белого, черного цветов. Собрать коллекцию иллюстраций, репродукций, отображающих разнооб-

разие цветовых оттенков морской воды.

Задание. Используя краску зеленого, желтого, красного, белого, черного цветов создайте разные оттенки синего цвета. Составьте альбом образцов оттенков синего.

Игрушку на елку вешает ребенок, составивший большее количество оттенков синего цвета.

Подобная работа организуется и в последующие дни, на протяжении недели. Также в рамках темы «Путешествие в гости к Деду Морозу» рассматриваются подтемы «Через горные вершины», «Воздушные просторы», «Вотчина Деда Мороза». В конце каждой подтемы с детьми проводится небольшое развлечение, как итог. По окончании темы – праздник.

*Л.Г. Фролова,
г. Челябинск*

ОРГАНИЗАЦИЯ МИНИ-МУЗЕЕВ В ГРУППАХ ДОО КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы становления ребёнка как культурной личности в образовательном пространстве музея; описывается опыт работы МБДОУ № 234 г. Челябинска по созданию мини-музеев в группах ДОО.

Ключевые слова: музейная культура, образовательная среда музея, образовательная функция музея, требования к педагогу, методы работы с дошкольниками в музее.

В период дошкольного детства музейному искусству отводится важная роль в становлении культурной личности ребёнка-дошкольника в контексте ознакомления с культурным наследием Родины, родного края и народными традициями. Сегодня перед педагогами ДОО стоит важная социально-педагогическая задача – приобщение подрастающего поколения к музейной культуре через «включение» ребёнка как индивида в мировое и культурно-историческое пространство (М.М. Бахтин, В.С. Библер, А.Г. Гогоберидзе, А.М. Вербенец, И.А. Лыкова, Б.А. Столяров, Р.М. Чумичева и др.).

Образовательная функция музея приобретает в XXI веке особую ценность и значимость, подтверждая высокую востребо-

ванность обществом его ценностного и художественно-информационного потенциала: перед педагогами ДОО стоит важная социально-педагогическая задача – приобщение подрастающего поколения к музейной культуре через «включение» ребёнка как индивида в мировое и культурно-историческое пространство. Согласно исследованиям Н.В. Бутенко, *образовательная среда музея* позволяет педагогу выстраивать многоуровневое взаимодействие с ребёнком в мире искусства в форме диалога ребёнка с самим собой: как автора и культурного зрителя (Я – Я другой), ребёнка-зрителя с художником-мастером (Я – Автор), ребёнка-зрителя с иной культурой (Я – Культура) [1].

Организация работы с детьми дошкольного возраста в мини-музее ДОО, по нашему мнению, предъявляет определённые *требования к педагогу*: владеть историко-искусствоведческими знаниями и контекстами о художественных произведениях, предметах и образах; уметь самому эмоционально переживать произведения искусства; знать и учитывать возрастные особенности детей дошкольного возраста при организации работы в музее; хорошо ориентироваться в музейных экспозициях, знать историю каждого музейного предмета и интересно преподносить детям информацию о них; уметь организовать детей и родителей на сбор коллекционного материала; использовать эффективные методики музейной педагогики с учётом возраста детей для правильной интерпретации детьми музейных терминов и понятий.

В исследованиях Н.В. Бутенко выделяются следующие *эффективные методы работы с детьми в пространстве музея*, апробированные в зарубежной и отечественной педагогике [1]. *Методика вопросов или «сократовский способ»* позволяет ребёнку более внимательно изучить музейный предмет. Характер вопросов должен быть соотнесён с коллекциями конкретного музея и возрастом детей. *Поисковая методика или исследовательская стратегия* заключается в последовательном наборе мыслительных операций: осмотреть коллекцию; классифицировать предметы (по назначению, форме, цвету, художественному материалу); установить взаимосвязь разных музейных предметов. *Методика театрализации* развивает познавательный интерес детей и «включает» их в «оживление» музейных образов (театральные актёры, кукольный театр, костюмированный педагог и т.п.).

Мы полагаем, что методическая работа по созданию мини-

музеев в группах ДОО предполагает следующие реализации следующих этапов. *I этап (ознакомительный)* – выставка литературы для педагогов и детей об искусстве, разных музеях мира, знаменитых художниках и пр. *II этап (теоретический)* – проведение лекций специалистами высших учебных заведений г. Челябинска (ЧГПУ, институт культуры и др.) на тему: «Теоретико-методические аспекты работы с детьми дошкольного возраста в пространстве музея». *III этап (технологический)* – разработка педагогами ДОО перспективных планов по организации работы с детьми в мини-музее. *IV этап (практический)* – проведение мастер-классов специалистами музея изобразительных искусств по методике работы с детьми дошкольного возраста в мини; выбор педагогами названий для мини-музеев, эстетическое оформление и содержательное наполнение музеев; разработка дидактического материала для детей об искусстве. *V этап (партнёрского взаимодействия)* – организация работы с родителями: общее родительское собрание с мультимедийной презентацией на тему: «Музейная коммуникация как методическая основа художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста»; коллективное посещение музеев г. Челябинска (дети, педагоги, родители); организация эстетических познавательных экскурсий по родному городу; сбор коллекционного материала. *VI этап (внедренческий)* – целенаправленная работа с детьми в мини-музеев групп ДОО: рассматривание детских энциклопедий об искусстве для формирования «опыта насмотренности»; участие детей старшего возраста в оформлении коллекционного материала для мини-музея; освоение детьми старшего дошкольного возраста профессии музейного педагога-экскурсовода (для активизации речи ребёнка).

Резюмируя вышеизложенное, отметим следующее. Целенаправленная углублённая работа по созданию и организации работы с детьми в мини-музеев сложна и многоаспектна. На наш взгляд, прежде всего, она возможна: при наличии у педагогов и родителей высокого уровня общей и художественно-эстетической культуры; если педагогом создаются благоприятные условия для организации разных видов детской деятельности в пространстве мини-музея (коллекционирование, экспериментирование, художественное творчество и пр.), обеспечивающих становление культуры общения между детьми, а также формирование навыков организации собственной творческой деятельно-

сти. Именно при таких условиях, на наш взгляд, мини-музеи будут способствовать расширению культурного и искусствоведческого кругозора педагогов и родителей, а также активно способствовать постижению дошкольниками мира искусства и становления каждого ребёнка как культурной личности XXI века.

Библиографический список

1. Бутенко, Н.В. Образовательное пространство музея изобразительных искусств в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста / Н.В. Бутенко. – М.: Академия Естествознания, 2013. – 172 с.

***М.О. Хардина
И.Н. Евтушенко,
г. Челябинск***

ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННАЯ СРЕДА С ЭЛЕМЕНТАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ МАРИИ МОНТЕССОРИ КАК УСЛОВИЕ СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Ключевые слова: сенсорное развитие, сенсорное воспитание, сенсорные эталоны, предметно-пространственная среда, система М. Монтессори

Аннотация: В статье раскрывается роль предметно-пространственной среды для сенсорного развития детей раннего возраста. Предлагается наполняемость среды с элементами системы М. Монтессори, подбор игрового и дидактического оборудования.

В современных условиях существования ребенок часто лишается возможности познать окружающий мир, следствием чего является дисгармония тела и разума, поэтому актуальность и востребованность сенсорного развития целеустремленно растет. Сенсорным развитием детей считается развитие их восприятия и формирования представлений о наиболее главных свойствах предметов, таким, как форма, величина, цвет, положение в пространстве, запах и вкус.

Сенсорное развитие детей раннего возраста является осно-

вой интеллектуального развития, усвоение сенсорных эталонов помогает в дальнейшем ребенку овладеть знаниями, умениями и приобрести необходимые навыки. Еще Мария Монтессори подчеркивала в своих трудах важность этого процесса, утверждая, что дошкольное детство – важный период воспитания чувств, т.к. в возрасте от 0 до 5,5 лет ребенок находится в сензитивном периоде сенсорного развития.

Одним из основных условий организации процесса знакомства с различными свойствами предметов и явлений является развивающая предметно-пространственная среда.

Анализ литературы позволил нам вслед за Н.В. Нищевой под предметно-пространственной средой понимать: систему материальных объектов деятельности ребенка, функционально моделирующую содержание его духовного и физического развития [3]. Развивающая предметно-пространственная среда является важным фактором полноценного развития детей, реализации ведущих видов деятельности. Большое значение предметно-пространственной среды в развитии детей раннего возраста отмечается и в нормативных документах. В Концепции дошкольного образования сказано, что организация предметной среды в детском саду должна быть подчинена цели психологического благополучия ребенка. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования под развивающей предметно-пространственной средой определяют среду, обеспечивающую максимальную реализацию образовательного потенциала пространства Организации, Группы, а также территории, прилегающей к Организации или находящейся на небольшом удалении, приспособленной для реализации Программы, материалов, оборудования и инвентаря для развития детей дошкольного возраста в соответствии с особенностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления здоровья, учета особенностей и коррекции недостатков их развития [3]. В данном документе прописаны требования к развивающей предметно-пространственной среде. Она должна быть содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной. Точное содержание и организация принципов построения имеет едва ли не решающую роль в жизни детей.

Согласно педагогической системе Марии Монтессори, мы выделяем главную составляющую саморазвития ребенка – дидак-

тически подготовленную среду. Монтессори видела её как детально продуманное пространственное окружение ребенка, в котором протекает его жизнь, где он становится независимым от взрослых. Выделяют основные обоснованные принципы построения, такие как продуманное зонирование, расположение материалов в определенном порядке, доступность любого материала для каждого ребенка, недопущение пресыщения среды [2].

При построении развивающей предметно-пространственной среды мы предлагаем включить автодидактический материал Марии Монтессори, направленный на сенсорное развитие: цветные таблички (ящик № 1 с шестью табличками, окрашенных попарно в красный, синий, жёлтые цвета) предназначены для развития цветового восприятия, с помощью которых ребенок знакомится с основными монохроматическими цветами; демонстрационный стенд (деревянный поднос с рамой и тремя основными геометрическими фигурами-вкладышами: круг, квадрат, треугольник); блоки с цилиндрами-вкладышами с пятью отверстиями, направленные на зрительное восприятие величины предмета «большой – маленький», «толстый – тонкий», «высокий – низкий»; клавишная доска, разделенная на 2 квадрата (один гладко отлакирован, другой обтянут шероховатой бумагой), предназначена для развития осязания; шумовые коробочки (2 деревянные буквенные коробочки с синей и красными крышками, в каждой из которых находятся по 6 цилиндров, которые при встряхивании издадут различные шумы, крышки цилиндров соответствуют крышкам коробочек) развивают слуховое восприятие; тепловые таблички (деревянный ящик с пятью парами табличек, изготовленных из материалов с различной теплопроводностью: металл, дерево, мрамор, войлок, стекло) направлены на тепловое восприятие; вкусовые баночки (8 небольших баночек, 8 пипеток, чайная ложка, 4 раствора: сладкий (раствор сахара), горький, соленый (раствор соли), кислый (раствор лимона или уксуса)), целью которых является: дифференциация восприятия с помощью вкусовых ощущений; коробочка с вязаным мячиком, нанизывания, скользящие мягкие шарики, способствующие развитию проприоцептивных ощущений. Как видим, каждый материал имеет глубокое дидактическое значение, направлен на самостоятельное освоение детьми новых понятий, исследования свойств.

К сожалению, не каждое дошкольное образовательное

учреждение может позволить себе приобрести дорогостоящий материал. В такой ситуации мы предлагаем изготовить аналогичные пособия своими руками из подручных средств: пазлы с геометрическими фигурами из плотного картона, скотча; коробка с выдвижным шкафчиком и теннисным шариком; скользящие мягкие шарики из пряжи; пирамидка из подушек на липучках; сенсорная гусеница; сенсорные панно и коврики; тренажеры для изучения цветов, форм, величин и др.

Таким образом, создание развивающей предметно-пространственной среды с элементами педагогической системы Марии Монтессори, используемой как в процессе непосредственной образовательной деятельности, так и в самостоятельной деятельности, позволяет обеспечить накопление разнообразных слуховых, зрительных, осязательных впечатлений, формировать элементарные представления об основных характеристиках величины (большой – маленький), формы (круг, квадрат, овал, прямоугольник, треугольник), цвета (зеленый, красный, желтый, оранжевый, фиолетовый, белый, черный, синий). В результате становится возможным формировать умение выделять разнообразные свойства предметов, ориентируясь на цвет, форму, величину, звуки, фактуру и т.п.

Библиографический список

1. Нищева, Н.В. Предметно-пространственная развивающая среда в детском саду / Н.В. Нищева. – СПб., 2006.
2. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Детский сад по системе Монтессори» / под ред. Е.А. Хилтунен; [О.Ф. Борисова, В.В. Михайлова, Е.А. Хилтунен]. – М.: Национальное образование, 2014. – 186 с.
3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». – 13 с.
4. <http://montessori-piter.ru/katalog/montessori-materialy/5/>

*Ю.Д. Хасанова,
г. Челябинск*

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ШКОЛЕ ПРИ РАЗЛИЧНЫХ ТИПАХ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ

Аннотация: статья посвящена вопросам взаимодействия дошкольных учреждений и семьи по формированию психологической готовности детей дошкольного возраста к школе.

Ключевые слова: психологическая готовность, подготовка к школе, семья, дошкольные образовательные учреждения.

В настоящее время очень высокие запросы к организации воспитания и обучения заставляют искать новые, более эффективные психолого-педагогические подходы, нацеленные на приведение методов обучения в соответствие с реалиями современной жизни. В этом смысле проблема готовности дошкольников к обучению в школе приобретает особое значение.

В условиях модернизации Российского образования дошкольное образовательное учреждение призвано дать не только определенную сумму знаний и умений, но и обеспечить готовность ребенка к школе, которая связана со всесторонним развитием личности.

В сегодняшней ситуации исторически значимых изменений общества четко проявляются реальные изменения современного ребенка (Д.И. Фельдшейн). В этой связи проблема готовности детей к обучению в школе приобретает особую актуальность. Вместе с тем, исследователи отмечают значительное ухудшение состояния здоровья детской популяции, снижение двигательной активности, общей работоспособности (Н.В. Зайцева, С.А. Козлова, С.В. Коноваленко, Е.Н. Литвинов, Н.В. Нижегородцева, Н.А. Письменная, И.К. Спирина, Е.В. Филиппова и др.) [8, 34].

В последние годы в школе существенно увеличиваются требования, предъявляемые к учащимся, сложность учебных материалов, информационная насыщенность. Обозначилась явная тенденция усиления внимания к образовательной стороне; подготовка к школе приобретает выраженную когнитивную направленность. Обращает на себя внимание тот факт, что устанавливается приоритет «тренировочных» программ по подготовке ребен-

ка к школе. По существу цель дошкольного воспитания сводится к оснащению детей суммой конкретных знаний, умений, навыков, содержание которых связывается с ранним обучением счету, чтению, письму без учета самооценности этого периода жизни (Н.Ф. Виноградова, Т.С. Комарова, Г.О. Новикова, К.Н. Поливанова, М.Н. Степанова и др.) [5, 5].

В образовательной практике наблюдаются попытки форсированной подготовки ребенка к школе, внедрение в систему дошкольного образования специфических школьных форм организации детской деятельности, целенаправленной тренировки на прохождение тестирования в определенную школу (Т.Н. Алиева, Е.Н. Белова, Н.В. Белякова, Т.Н. Богина, С.В. Коноваленко и др.) [6, 7].

За основу готовности детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе главным образом во внимание принимаются показатели психологической готовности. При этом они представляются как совокупность отдельных личностных качеств детей и рассматриваются независимо от психофизиологического развития ребенка. Отмечается определенная тенденция к снижению и данного вида готовности (П.П. Блонский, А.Л. Венгер, Н.И. Вьюнова, А.В. Гордиец, Н.И. Гуткина, Т.Н. Дубровина, Е.В. Филиппова и др.) [4, 6].

Психологическая готовность ребенка к школьному обучению – это один из важнейших итогов психологического развития в период дошкольного детства.

Решение проблемы развития психологической готовности детей к обучению на второй ступени, несомненно, связано с резервами старшего дошкольного возраста. Именно в этом возрастном периоде формируются необходимые психологические механизмы, позволяющие ребенку адекватно принять условия нового этапа деятельности. Однако, как известно, не у всех детей эти процессы проходят соответственно возрасту. Задача педагога и психолога – помочь ребенку раскрыть имеющийся потенциал и не допустить превращения недостатков развития в проблему.

С решением этой проблемы связано определение целей и принципов организации обучения и воспитания в дошкольных учреждениях. В то же время от ее решения зависит успешность последующего обучения детей в школе. Основной целью определения психологической готовности к школьному обучению является профилактика школьной дезадаптации.

Итак, актуальность изучения психологической готовности детей к школе связана с произошедшими за последнее время серьезными преобразованиями: введены новые программы, изменилась сама структура преподавания, все более высокие требования, предъявляются к детям, идущим в первый класс. Подготовка детей к школе – задача многогранная, охватывающая все сферы жизни ребенка. Психологическая готовность к школе один из важных и значимых аспектов этой задачи.

Сложилось определенное противоречие между требованиями школы и готовностью детей их принять. Сегодня значительное количество детей, несмотря на соответствующий возраст и имеющиеся у них навыки и умения, испытывают большие трудности в адаптации к школьному обучению, основной причиной которых является то, что они психологически не готовы к школьному типу обучения. К тому же в связи с изменением социальных условий дети имеют разный уровень готовности к школе в зависимости от состояния семьи, в которой они воспитываются.

Проблема психологической готовности к школе в последнее время стала очень популярной среди исследователей различных специальностей. Психологи, педагоги, физиологи изучают и обосновывают критерии готовности к школьному обучению, спорят о возрасте, с которого наиболее целесообразно начинать учить детей в школе. Интерес к указанной проблеме объясняется тем, что образно психологическую готовность к школьному обучению можно сравнить с фундаментом здания: хороший крепкий фундамент – залог надежности и качества будущей постройки.

Библиографический список

1. Антонян, Ю.М. Проблемы внутрисемейного взаимодействия детей и родителей / Ю.М. Антонян, И.В. Горшков, Р.М. Зулкарнеев. – М.: Просвещение, 2010. – 211 с.
2. Варушкина, О.П. Некоторые аспекты отношений родителей и детей / О.П. Варушкина // Педагогика. – 2015. – № 12. – С. 22–35.
3. Васильева, К.И. Отношения детей старшего дошкольного возраста с родителями / К.И. Васильева // Вопросы психологии. – 2014. – № 2. – С. 21–28.
4. Детская практическая психология: эмоционально-личностное развитие детей в условиях ДОУ / под ред. Л.В. Вершининой. – Томск: ТГПУ, 2010. – 290 с.
5. Ключева, Н.В. Общение: Дети 5–7 лет / Н.В. Ключева, Ю.В. Филиппова. – Ярославль: Академия развития, 2011. – 156 с.

6. Кравцова, Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е.Е. Кравцова. – М.: Феникс, 2007. – 187 с.
7. Нижегородцева, Н.В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков. – М., б.и.
8. Пахальян, В.Э. Развитие и психологическое здоровье: дошкольный и школьный возраст: учеб. пособие для вузов / В.Э. Пахальян. – СПб.: Питер, 2009. – 327 с.
9. Фельдштейн, Д.И. Психологические проблемы взаимодействия взрослых и детей / Д.И. Фельдштейн // Мир психологии. – 2013. – № 1. – С. 5–11.

*Е.И. Цветкова,
г. Челябинск*

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО В ДОУ

Аннотация: в статье описывается опыт по формированию социального партнерства и результаты управления этой деятельностью. В статье доказывается, что при условии целенаправленной и систематической работы возможно достичь плодотворного сотрудничества с достижением положительных результатов.

Ключевые слова: социальное партнерство, проект.

Успешное решение поставленных перед дошкольным учреждением задач невозможно без создания открытой социально-педагогической системы. Наш детский сад взаимодействует с различными организациями и учреждениями социума:

- с государственными структурами и органами местного самоуправления;
- с учреждениями здравоохранения;
- с учреждениями образования;
- с общественными организациями;
- с семьями воспитанников детского сада.

Под партнерством понимается взаимовыгодное конструктивное взаимодействие, характеризующееся «доверием, общими целями и ценностями, добровольностью и долговременностью отношений, а также признанием ответственности сторон за результат» [1]. Социальное партнерство в образовании – это сов-

местная коллективная распределенная деятельность различных социальных групп, которая приводит к позитивным и разделяемым всеми участниками данной деятельности эффектам [2].

Управление взаимодействием с социальными партнерами регламентировано наличием в МБДОУ проектов:

- Проект Программы развития «Создание совета социальных партнеров для участия в управлении ДОУ»;
- Модель сотрудничества «ФГОС ДО как ориентир построения новых взаимоотношений ДОУ и семьи».

Проектирование – один из универсальных способов, позволяющих воспроизводить наиболее важные компоненты, свойства, связи исследуемых процессов, адекватно оценивать их, прогнозировать тенденции их развития, а также эффективно управлять этим развитием [3].

Первый проект направлен на взаимодействие с социальными партнерами, которые имеют возможность оказать помощь детскому саду в материально-техническом оснащении, в расширении образовательных возможностей для воспитанников ДОУ. Сюда входят предприятия – шефы «ЮжУралСпецСтрой» и ПО «Сигнал», депутаты Городской Думы и Законодательного собрания Челябинской области, а также организации, содействующие расширению кругозора и социальных контактов наших воспитанников, находящихся в ближайшем месторасположении – Дворец спорта «Сигнал», Музей воинов-интернационалистов, МОУ СОШ № 143. Со всеми организациями заключены Договоры о взаимодействии на период до 2018 года и ежегодно составляются планы совместной работы.

Второй проект направлен на установление межличностного общения с родителями воспитанников, результатом которого является формирование у родителей конструктивного отношения к развитию ребенка. Федеральный закон «Об образовании в РФ» возлагает на родителей ответственность за развитие ребенка, а детский сад всемерно способствует этому развитию, поэтому такое взаимодействие вполне оправданно.

Эти два проекта объединены в модели сетевого взаимодействия МДОУ с внешними социальными партнерами. Условия экономического кризиса, в которых мы находимся, резко ограничило возможности наших промышленных партнеров в оказании помощи детскому саду, но отношения между нами не прекраща-

ются. Мы изготавливаем с помощью детей поздравления к праздникам, приглашаем их на утренники, к участию в работе комиссий по общественной приемке готовности детского сада к началу учебного года.

Взаимодействие с родителями предполагает посильное и добровольное участие родителей в образовательном процессе детского сада. Объединение усилий детского сада и родителей в процессе воспитания детей – непростая в организационном и психолого-педагогическом плане задача. Для ее решения необходимо создать доверительный деловой контакт между родителями, администрацией и педагогами ДОО. Только в процессе общения возможно влиять на поступки и мысли родителей воспитанников.

В детском саду работают специалисты (социальный педагог, педагог-психолог, учитель-логопед, педагог дополнительного образования, музыкальный руководитель), которые организуют и проводят так называемые «Родительские учения». Работа с родителями строится дифференцированно на основе социальных характеристик, для разных групп родителей предлагаются родительские учения в различных формах:

- очные формы – консультации специалистов, устные журналы по конкретной проблеме, родительские собрания, опросы, анкетирования, тематические выставки по временам года, конкурсы поделок, семейные секреты воспитания, открытые мастер-классы, интервью на различные темы;

- дистанционные формы – сайт МБДОУ, фотогалереи, буклеты, материалы родительского уголка с последующей организацией дискуссии.

Родители легче идут на контакт, когда видят, что в детском саду многое делается для детей и готовы оказывать добровольную помощь, сами предлагая свои услуги. Так, родители помогли детскому саду привезти землю для формирования цветущей зоны, осуществили сварку контура предметных клумб «Бабочка», завезли для садового дизайна природные камни, заказали и привезли в детский сад деревянные отточки от фанерного производства, из которых сделали декоративный забор и грядки огорода в виде цветка, привезли трубы для постройки стилизованной архитектурной композиции «Крепость Челябин». Приятно, когда родители замечают, чем живет группа, видят, что делает воспитатель и включаются в работу, помогая ему в оснащении среды. Так, в детском саду про-

водился конкурс для педагогов по созданию пособий по развитию сенсорной компетентности, мамы воспитанников добровольно приняли участие в создании пособий для детей группы. Конечно, это первые крупницы положительного опыта за два года работы, но мы надеемся, что целенаправленная и системная деятельность в рамках проектов по взаимодействию даст свои положительные результаты. Педагогические инициативы родителей поощряются вручением грамот, размещением благодарственных листов в родительском уголке и на сайте МБДОУ ДС.

Для изучения родителей используем анкеты, это не только традиционное изучение образовательного заказа и удовлетворенности образовательными услугами, но и анкеты по:

- изучению семейного чтения;
- изменению позиции участника образовательных отношений;
- выявлению положительного семейного опыта по приобщению ребенка к увлечениям родителей (спорт, художественный ручной труд, садоводство, дизайн и т.п.);
- изучению потенциала семей воспитанников, желаний родителей участвовать в мероприятиях детского сада и др.

В детском саду специалистами создан банк методик по изучению семьи (стиля воспитания, благоприятности семейных отношений и т.п.), которыми при необходимости могут воспользоваться родители для самоанализа.

Созданию благоприятного психологического климата, лично-ориентированной атмосферы способствуют демонстрации семейного древа ребенка, введение в родительский уголок рубрики «Нас радует семья своими новостями», персональные выставки хобби родителей, фоторепортажи выходного дня.

Родители вносят значительный вклад в формирование имиджа детского сада, участвуя не только в благоустройстве территории, но и представляя опыты семейного воспитания на районных фестивалях семей, помогая специалистам детского сада в подготовке ребенка к участию в творческих и интеллектуальных конкурсах.

Работа с семьей считается одним из самых трудных видов профессиональной деятельности, но для детского сада нет более заинтересованных и действенных партнеров кроме родителей наших воспитанников, поэтому наша деятельность направлена на постоянное обогащение социального партнерства.

Библиографический список

1. Данилина, Т.А. Социальное партнерство педагогов, детей и родителей: пособие для практ. раб. ДОУ / Т.А. Данилина, Н.М. Степина. – М.: Айрис-дидактика, 2004. – 106 с.
2. Доронова, Т.Н. Дошкольное учреждение и семья – единое пространство детского развития / Т.Н. Доронова. – М.: 2001. – 221 с.
3. Прохорова, Г.А. Взаимодействие с родителями в детском саду / Г.А. Прохорова. – М.: Айрис-Пресс, 2012

Е.А. Черемная,
г. Челябинск

ДИДАКТИЧЕСКОЕ ПАННО КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРЕДМЕТНЫХ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Аннотация: в статье представлен опыт работы с детьми раннего возраста по развитию мелкой моторики с помощью сенсорно-дидактических панно, которые позволяют педагогу отказаться от однообразия в образовательном процессе; рассматривается вопрос о развитии мелкой моторики у детей раннего возраста в процессе предметно-манипулятивной деятельности.

Ключевые слова: предметные и перцептивные действия, сенсорные эталоны, сенсомоторная координация, тактильные ощущения, мелкая моторика, способы конструирования, совместная деятельность.

Сформированность навыков мелкой моторики рук имеет важное значение для общего физического и психического развития ребёнка раннего дошкольного возраста.

Ведущей деятельностью ребёнка раннего возраста является предметно-манипулятивная деятельность, направленная на усвоение и выполнение предметных действий, а также освоение игр с составными и динамическими игрушками. Основными *задачами развития ребёнка раннего возраста*, на наш взгляд, выступают следующие.

Формирование перцептивных действий по обследованию предметов (Д.Б. Эльконин, и др.) как важнейшее условие перцептивного научения в раннем возрасте опирается на творчество педагога, которое проявляется в создании положительной эмоци-

ональной ситуации и внутренней свободы ребёнка, освобождающие познавательную энергию малыша.

Усвоение сенсорных эталонов (К. Бюллер, Л.А. Венгер, А.В. Запорожец и др.) расширяет сферу познаваемых ребёнком свойств предметов и позволяет отражать взаимосвязь между ними (предметные эталоны, постепенно обобщаясь, переходят в сенсорные).

Развитие мелкой моторики в раннем возрасте направлено на точные координированные движения пальцев и кистей рук, которые необходимы ребёнку, чтобы рисовать и писать, выполнять множество разнообразных бытовых и учебных действий (Э. Кант, М.М. Кольцова, М. Монтессори и др.). Формирование мелкомоторных функций является мощным тонизирующим средством развития коры головного мозга ребёнка.

Развитие сенсомоторной координации (П.К. Анохина, Н.А. Берштейн, М.М. Кольцова, И.М. Сеченов и др.). Сенсомоторное развитие ребёнка составляет фундамент его общего умственного развития, которое проявляется в разных формах познания окружающего мира (мышление, воображение, запоминание, которые строятся на основе образов восприятия).

Развитие тактильных ощущений (Б.Г. Ананьев, А.А. Ухтомский и др.). Тактильные ощущения являются одной из ведущих форм общения ребёнка раннего возраста с окружающим миром, которые возникают при их непосредственном воздействии на рецепторы.

Предметно-пространственная среда, созданная педагогами и родителями нашей группы (нестандартное оборудование и дидактические пособия), является мощным стимулом для полноценного развития детей раннего возраста. Нами созданы познавательно-функциональные дидактические панно, которые привлекают детей своей яркостью и разнообразием. Панно разработаны к конкретным образовательным областям (познавательное, речевое, социально-коммуникативное развитие) и используются в разных видах детской деятельности: музыкальной, изобразительной, игровой и др. Освоение ребёнком любого панно позволяет организовать его самостоятельную деятельность и формирует умение играть рядом, вместе, не мешая друг другу. Ребёнок пробует совершать действия самостоятельно, а в случае неудачи воспитатель оказывает ему помощь, используя совместные действия «делаю как я».

Рассмотрим несколько вариантов использования дидактических панно с детьми раннего возраста.

Панно «Развивай-ка». Цель: учить различать предметы по величине, форме и цвету, используя разные способы конструирования (накладывать, прикладывать).

Панно «Маша-растеряша». Цель: формировать простейшие навыки самостоятельности, аккуратности и опрятности. Дети учатся порядку одевания и раздевания, застёгивания и расстёгивания, закрепляют в памяти названия одежды и обуви.

Панно «Домик». Цель: активизировать речь, побуждать к общению, формировать ручную умелость. В процессе освоения панно ребёнок совершенствует разнообразные действия руками, выполняя разные задания воспитателя: застегни, расстегни замочек, поклади в кармашек и др.

Панно «Красивая природа». Цель: познакомить с явлениями природы (дождь, снег, солнце, ветер), временами года (зима, весна, лето, осень) и средой обитания живых организмов (лес, озеро).

Панно «Зоопарк». Цель: формировать элементарные представления о диких и домашних животных. Дети выполняют игровые задачи по размещению животных по месту обитания, пище, звуковым особенностям.

Панно «Весёлый огород». Цель: развитие тактильных ощущений. Дети выполняют разнообразные игровые задачи: найди красное яблоко, гладкую морковку, покажи, что растёт на дереве, а что растёт на земле.

Панно «Разные машины». Цель: познакомить с деталями машины (кабина, кузов, колёса). Игровая задача направлена на самостоятельные действия ребёнка: собери машину из частей; куда едет машина? что везёт твоя машина? и пр.

Резюмируя вышеизложенное, отметим следующее. В раннем возрасте происходит построение новой социальной ситуации развития ребёнка – ситуации совместной деятельности с взрослым для усвоения ребёнком выработанных способов употребления предметов, окружающих его. Развитие предметного мира ребёнка в раннем возрасте осуществляется по направлениям: развитие действий от совместного со взрослым до самостоятельного исполнения; развитие средств и способов ориентации ребёнка в условиях осуществления предметного действия. Особая ответственность за развитие ребёнка в раннем возрасте возлагается на взрослого, который является образцом действий в социальной ситуации.

*А.А. Шарифуллина,
г. Челябинск*

СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье рассматривается актуальность проблемы формирования культуроведческой компетенции у детей старшего дошкольного возраста в условиях введения образовательного стандарта и преемственности дошкольного и начального общего образования.

Ключевые слова: культуроведческая компетенция, культурное наследие, духовная культура, язык, традиции, Федеральный государственный образовательный стандарт.

В настоящее время на уровне мирового общественного мнения рассматривается необходимость защиты культурного наследия как главного условия преемственности поколений, подчеркивается необходимость его изучения. Обращение к народной традиционной культуре как средству воспитания у детей национальной толерантности, интереса к истории и культуре разных народов, осознания своего национального «Я», формирование эмоциональной отзывчивости, дружелюбия общезначимо в качестве базовой основы современного образования. В Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», в Федеральном государственном образовательном стандарте делается акцент на формировании у школьников ключевых компетенций, к числу которых относится коммуникативная образовательная компетенция. При этом внимание сосредоточивается на результатах обучения, рассматриваемых не как сумма полученных знаний, умений, навыков, а как способность действовать в различных учебных, жизненных и проблемных ситуациях. В связи с этим насущной задачей школы становится использование мощного образовательного потенциала языка, предполагающего изучение языковых единиц, их речевых возможностей и способствующего влиянию на уровень владения языковыми средствами в различных ситуациях общения. Сегодня мы говорим о необходимости возрождения в обществе духовности и культуры, что непосредственно

связано с развитием и воспитанием ребенка до школы. В последнее время образовательное пространство России претерпевает качественные изменения, и особая роль в обновляющемся учебном процессе принадлежит филологическому образованию: русскому языку и русской литературе как предметам изучения и как явлениям национальной культуры. Роль русского языка становится значительно шире предмета обучения: в современном контексте уроков родной язык может и должен восприниматься как особое национальное явление, воплощающее историческую и эстетическую память народа, источник знаний в разных областях общечеловеческой и национальной культуры. Все эти аспекты тесно переплетены с таким понятием, как культуроведческая компетенция. Культуроведческая компетенция (по мнению Т.М. Пахновой) предполагает понимание того, что родной язык является основой национальной культуры и важнейшим средством приобщения к её разнообразным богатствам; отношение к языку, взгляд на родной язык – это отражение духовно-нравственных качеств личности; язык, речь не только отражают важнейшие качества человека, но и формируют его как личность. Именно дошкольный период является благоприятным для формирования культуроведческой компетенции, для погружения ребенка в истоки региональной культуры, для пробуждения в нем потребности в познании окружающего мира, общего для всех жизненного пространства, для освоения конкретных традиций, национальных, географических, и регионально-культурных особенностей своей социальной среды. В ФГОС ДО отмечается, что часть программы, формируемая участниками образовательного процесса должна отражать специфику национально-культурных условий, в которых осуществляется образовательный процесс. Таким образом, необходимо переосмыслить культурное содержание в региональном дошкольном образовании, учитывая при этом, что специфика региональной культуры строится не только на общих процессах, происходящих в образовании и культуре, но и на развитии детей как представителей региона, с одной стороны, и как носителей местной культуры – с другой стороны. Дошкольный возраст – период активного познания мира и человеческих отношений, формирование основ личности будущего гражданина. Именно акцент на знании истории и культуры народа поможет в дальнейшем с уважением и интересом относиться к культурным

традициям других народов, воспитывать у детей дошкольного возраста патриотизм и гражданскую идентичность. Формирование культуроведческой компетенции на этапе дошкольного образования возможно при внедрении в систему работы ДОО национального регионального компонента. В настоящее время такая система в своей основе сложилась, ее реализация является важнейшей составляющей современного образования, и эффективность работы в данном направлении зависит от постановки и решения таких задач как, обновление содержания регионального компонента дошкольного образования с учетом социально-этнической среды группы; подготовка педагогического коллектива к реализации культурной направленности регионального компонента дошкольного образования; создание культурной предметно-пространственной развивающей среды в ДОО; организация эффективного взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и семьи.

Таким образом, формирование культуроведческой компетенции является важной и актуальной педагогической проблемой. Только эффективная систематическая работа по ее формированию в системе дошкольного образования позволит гордиться своим народом, воспитывать у подрастающего поколения любовь и привязанность к родному дому, семье, селу, краю; испытывать гордость и уважение за свою нацию, родную культуру, язык, традиции.

Библиографический список

1. Алешина, Н.В. Патриотическое воспитание дошкольников: метод. пособие / Н.В. Алешина. – М.: ЦГЛ., 2006. – 234 с.
2. Бабунова, Е.С. Наш дом-Южный Урал: Программа воспитания и развития детей дошкольного возраста на идеях народной педагогики / Е.С. Бабунова. – Челябинск-Взгляд, 2007. – 239 с.
3. Комментарии к ФГОС дошкольного образования. Письмо Департамента государственной политики в сфере общего образования Минобрнауки России от 28.02.2014 № 08-10 // Вестник образования. – 2014. – № 7. – С. 35–51.
4. Мишанова, О.Г. Общедидактические методы педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников / Е.Ю. Никитина, О.Г. Мишанова // Начальная школа плюс До и После. – 2012. – № 2. – С. 59–63.

*М.А. Шипунова,
г. Челябинск*

ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И СЕМЬИ ПО ВОПРОСАМ РАЗВИТИЯ АКТИВНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация: взаимодействие детского сада и семьи является необходимым условием работы дошкольного учреждения по любому направлению его деятельности. Не является исключением и работа по развитию речи дошкольников, ведь наилучших результатов в работе можно достичь, если воспитатели и родители будут действовать согласованно.

Ключевые слова: взаимодействие, формы взаимодействия, активная речь, развитие речи детей младшего дошкольного возраста.

Сегодня в обществе идет становление новой системы дошкольного образования, поэтому с введением Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования большое внимание уделяется взаимодействию дошкольного учреждения с семьями воспитанников.

В Законе «Об образовании в Российской Федерации» указано, что педагоги и родители должны стать не только равноправными, но и равноответственными участниками образовательного процесса. В статье 18 Закона говорится: «Родители являются первыми педагогами. Они обязаны заложить первые основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка в раннем возрасте».

В Концепции дошкольного воспитания акцентировано внимание на следующем положении: «Семья и детский сад, имея свои особые функции, не могут заменить друг друга. Важным условием преемственности является установление доверительного, делового контакта между семьей и детским садом, в ходе которого корректируется воспитательная позиция родителей и педагога, что особенно необходимо при подготовке детей к школе».

Основные цели взаимодействия педагогов и родителей по вопросам речевого развития дошкольников – это объединение усилий взрослых для обеспечения успешного речевого развития

каждого ребенка, выделение приоритетных линий этого развития, показ наиболее эффективных методов и приемов речевого развития, раскрытие возможности переноса полученных знаний в условия семейного воспитания, формирование у родителей желания и умения общаться с детьми, руководить детской деятельностью. Также в условиях семьи должна быть создана речевая среда, которая поддерживает усилия педагогов и благоприятно влияет на развитие речи детей. Чтобы родители могли активно влиять на речевое развитие ребенка в детском саду их знакомят с программой развития речи дошкольников в каждой возрастной группе.

Взаимодействие с семьей по развитию активной речи у детей младшего дошкольного возраста будет эффективным если будет осуществляться повышение профессиональной компетентности педагогов в вопросах образовательного взаимодействия с семьей.

Установление взаимодействия педагогов и родителей требует решения ряда проблем: устранения недоверия, знания запросов родителей и трудностей семейного воспитания, опоры на семейные ценности, партнерское общение, использование разнообразных форм общения с родителями, формирование у воспитателей педагогической рефлексии и развитие навыков общения. В связи с этим особую актуальность приобретают проблемы развития профессиональной компетентности педагогов ДООУ в общении с родителями.

Взаимодействие с семьей по развитию активной речи у детей младшего дошкольного возраста будет эффективным при использовании активных форм взаимодействия с семьей по вопросам развития активной речи детей младшего дошкольного возраста.

Основными задачами построения стратегий взаимодействия с родителями являются:

- проведение целенаправленной и систематической работы по речевому развитию детей, необходимой коррекции, предусматривающей обучение взрослых общению с детьми в игровой форме, фиксации речевых и неречевых реакций, анализу характера взаимодействия;

- создание в ДООУ и семье условий, благоприятных для общего и речевого развития детей.

Одно из основных условий нормального развития ребенка и, в дальнейшем, успешного обучения в школе – своевременное и пол-

ноценное формирование речи в дошкольном детстве. Как показывает практика, для полноценного речевого развития дошкольников, необходимо тесное взаимодействие детского сада и семьи, так как наилучшие результаты отмечаются там, где педагоги и родители действуют согласовано. Ему предшествует целенаправленная работа педагогов, в процессе которой родители эпизодически включаются в жизнь группы, приобщаются к проблемам своих детей. Для достижения единой цели взаимодействие предполагает не только распределение задач между участниками процесса, но и обратную связь. Участвовать в речевом развитии семьи начинают с момента прихода ребёнка в детский сад. Уже на этом этапе нужно убедить родителей, что их роль в речевом развитии ребёнка значима, что все усилия без их помощи будут недостаточны. Основные цели взаимодействия педагогов и родителей по вопросам развития активной речи детей младшего дошкольного возраста – это объединение усилий взрослых для обеспечения успешного речевого развития каждого ребенка, выделение приоритетных линий этого развития, показ наиболее эффективных методов и приемов работы речевого воспитания, раскрытие возможности переноса полученных педагогических знаний в условия семейного воспитания, формирование у родителей желания и умения общаться с детьми, руководить детской деятельностью.

Формы взаимодействия детского сада с родителями – это способы организации их совместной деятельности и общения. Основная цель всех видов взаимодействия детского сада и родителей – установление доверительных отношений с детьми, родителями и педагогами, воспитание потребности делиться друг с другом своими проблемами и совместно их решать.

Выстраивая взаимодействие с родителями, нужно развивать и использовать традиционные формы: родительские собрания, лекции, практикумы, педагогические консультации, совместные праздники, педагогические беседы, дни открытых дверей, родительские уголки, анкетирование, папки-передвижки. Планируя ту или иную форму работы, нужно исходить из представлений о современных родителях, готовых к обучению, саморазвитию и сотрудничеству. В связи с этим к формам взаимодействия предъявляются следующие требования: востребованность, оригинальность, интерактивность. В последнее время наметились новые, перспективные формы сотрудничества, которые предполагают подключе-

ние родителей к активному участию в жизни детского сада.

Для совместной работы педагогов и родителей по речевому развитию можно проводить совместные игры детей с родителями. Выпускать в детском саду газету для родителей, где будут даваться в доступной форме советы родителям, разъяснение значения той или иной работы по развитию речи детей, знакомство с дидактическими играми, которые родители смогли бы проводить с детьми по дороге из детского сада домой, дома. Степень эффективности сотрудничества обусловлена положительной установкой взаимодействующих сторон на совместную работу по развитию речи детей, осознанием её целей и личностной заинтересованности. Взаимодействие педагогов дошкольного учреждения с семьей – необходимое условие полноценного развития активной речи детей младшего дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Благодатская, О.В. Опыт работы по взаимодействию воспитателя с семьей / О.В. Благодатская // Дошкольная педагогика. – № 4. – 2007. – С. 51–54.
2. Закон РФ от 10.07.1992 № 3266-1 (ред. от 10.11.2009) «Об образовании».
3. Концепция дошкольного воспитания // Дошкольное воспитание. – М.: Просвещение. – 1989. – № 5. – С. 10–23.
4. Петрушенко, Н.А. Детский сад и семья. – Взаимодействие и сотрудничество / Н.А. Петрушенко, Н.Е. Зенченко // Воспитатель ДОУ. – 2009. – № 9. – С. 34–37.
5. Тютрина, Г.А. Включение родителей в процесс сопровождения речевого развития детей младшего дошкольного возраста / Г.А. Тютрина // Логопед. – 2008. – № 2. – 176 с.

Е.Н. Шниц,
г. Челябинск

СОЗДАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АТМОСФЕРЫ В ИНТЕРАКТИВНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ МИНИ-МУЗЕЕВ ДОШКОЛЬНЫХ ГРУПП ДОО

Аннотация: в статье описывается опыт работы по организации работы с детьми и родителями в пространстве мини-музея группы. Раскрыты практико-ориентированные основы педагогической деятельности, которые позволяют использовать мини-музей

как средство улучшения качества дошкольного образования.

Ключевые слова: интерактивное образовательное пространство, мини-музей, музейные коллекции, традиции.

В последние годы повысилась творческая активность педагогов и усилилось их стремление заниматься организацией мини-музеев в группах ДОО. Сегодня музей в детском саду понимается как «интерактивное образовательное пространство, в котором ребёнок может действовать самостоятельно с учётом собственных интересов и возможностей». Организация мини-музеев в нашем ДОО – это часть долгосрочного проекта «Маленьким детям сложно жить без чуда» через собрание музейных коллекций, представляющих художественный, научный и познавательный интерес. Развивающая среда мини-музеев предоставляет каждому ребёнку равные возможности для его развития с учётом склонностей и интересов. Использование мини-музеев в работе с детьми формируют систему ценностей ребёнка, способствуют воспитанию толерантности.

Каждая группа ДОО разработала инновационное содержание работы с детьми в мини-музеях, позволяющее сделать новый шаг к улучшению качества дошкольного образования в условиях введения ФГОС ДОО. Наши достижения по организации работы с детьми в мини-музеях групп получили общественное признание со стороны родителей. Воспитатель А.М. Левина участвовала на информационно-образовательном ресурсе «ШАГ ВПЕРЕД» и стала победителем во Всероссийском конкурсе «Лучшая тематическая зона в группе ДОУ» с работой «Мини-музей книги «Кладовая мудрости» (Диплом II степени, 2016 г.). Воспитатели О.Н. Рандина («Мини-музей деревянной игрушки»), М.В. Соловьева («Мини-музей тактильных ощущений») и Н.В. Бармотина («Мини-музей кукольный мир»), приняли участие в городском конкурсе масленичных кукол «Масленичная красавица» в номинации «Сувенирная кукла» (2016 г.). В январе 2016 г. в ДОО проводился смотр-конкурс мини-музеев дошкольных групп: «Музей посуды», «Музей кладовой Хозяйки медной горы», «Музей кукольного мира», «Музей деревянной игрушки», музей книги «Кладовая мудрости», «Музей колокольчиков» и др. В мини-музеях проводятся тематические занятия, конкурсы, викторины, экскурсии, праздники, выставки, игры-инсценировки и др. Смотр-конкурс выявил творческую ода-

рѐнность педагогов и родителей, которая проявилась в эстетичном оформлении музеев, творческом подходе к выбору названия и девиза музеев, в оригинальности подбора коллекционных вещей и предметов для музеев.

Посещение музеев – значимое событие в жизни ребёнка, что позволяет поддерживать в детских сердцах чувство любви, уважения и привязанности к малой родине и Отечеству. Хорошей традицией стало сотрудничество с родителями и сотрудниками музеев города. Родители являются не только главными помощниками в пополнении музейных коллекций, но и становятся активными участниками в совместных мероприятиях: экскурсии в Краеведческий музей; ознакомление со скульптурами, расположенными на улице Кирова и памятниками, посвященными Великой Отечественной войне; познавательные экскурсии в музей железнодорожного вокзала; эколого-эстетическая экскурсия в музей леса и др.

Результатом посещения разных видов музеев является продуктивное художественное творчество детей – многообразие детских работ, рисунков, аппликаций, поделок. Взаимодействие с музеями города расширяет кругозор детей, обогащает детей знаниями об истории и культуре нашего края, расширяет представления о многообразии народных промыслов, формирует художественную культуру дошкольников. В нашем учреждении созданы условия для всестороннего и гармоничного развития детей дошкольного возраста и их индивидуальных интересов в мини-музеях. Воспитатели ДОО сделали мир музейных экспонатов доступными, понятными и значимыми для каждого ребёнка в его становлении как культурной и эстетически грамотной личности. Например, в подготовительной группе создан мини-музей «Такая разная и важная посуда», в котором собраны коллекции старинной посуды (утвари), современной посуды, посуды народов разных национальностей, декоративной посуды, с эскизами городов России. Встречает посетителей музея большая дидактическая кукла «Тарелочка», созданная руками воспитателей группы, которая украшена маленькими бумажными тарелочками «под золото», «гжель», «хохлому» (шляпка, сумочка, веер, жабо, воланы на платье).

Совместно с родителями организована выставка поделок «Дадим вторую жизнь посуде», проведѐн мастер-класс по изготовлению посуды из разных художественных материалов, оформлена фотовыставка «Использование посуды в домашних

условиях». Воспитатели группы организовали экскурсии в мини-музей для детей из других возрастных групп; разработали конспекты образовательной деятельности; подобрали репродукции и иллюстрации картин известных художников, изображающих посуду; оформили образцы творческих работ по изготовлению и украшению посуды из полосок, проволоки, цветной бумаги; собрали подборку иллюстраций и слайдов людей разных профессий, связанных с посудой; изготовили папку «Паспорт музея» с фотоматериалами и описанием каждого экспоната мини-музея.

Отметим, что организация работы с дошкольниками в мини-музее повышает не только качество образования детей, но и помогает решить многие проблемы детского сада: способствует профессиональному росту педагогических кадров, освоению ими инновационных технологий; повышает престиж ДОО среди родителей; создаёт в коллективе обстановку творческого поиска и развития инициативы у педагогов.

*Е.В. Шульгина,
г. Челябинск*

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЗРОСЛОГО И РЕБЕНКА

Аннотация: статья посвящена исследованию вопросов, связанных с формированием социокультурных ценностей в совместной деятельности взрослого и ребенка. Рассматривается актуальность, идеи, научная новизна и теоретическая значимость исследования. Прописаны практические процедуры по решению проблемы формирования социокультурных ценностей в совместной деятельности взрослого и ребенка.

Ключевые слова: социокультурные ценности, совместная деятельность, ценность, культура, ценностное отношение, культурная идентификация.

Современный этап развития российского общества характеризуется воззрениями на личность новым мировоззрением, новой системой идеалов, ценностей. Наметившаяся тенденция возврата интереса российского общества к социокультурным ценностям, к

утверждению гуманных ценностей и идеалов в качестве высших уровней развития личности и поиску путей их усвоения затронула образовательную политику и практику в стране. Гуманистическая направленность образования изменила представления о целях и механизмах развития личности, сместив акцент на возможности трансляции общечеловеческой и национальной культуры. Социокультурные ценности выступают ориентиром для отдельно взятого человека, социальной группы, нации, человечества. Разрушение ценностной основы неминуемо ведёт к духовному кризису личности и общества. Изучение научных трудов Г.И. Аксеновой, И.Н. Андреевой, Е.В. Андриенко, Д.Ю. Ануфриева, М.Я. Виленского, И.Ф. Исаева, А.И. Мищенко, Л.С. Подымовой, Н.С. Розова, Н.Г. Руденко, В.А. Ситарова, В.А. Слостенина, А.Н. Ходусова, Е.Н. Шиянова и др. позволило определить новый аспект педагогического исследования процессов дошкольного образования с точки зрения аксиологического подхода. Обозначенная классификация ценностей позволила определить в содержании дошкольного образования те из них, которые могут быть познаны дошкольниками (ценности семьи, культуры, труда, нравственности), и актуализировать их в теории и методике дошкольного образования. В рамках психологического подхода, смысл рассматривается как категория объективно-субъективная, изменяющая образовательный процесс (И.В.Абакумова, А. Адлер, В.В. Белоус, Дж. Брунер, Л.В. Выготский, М. Коул, В.С. Мерлин, А.Н. Леонтьев, К. Роджерс, В. Штерн, В. Франкл, З. Фрейд, Э. Фромм, К. Юнг и др.); в культурологическом – овеществление бытия в знаковой, текстовой форме (А.Г. Асмолов, М.М. Бахтин, В.В. Дружинин, В.П. Зинченко и др.); в герменевтическом – открытие внутренних смыслов текста (А.А. Вербицкий, В.Дильтей, Х.-Г. Гадамер, П. Орланди, М. Фляциус и др.); в семиотическом – оппозиционно-семиотическая связь педагога и ребенка как определяющая развитие ребенка (Ю.М. Лотман, А.Я. Данилюк, О.М.Фрейденберг и др.).

Идеи исследования.

1. Детство как ценностный мир, где интегрируются ценности мира истории, культуры, социума, личности, соединяются прошлое, настоящее и будущее, обеспечивается возможность ребенку познавать ценности и открывать первичные личностные смыслы жизнедеятельности.

2. Детство как социокультурное пространство-время позна-

ния ребенком образа Мира, его ценностей и первичных личностных смыслов, отраженных в истории, культуре, социуме. Это культуротворческая среда жизни ребенка, где он воссоздает собственное миропонимание и детский образ Мира, как составляющие глобального смыслообразования контекста, определяющей ценностное отношение к миру на основе культурной идентификации и подражания образу взрослого (педагога, родителя).

3. Детство как период спонтанного выбора дошкольником культурных эталонов, способов поведения и поиска своего «места» в «культурном событии», что является характерным для дошкольника и рождает иерархию, соподчинение и соотнесение мотивов, векторов отношений, личностных смыслов и потребностей.

4. Детство как диалог мира ценностей ребенка и взрослого, образцов культуры в процессе сопровождения культурной идентификации основывается на том, что механизм культурной идентификации заложен в каждой личности как способность имитировать, подражать. В силу многообразия мира жизни человека, интенсивности, ритма пространства жизни человека, его существования, которые изменяют мир Детства и ребенка, возникает необходимость научно обосновать сопровождение процесса культурной идентификации ребенка как базового механизма развития социокультурных ценностей в совместной деятельности взрослого и ребенка.

Научная новизна и теоретическая значимость:

– разработана и научно обоснована педагогическая теория развития социокультурных ценностей в совместной деятельности взрослого и ребенка на основе интеграции культурологического, аксиологического, гуманистического, ценностно-смыслового подходов, раскрывающих систему взглядов на процесс развития социокультурных ценностей в совместной деятельности взрослого и ребенка, включающая педагогические закономерности развития личности ребенка (воспитывающий характер процесса развития, определяющая роль деятельности и общения в развитии личности и ее культурной идентификации, зависимость процесса развития от возрастных, индивидуальных особенностей ребенка);

– определены критерии (культурно-познавательный, информационно-коммуникативный, эмоционально-ценностный, действенно-практический) и показатели социокультурных ценностей в совместной деятельности взрослого и ребенка (способы познания ценностей культуры, способность к открытию первич-

ных личностных смыслов жизнедеятельности, субъектный опыт);
– разработаны и научно обоснованы педагогические условия формирования социокультурных ценностей в совместной деятельности взрослого и ребенка (программно-методическое обеспечение, предметно-пространственная среда развития ребёнка; культуросообразная технология комплексная психолого-педагогическая диагностика и др.).

– в культурно-исторической логике развития общества во второй половине XIX – начала XXI века систематизированы представления о категориях «ценность», «культура», «ценностное отношение», «культурная идентификация», «совместная деятельность», «социокультурные ценности».

Практические процедуры по решению проблем.

– разработана культуросообразная технология, раскрывающая последовательность способов педагогической деятельности, включающая методы, средства, средовые элементы, правила общения, формы организации деятельности и направленная на развитие представлений дошкольников о социокультурных ценностях;

– разработан и апробирован комплекс диагностических методик, позволившие определить уровни развития социокультурных ценностей в совместной деятельности взрослого и ребенка.

Библиографический список

1. Бабаева, Т.И. Игра в социокультурном развитии дошкольников / Т.И. Бабаева Игра и дошкольник: развитие детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности: учебно-практическое пособие / Т.И. Бабаевой, З.А. Михайловой. – М., 2004, С. 3–15.

2. Бондаревская, Е.В. Воспитание как возрождение гражданина, человека культуры и нравственности: учеб. пособие / Е.В. Бондаревская. – Ростов-н/Д: РГПИ, 1993. – 438 с.

3. Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 50–60.

5. Голованова, Р.Ф. Социализация и воспитание ребенка: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Р.Ф. Голованова. – М.: Академия, 2004. – 441 с.

6. Козлова, С.А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью: учеб. пособие для студ. сред. спец. зав. / С.А. Козлова. – М.: Академия, 1998. – 160 с.

7. Котова, И.Б. Социализация и воспитание: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ КАНДИДАТОВ К УСЫНОВЛЕНИЮ ДЕТЕЙ

Аннотация: статья посвящена исследованию вопроса о формировании психолого-педагогической готовности будущих замещающих родителей, желающих принять в свою семью ребенка из детского дома. Автором исследуется актуальность данной проблемы, приводится статистика возврата детей в детские дома, рассматриваются факторы, влияющие на готовности будущих приемных родителей.

Ключевые слова: психолого-педагогическая готовность, родительство, приемная семья, приемные ребенок, замещающая семья, Школа приемных родителей, детско-родительские отношения, мотивация, психодиагностический инструментарий.

В рамках реализации комплексных мер по улучшению демографической ситуации в России Правительством Российской Федерации ведется целенаправленная работа по профилактике социального сиротства, развитию различных форм семейного устройства детей-сирот, оставшихся без попечения родителей, совершенствованию правового регулирования по вопросам опеки и попечительства.

В настоящее время проблема формирования психолого-педагогической готовности кандидатов к усыновлению становится в нашей стране особенно значимой с введением правительственных мер, которые привели к массовому внедрению практики жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в приемные семьи [1].

Согласно статистике, в Российской Федерации насчитывается 102 тысячи детей, нуждающихся в опеке, попечительстве или усыновлении в 2015 году. Эта цифра за два года уменьшилась на 15 тысяч, несмотря на то, что после принятия в конце 2012 года так называемого «Закона Димы Яковлева» запрещено усыновление российских детей американцами. При этом возросла

и статистика возвратов приемных детей обратно в детские дома. Член комитета Совета Федерации ФС РФ по социальной политике Валентина Петренко озвучила устрашающие цифры: из 6,5 тысяч усыновленных в России в 2014 году детей 4,5 тысяч вернули обратно в детские дома [3].

Мировое общество всколыхнул случай 8 апреля 2010 г. с семилетним мальчиком Артемом Савельевым, которого усыновила в июне 2009 года приемная семья в США, но затем женщина, взявшая на себя роль приемной матери, отправила Артема одного обратно в Россию с запиской об отказе от усыновления. Широкий общественный резонанс был вызван делом Глеба Агеева – трехлетнего мальчика, который в марте 2010 года был доставлен в московскую детскую больницу с множественными ожогами и гематомами. В избиении ребенка были обвинены приемные родители – наши соотечественники. И подобных случаев в практике усыновления немало.

Причины возврата детей-сирот, а также условия установления успешных детско-родительских отношений в замещающей семье – объект многолетних исследований в психологии и социальной педагогике (В.Н. Ослон, 2006; М.Л. Спирина, 2009; А.И. Тащёва, 2010).

В психологических исследованиях большое внимание уделяется общим проблемам родительства (О.А. Карабанова, 2004; Р.В. Овчарова; Г.Г. Филиппова, 1999 и др.); родительно-детских отношений (А.Я. Варга, 1986 и др.); специфике «нормативной» и «ненормативной» адаптации детей и родителей к новым ролям в принимающей семье (О.В. Некрасова, В.Н. Ослон, А.М. Прихожан, А.Б. Холмогорова, К.В. Ягнюк, Ю.А. Якубов, Е.В. Куфяк и др.).

Многие авторы отмечают трудности подбора психодиагностического инструментария по определению готовности к приему ребенка. С 2013 года в РФ прошел апробацию «Психодиагностический комплекс для оценки ресурсности семьи для приема ребенка». Пакет психодиагностического исследования предполагает качественную и количественную оценку ресурсности будущих замещающих родителей.

Одним из главных факторов определения готовности кандидатов к усыновлению является мотивация. Авторы обосновывают, что наиболее адекватной целям усыновления мотивацией является та, которая исходит из желания «любить, заботиться о

ребенке, дать ему семью, подготовить его к взрослой жизни».

Таким образом, проблема подбора и разработки критериев, методов и процедур оценки психолого-психологической готовности кандидатов в приемные родители приобретает особую актуальность.

При анализе проблемы формирования психолого-педагогической готовности нами был изучен опыт российских технологий работы по устройству ребенка в семью. На сегодняшний день они изменяются и совершенствуется. Одним из основных направлений подготовки будущих родителей является «Школа приемных родителей» («Школа кандидатов в принимающие родители», «Школа замещающего родителя»), ставшей обязательной ступенью, через которую необходимо пройти всем, кто решил на усыновление ребенка. После окончания выдается свидетельство о прохождении обязательной подготовки по установленной Министерством образования и науки РФ форме.

Обучение дает возможность кандидатам в замещающие родители более осознанно, ответственно и грамотно подойти к принятию решения о приеме ребенка в семью и сформировать те компетенции, которые необходимы для того, что бы быть успешными принимающими родителями.

В качестве одной из основных технологий реализации «Школы» выбрано проведение семинаров-практикумов с включением ролевых игр, творческих и практических заданий. Выполнение практических рекомендаций специалистов позволяет замещающим родителям скорректировать межличностные отношения, изменить нетрадиционные родительские установки и ожидания, укрепить позиции замещающей семьи в социальном окружении.

Среди реализуемых программ для замещающих родителей на местном уровне в рамках школ востребованы и эффективны такие формы работы с замещающими родителями, как клубы, встречи, организация праздников, досуга, каникул и пр.

Важно чтобы ребенок получил положительный опыт семейной жизни. Практика работы показывает, что многие замещающие родители сталкиваются с большим количеством проблем в воспитании приемного ребенка и нуждаются в оказании квалифицированной социально-правовой, психолого-педагогической и др. видов помощи с привлечением соответствующих специалистов.

На сегодняшний день существует множество программ и

проектов с целью формирования психолого-педагогической готовности кандидатов, принявших решение стать замещающим родителем приемному ребенку, требующих доработку, усовершенствование, о чем свидетельствуют статистические данные по возврату приемных детей из замещающих семей, трудности прохождения адаптационного процесса, коррекции трудного поведения с учетом особенностей развития детей из детских домов.

Библиографический список

1. Российская Федерация. Федеральный закон об опеке и попечительстве (Принят Государственной Думой 11 апреля 2008 года, одобрен Советом Федерации 16 апреля 2008 года).
2. Шергина, Н. Круговорот сирот // Новые извести. [Электронный ресурс] – Режим доступа. – <http://www.newizv.ru/news/2008-07-10/93629/809>.
3. <http://www.interfax.ru/russia/344100>

С. П. Юсупова,
г. Челябинск

ПОДДЕРЖКА РАЗНООБРАЗИЯ ДЕТСТВА В ДОУ – ЗАЛОГ РАЗНОСТОРОННЕГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Аннотация: в статье рассматриваются особенности функционирования дошкольных образовательных учреждений с учетом введения ФГОС ДО в рамках создания условий для оптимальной поддержки разнообразия детства в детском саду.

С 1 января 2014 года вступил в действие ФГОС ДО. Разработчики называют его «стандарт поддержки разнообразия детства». ФГОС дошкольного образования призван нормативно обеспечить государственные гарантии равенства возможностей для каждого ребенка в получении качественного дошкольного образования. Введение ФГОС связано с тем, что настала необходимость стандартизации содержания дошкольного образования с целью обеспечения каждому ребенку равных стартовых возможностей успешного обучения в школе. Впервые в истории дошкольное детство стало особым самоценным уровнем образова-

ния, ставящим главной целью формирование успешной личности. Как замечает Т. Ушаткина, ключевая установка стандарта – поддержка разнообразия детства через создание условий социальной ситуации содействия взрослых и детей ради развития способностей каждого ребенка [4].

Изменяется способ организации детских видов деятельности: не руководство взрослого, а совместная (партнерская) деятельность взрослого и ребенка – это наиболее естественный и эффективный контекст развития в дошкольном детстве. Во главу угла ставится индивидуальный подход к ребенку через игру, где происходит сохранение ценности дошкольного детства и самой природы дошкольника.

Введение ФГОС отразилось на всей системе дошкольного образования. Семья выходит на первый план. Родители становятся полноправными участниками образовательного процесса, участвуют в жизни группы, вовлекаются в проектную деятельность. Мнение родителей в выборе направления развития ребенка является главенствующим при построении образовательного процесса. В новых условиях задача детского сада оказывать широкий спектр образовательных услуг с учетом всех требований родителей и особенностей каждого ребенка. Для обеспечения воспитанников наилучшими возможностями для развития ребенка необходимо расширять диапазон предлагаемых дополнительных услуг, углублять и систематизировать имеющиеся возможности. Для этого необходимо увеличивать количество кружков, использовать различные образовательные программы, повышать уровень компетенций педагогов, обеспечивать активное взаимодействие педагогов, психологов, медицинских работников, управленческого аппарата с родителями. Для детей с увеличенными потребностями необходимо разрабатывать дополнительные программы, модернизировать группы и прилегающую территорию.

В период внедрения ФГОС в работу дошкольных учреждений перестройке подверглись практически все системы функционирования ДОУ. Важным моментом в реорганизации образовательного процесса стало повышение уровня компетенций педагогов. В этот период появляется Профессиональный стандарт педагога (воспитателя, учителя) [3]. ФГОС дошкольного образования стал одним из оснований для разработки содержания этого доку-

мента. Компетенции педагога – это одна из ключевых точек стандарта. Для повышения уровня компетенций была разработана система повышения квалификации педагогов, проведены курсы повышения квалификации, разработана система самообразования педагогов. Это очень важно для того, чтобы система дошкольного образования могла работать в соответствии с современными требованиями.

Наряду с изменениями требований к компетенциям педагогов ДООУ изменились и требования к образовательному процессу, осуществляемому в дошкольных учреждениях. На первый план выходит личность ребенка, его индивидуальность и особенности. Основной задачей, стоящей перед дошкольными учреждениями, становится создание условий для разностороннего развития воспитанников с учетом их индивидуальных особенностей, потребностей и талантов.

Как отмечает Н.В. Никифорова, в отличие от других образовательных стандартов, стандарт дошкольного образования не предусматривает проведение аттестации детей при освоении ими образовательных программ, а требования к результатам представлены в виде целевых ориентиров: инициативность и самостоятельность ребенка, уверенность в своих силах, положительное отношение к себе и другим, активное взаимодействие со сверстниками и взрослыми, способность ребенка к фантазии, воображению, творчеству, любознательность, способность к волевым усилиям и принятию самостоятельных решений и др. [2].

Детский сад становится первой ступенью образования. Это означает, что государство гарантирует доступность и качество этой ступени. ДООУ становится образовательным учреждением, обеспечивающим, помимо присмотра и ухода за детьми, их образование и разностороннее развитие. Теперь образование в ДООУ рассматривается не как предварительный этап перед обучением в школе, а как самостоятельный важный период в жизни ребенка, как важная веха на пути непрерывного образования в жизни человека.

Развитие детей-дошкольников более пластично и подвержено корректировке. В этом возрасте закладываются все основные характеристики личности. По мнению психологов, индивидуальная норма для дошкольного возраста гораздо более вариативна, чем для взрослых. В новых условиях педагогу необходимо быть гибким, уметь быстро перестраиваться, импровизировать. В

первой главе «Общие положения» ФГОС определено, что главными критериями нового стандарта дошкольного образования названы социализация и индивидуальное развитие ребенка. Первым в его жизни примером социальных взаимоотношений являются отношения с воспитателем. Именно воспитатель формирует у ребенка такие понятия как общество, общение, взаимоотношения, дружба, товарищество. Знакомит с особенностями менталитета и социокультурными ценностями своего народа. Именно в этот период зарождаются социальные навыки.

С выходом стандартов дошкольного образования детские сады получили право самостоятельно разрабатывать и утверждать свои образовательные программы с разной продолжительностью пребывания детей в организации, для групп детей разного возраста от двух месяцев до восьми лет. Структура образовательной программы ДООУ включает описание соотношений части обязательного образовательного минимума – 60% и части, свободной от следования требованиям и оставленной на усмотрение участников педагогических отношений – 40%. Каждым дошкольным учреждением в образовательной программе был разработан Дополнительный раздел Программы, который является ее краткой презентацией. Краткая презентация Программы ориентирована на родителей (законных представителей) детей и доступна для ознакомления. В третьем разделе ФГОС дошкольного образования «Требования к условиям реализации основной образовательной программы дошкольного образования» даны ориентиры, обеспечивающие эффективность ее реализации и качество работы с детьми. Это требования к психолого-педагогическим, кадровым, материально-техническим и финансовым условиям, а также к развивающей предметно-пространственной среде, в которых должна реализовываться программа образования ДООУ.

Любой стандарт предполагает какой-то результат. ФГОС не предусматривает проведение какого-либо тестирования дошкольников. Результат образовательной деятельности дошкольников будет считаться успешной, если ребенок при переходе на новую ступень образования покажет высокий уровень социализации, сформированность базовых жизненных ценностей, высокие моральные качества. Особое внимание уделяется мотивационной сфере. Необходимо пробудить в детях интерес к познанию, потребности к творчеству, «научить их учиться».

Татьяна Волосовец, один из разработчиков ФГОС, директор федерального государственного научного учреждения «Института психологических проблем детства» Российской академии образования, кандидат педагогических наук, говорит: «Стандарт дошкольного образования нацелен именно на общее развитие ребенка, на развитие его личностных качеств. На то, чтобы ребенок стал добрым, внимательным, ласковым к своим родителям, внимательным ко всему окружающему, в том числе и к природе, чтобы ребенок мог общаться со своими друзьями и в том числе с окружающими его взрослыми» [1].

«Стандарт не нацеливает детей и взрослого на получение какого-то жесткого результата. Мы сейчас говорим о проживании ребенком детства как этапа его развития. Ребенок должен быть ребенком, школьником он еще успеет побыть после семи лет», – заявила Волосовец [1].

Необходимо также обратить внимание на детей с особенностями развития. Таких, как одаренные дети, дети с задержкой умственного развития, с ограниченными возможностями, дети вынужденных переселенцев и эмигрантов. В новой среде, основанной на ФГОС ДО этим детям стало уделяться больше внимания. Для успешного развития детей переселенцев организуются адаптационные группы, разрабатываются программы поддержки таких семей, ведется работа по их социализации, оказывается материальная и психологическая помощь. Поддержка одаренных детей состоит в сопровождении их по индивидуальным программам развития, с учетом их особенностей развития, гармонизация их личности. Поддержка детей с ограниченными образовательными возможностями направлена на создание условий для обеспечения полноценного общения с нормально развивающимися сверстниками. Длительное пребывание в коллективе с постоянным составом воспитанников группы помогает преодолению чувства неуверенности. Внедрение в среднестатистический детский сад программ и проектов по подготовке детей, имеющих разный уровень здоровья, обеспечит детям с ограниченными возможностями равный старт и социализацию к условиям общеобразовательной школы. Залогом дальнейшего успешного образования детей с особенностями развития будет грамотное построение образовательного процесса на первой ступени образования, то есть, в дошкольном учреждении. Это позволит уже в раннем возрасте развивать у таких детей уверенность в себе, отсутствие страхов пе-

ред социумом, стремление к познанию и развитию, тягу к само-реализации и успешности.

Таким образом, можно сделать следующий вывод: стандарт нацелен на то, чтобы пребывание в детском саду обеспечивало все-стороннее личностное развитие каждого отдельно взятого ребенка, открывало возможности для его успешной социализации, развития инициативности, любознательности и творческих способностей на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками в соответствующих дошкольному возрасту видах деятельности.

Библиографический список

1. Волосовец, Т. Стандарт дошкольного образования нацелен на общее развитие [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eurekanet.ru/ewww/promo/21855.html> – Загл. с экрана
2. Никифорова, Н.В. Образовательные стандарты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/obrazovatelnye-standarty-2> – Загл. с экрана
3. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф>– Загл. с экрана
4. Ушаткина, Т. ФГОС дошкольного образования – стандарт поддержки разнообразия детства [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.maam.ru/detskijasad/fgos-do-standart-poderzhki-raznobrazija-detstva.html> – Загл. с экрана

АВТОРЫ

Gerdt-Toader E.I., Adult education centre (VHS), Erding, Germany

Агаджанова Р.Н., социальный педагог МБДОУ «ДС № 203», г. Челябинск

Агеева А.В., заместитель заведующего по воспитательно-методической работе МБДОУ «ДС № 203», г. Челябинск

Агиенко Ю.Ю., воспитатель группы (логопедической) компенсирующей направленности для детей с тяжелыми речевыми нарушениями МБДОУ «ДС № 283», г. Челябинск

Акулинина И.А., музыкальный руководитель МАДОУ «ДС № 464», г. Челябинск

Алабугина О.А., воспитатель МБДОУ «ДС № 293», г. Челябинск

Алиева Ю.А., студент магистратуры факультета дошкольного образования ФГБОУ ВО «ЧГПУ», г. Челябинск

Антонюк К.А., студент магистратуры факультета дошкольного образования ФГБОУ ВО «ЧГПУ», г. Челябинск

Артёменко Б.А., к.б.н., доцент кафедры педагогики и психологии детства ФГБОУ ВО «ЧГПУ», г. Челябинск

Артемяева К.А., студент магистратуры факультета дошкольного образования ФГБОУ ВО «ЧГПУ», г. Челябинск

Баландина Н.В., старший воспитатель МБДОУ «ДС № 124», г. Челябинск

Баландина К.В., музыкальный руководитель МБДОУ «ДС № 75», г. Челябинск

Банникова С.С., воспитатель МБДОУ «ДС № 347», г. Челябинск

Белканова О.В., МБДОУ «ДС № 315», г. Челябинск

Бехтер О.А., старший воспитатель МБДОУ «ДС № 433», г. Челябинск

Бехтерева Е.Н., к.п.н., доцент кафедры теории и методики дошкольного образования ФГБОУ ВО «ЧГПУ», г. Челябинск

Буслаева М.Ю., к. психол. н., доцент кафедры педагогики и психологии детства ФГБОУ ВО «ЧГПУ», г. Челябинск

Бутенко Н.В., к.п.н., доцент кафедры теории и методики дошкольного образования ФГБОУ ВО «ЧГПУ», г. Челябинск

Белозёрова К.Н., директор школы развития «Почемучка» Республика Казахстан, г. Астана

Быстрой Е.Б., д.п.н., профессор, заведующий кафедрой немецкого языка и методики обучения немецкому языку ФГБОУ ВО «ЧГПУ», г. Челябинск

Васильева Н.В., учитель-логопед МБДОУ «ДС № 296», г. Челябинск

Ваулина С.В., заместитель директора по научно-исследовательской работе МБОУ «Павловский лицей им. В.А. Нарывского», г. Оренбург

Вахрушева Т.З., студент магистратуры факультета дошкольного образования ФГБОУ ВО «ЧГПУ», г. Челябинск

Вохрамеева С.Р., студент магистратуры факультета дошкольного образования ФГБОУ ВО «ЧГПУ», г. Челябинск

Галкина Л.Н., к.п.н., доцент, заведующий кафедрой теории и методики дошкольного образования ФГБОУ ВО «ЧГПУ», г. Челябинск

Галянт И.Г., к.п.н., доцент кафедры теории и методики дошкольного образования ФГБОУ ВО «ЧГПУ», г. Челябинск

Ганцевская С.Б., воспитатель МБДОУ «ДС № 288», г. Челябинск

Гердт Н.И., к.п.н., заведующий МБДОУ ЦРР «ДС первой категории № 426», г. Челябинск

Гиниятова М.Р., студент очного отделения факультета дошкольного образования ФГБОУ ВО «ЧГПУ», г. Челябинск

Голик Д.Ю., студент магистратуры факультета дошкольного образования ФГБОУ ВО «ЧГПУ», г. Челябинск

Горшунова И.В., студент очного отделения факультета дошкольного образования ФГБОУ ВО «ЧГПУ», г. Челябинск

Грибкова О.И., студент магистратуры факультета дошкольного образования ФГБОУ ВО «ЧГПУ», г. Челябинск

Гриневич С.Н., педагог-психолог МБОУ «Школа-интернат № 4», г. Челябинск

Губарева Ж.В., старший воспитатель МБДОУ «ДС № 111», г. Челябинск

Давыдова В.Л., заведующий МБДОУ «ДС № 387», г. Челябинск

Даниленко С.В., старший воспитатель МБДОУ «ДС № 15», г. Челябинск

Димитрюк Е.Ю., студент магистратуры факультета дошкольного образования ФГБОУ ВО «ЧГПУ», г. Челябинск

Добрыдина Н.Н., воспитатель МДОУ «ДС № 203», г. Челябинск

Драшников И.А., воспитатель МБДОУ «ДС № 268», г. Челябинск

Евтушенко И.Н., к.п.н., доцент кафедры педагогики и психологии детства ФГБОУ ВО «ЧГПУ», г. Челябинск

Едакова И.Б., к.п.н., доцент кафедры управления дошкольным образованием ФГБОУ ВО «ЧГПУ», г. Челябинск

Емельянова И.Е., д.п.н., профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии детства ФГБОУ ВО «ЧГПУ», г. Челябинск

Ерёмина Н.Н., учитель-логопед МБДОУ «ДС № 28 комбинированного вида», г. Троицк

Заварницына Е.С., студент очного отделения факультета дошкольного образования ФГБОУ ВО «ЧГПУ», г. Челябинск

Зайцева Ю.В., воспитатель МБДОУ «ДС № 352», г. Челябинск

Землякова И.А., учитель-логопед МБДОУ «ДС с приоритетным осуществлением физкультурно-оздоровительного, художественно-эстетического направлений развития воспитанников № 429», г. Челябинск

Зигерист Р.Й., председатель Германо-Российского общества «Мост культуры Ванген-Челябинск», Почетный профессор ЧГАКИ, Германия

Игаева Т.В., воспитатель МБДОУ «ДС № 352», г. Челябинск

Иванова И.Ю., к.п.н., доцент кафедры педагогики и психологии детства ФГБОУ ВО «ЧГПУ», г. Челябинск

Камерлохер Г.П., социальный педагог МБДОУ «Детский сад № 448», г. Челябинск

Карпова В.В., инструктор по физической культуре МБДОУ «ДС № 315», г. Челябинск

Кашнир В.В., педагог-психолог МБДОУ «ДС № 296», г. Челябинск

Кириенко С.Д., к.п.н., доцент кафедры педагогики и психологии детства ФГБОУ ВО «ЧГПУ», г. Челябинск

Коваленко Н.В., музыкальный руководитель МБДОУ «ДС № 395», г. Челябинск

Колосова И.В., к.п.н., доцент кафедры теории и методики дошкольного образования ФГБОУ ВО «ЧГПУ», г. Челябинск

Коротовских Л.Н., заместитель заведующего МБДОУ «ДС компенсирующего вида № 43», г. Озерск Челябинской области

Коузов А.А., к.п.н, учитель МБОУ «НОШ № 95», г. Челябинск

Курова А.В., учитель-дефектолог МБДОУ «ДС № 448», г. Челябинск

Липс Н.И., преподаватель педагогики и психологии ГБПОУ «ЧПК № 2», г. Челябинск

Лунгу Н.Е., заведующий МБДОУ «ДС № 301», г. Челябинск

Мальшева И.В., воспитатель МБОУ «ДС № 261», г. Челябинск

Маринина Л.В., воспитатель МБДОУ «ДС № 343», г. Челябинск

Маркелова Г.В., педагог-психолог МБДОУ «ДС № 127», г. Челябинск

Маркова Е.В., студент магистратуры факультета дошкольного образования ФГБОУ ВО «ЧГПУ», г. Челябинск

Маркова О.В., педагог дополнительного образования МБДОУ «ДС № 203», г. Челябинск

Мартынова Е.И., старший воспитатель МБДОУ «ДС № 429», г. Челябинск

Марченко Т.Н., музыкальный руководитель МБДОУ «ДС № 433», г. Челябинск

Махнина Е.Г., учитель- логопед МБДОУ «ДС № 283», г. Челябинск

Медведева О.И., преподаватель ГБПОУ «ЧПК № 2», г. Челябинск

Микерина А.С., к.п.н., старший преподаватель кафедры педагогики и психологии детства ФГБОУ ВО «ЧГПУ», г. Челябинск

Мишанова О.Г., д.п.н., профессор кафедры педагогики и психологии детства ФГБОУ ВО «ЧГПУ», г. Челябинск

Молчанова Н.Ю., студент очного отделения факультета дошкольного образования ФГБОУ ВО «ЧГПУ», г. Челябинск

Молчанов С.Г., д.п.н., профессор кафедры управления дошкольным образованием ФГБОУ ВО «ЧГПУ», г. Челябинск

Мосина А.А., студент магистратуры факультета дошкольного образования ФГБОУ ВО «ЧГПУ», г. Челябинск

Мухамадеева Е.Н., воспитатель МБДОУ «ДС № 368», г. Челябинск

Мыльникова У.А., студент магистратуры факультета дошкольного образования ФГБОУ ВО «ЧГПУ», г. Челябинск

Назарова В.С., студент очного отделения факультета дошкольного образования ФГБОУ ВО «ЧГПУ», г. Челябинск

Некрасова Н.Е., старший воспитатель МБДОУ «ДС № 28 комбинированного вида», г. Троицк

Окунева С.В., воспитатель МБДОУ «ДС № 315», г. Челябинск

Погребницкая Ю.А., студент очного отделения факультета дошкольного образования ФГБОУ ВО «ЧГПУ», г. Челябинск

Позднякова П.А., студент магистратуры факультета дошкольного образования ФГБОУ ВО «ЧГПУ», г. Челябинск

Половинкина Е.А., студент магистратуры факультета дошкольного образования ФГБОУ ВО «ЧГПУ», г. Челябинск

Полякова С.В., воспитатель МБДОУ «ДС № 288», г. Челябинск

Поповичева М.Г., педагог-психолог МБДОУ «ДС № 429», г. Челябинск

Прибыткова Е.В., воспитатель МБДОУ «ДС № 124», г. Челябинск

Прокопова Е.П., воспитатель МБДОУ «ДС № 111» г. Челябинск

Проняева С.В., к.п.н., доцент кафедры педагогики и психологии детства ФГБОУ ВО «ЧГПУ», г. Челябинск

Рудакова Л.В., старший воспитатель МБДОУ «ДС № 192», г. Челябинск

Рудина Е.Е., студент очного отделения факультета дошкольного образования ФГБОУ ВО «ЧГПУ», г. Челябинск

Рябухина К.В., воспитатель МБДОУ «ДС комбинированного вида № 234», г. Челябинск

Сайчик Н.А., заведующий МБДОУ «ДС № 15», г. Челябинск

Семак Е.В., педагог-психолог МБДОУ «ДС № 268», г. Челябинск

Семёнова М.Л., к.п.н., доцент кафедры управления дошкольным образованием ФГБОУ ВО «ЧГПУ», г. Челябинск

Сибилёва Л.В., к.п.н., доцент кафедры педагогики и психологии детства ФГБОУ ВО «ЧГПУ», г. Челябинск

Синицына Е.Н., педагог-психолог МБДОУ «ДС № 448», г. Челябинск

Сереброва Л.П., заместитель заведующий по ВМР МБДОУ «ДС № 448», г. Челябинск

Скиндерева Е.Н., педагог-психолог МБДОУ «ДС № 203», г. Челябинск

Смирнова Н.Ф., воспитатель МАДОУ «ДС комбинированного вида № 65», г. Златоуст

Солдатова С.В., заведующий МБДОУ «ДС № 197», г. Челябинск

Солодкова Т.Ю., педагог-психолог МДОУ «ДС № 283», г. Челябинск

Сыскова И.М., воспитатель МБДОУ «ДС № 429», г. Челябинск

Тепяева О.А., воспитатель МБДОУ «ДС № 288», г. Челябинск

Терещенко М.Н., к.п.н., доцент кафедры педагогики и психологии детства ФГБОУ ВО «ЧГПУ», г. Челябинск

Уразова А.Р., ассистент кафедры теории и методики дошкольного образования ФГБОУ ВО «ЧГПУ», г. Челябинск

Утяшева Е.А., воспитатель МДОУ «ДС № 203», г. Челябинск

Фархутдинова В.Я., воспитатель МБДОУ «ДС № 308», г. Челябинск

Фролова Л.Г., заведующий МБДОУ «ДС комбинированного вида № 234», г. Челябинск

Хардина М.О., студент очного отделения факультета дошкольного образования ФГБОУ ВО «ЧГПУ», г. Челябинск

Хасанова Ю.Д., студент магистратуры факультета дошкольного образования ФГБОУ ВО «ЧГПУ», г. Челябинск

Цветкова Е.И., заведующий МДОУ «ДС № 203», г. Челябинск

Черемная Е.А., воспитатель МБДОУ «ДС комбинированного вида № 234», г. Челябинск

Шакаева А.В., старший воспитатель МБДОУ «ДС № 127», г. Челябинск

Шарифуллина А.А., студент магистратуры факультета дошкольного образования ФГБОУ ВО «ЧГПУ», г. Челябинск

Шипунова М.А., студент очного отделения факультета дошкольного образования ФГБОУ ВО «ЧГПУ», г. Челябинск

Шпиц Е.Н., старший воспитатель МБДОУ «ДС комбинированного вида № 234», г. Челябинск

Шульгина Е.В., заместитель заведующей по учебно-методической работе МБДОУ «ДС № 28», г. Челябинск

Юганова Ю.В., студент магистратуры факультета дошкольного образования ФГБОУ ВО «ЧГПУ», г. Челябинск

Юсупова С.П., старший воспитатель МБДОУ «ДС № 296», г. Челябинск

СОДЕРЖАНИЕ

Gerdt-Toader

Storytelling and young language learners:
a springboard for L2 acquisition 3

Агаджанова Р.Н.

Педагогическая рефлексия как механизм
повышения профессионализма воспитателя ДОО 5

Агеева А.В.

Новый взгляд на функцию контроля в ДОО 9

Агиенко Ю.Ю., Махнина Е.Г.

Психолого-педагогическое сопровождение детей
старшего дошкольного возраста с тяжелыми
речевыми нарушениями 13

Акулинина И.А.

Теоретическое осмысление и классификация детского фольклора,
его жанрово-стилистические особенности 18

Алабугина О. А.

Современные формы взаимодействия ДОО и семьи
в условиях реализации ФГОС дошкольного образования 22

Алиева Ю.А.

Создание предметно-развивающей среды
в музыкальном зале 25

Антонюк К.А.

Программно-методическое обеспечение педагогического
сопровождения гендерной социализации детей
старшего дошкольного возраста 29

Артёменко Б.А., Сибилёва Л.В.

Значение сюжетно-ролевой игры в развитии
личности дошкольника 37

Артемова К. А.

Преимственность дошкольного и начального
образования 40

Баландина К. В.

Формирование интереса к музыке
у детей дошкольного возраста 45

Банникова С.С.	
Воспитание нравственных качеств у детей посредством русских народных сказок.....	49
Белканова О.В.	
Театрализованная деятельность как средство развития речи старшего дошкольного возраста	53
Бехтер О.А., Марченко Т.Н.	
Музыкальный образно-двигательный этюд как средство развития творческих способностей дошкольников.....	56
Бехтерева Е.Н.	
К вопросу об организационно-управленческой деятельности в дошкольной образовательной организации	60
Буслаева М.Ю., Гриневич С.Н.	
Влияние материнской депривации на психическое развитие ребенка с детским церебральным параличом	66
Бутенко Н.В., Белозёрова К.Н.	
Национальная культура как основа эстетического воспитания детей дошкольного возраста в Республике Казахстан	71
Бутенко Н.В.	
К вопросу о методах обучения в художественно-эстетическом развитии	75
Быстрой Е.Б., Зигерист Р.Й.	
Ретроспективный анализ проблемы реализации теории Р. Штайнера в дошкольных учреждениях Германии	80
Васильева Н.В.	
Преимственность дошкольного и начального образования в рамках работы учителя-логопеда.....	86
Ваулина С.В.	
Управление познавательной деятельностью дошкольника с учетом ФГОС дошкольного образования	92
Вахрушева Т.З.	
Педагогические условия гендерно-ориентированного сопровождения развития одаренности детей дошкольного возраста.....	97

Вохрамеева С.Р.	
Актуальные аспекты развития музыкально-ритмической одаренности детей дошкольного возраста средствами ритмопластики	101
Вохрамеева С.Р.	
Особенности развития музыкально-ритмической одаренности детей дошкольного возраста средствами ритмопластики	105
Галкина Л.Н.	
Логико-математическое развитие детей дошкольного возраста	109
Галянт И.Г.	
Организация жизненного пространства детей в условиях инклюзивного образования.....	116
Ганцевская С.Б.	
Условия формирования информационной компетентности детей младшего дошкольного возраста	121
Гердт Н. И.	
Художественный коллектив ДОО как форма творческого образовательного пространства дошкольного образования в условиях внедрения ФГОС ДО.....	126
Гердт-Тоадер Е.И.	
Формирование положительной мотивации у детей дошкольного возраста при изучении иностранного языка.....	130
Гиниятова М.Р., Сибилёва Л.В.	
Организация сюжетно-ролевой игры в группах дошкольного возраста.....	135
Гиниятова М.Р.	
Формирование читательской культуры у детей дошкольного возраста в условиях дошкольного образования	138
Голик Д.Ю.	
Формирование профессионально-педагогических коммуникативных компетенций публичного выступления	140
Горшунова И.В., Микерина А.С.	
Экспериментирование как условие познавательного развития у детей старшего дошкольного возраста.....	146
Грибкова О.И.	
Развитие творческого потенциала педагогов в ДОО.....	150

Губарева Ж.В. Построение образовательной деятельности в ДОУ на основе педагогического взаимодействия субъектов посредством игр социо-игровой направленности	157
Давыдова В.Л., Маркова Е.В. О проблеме интеграции образовательного процесса в ДОО	164
Даниленко С.В., Сайчик Н.А. Организация партнерства с социальными институтами детства и родителями воспитанников как условие успешной социализации детей дошкольного возраста.....	167
Димитрюк Е.Ю., Евтушенко И.Н. Дидактическая игра как условие сенсорного развития детей раннего возраста	173
Добрыдина Н.Н., Развитие памяти дошкольников младшего возраста на основе мнемотехники.....	178
Драшникова И.А., Актуальность развития речи у младших дошкольников в условиях реализации ФГОС ДО	182
Едакова И.Б., Семёнова М.Л. Управление процессом повышения квалификации педагогов дошкольных образовательных учреждений в соответствии с современными нормативными установками.....	185
Емельянова И.Е., Коузов А.А. Гендерно-ориентированное сопровождение физического развития детей дошкольного и младшего школьного возраста	190
Ерёмина Н.Н. Преимственность дошкольного и начального образования.....	195
Заварницына Е.С. Развитие речи детей старшего дошкольного возраста средствами театрализованной деятельности	199
Зайцева Ю.В. Профессиональная компетентность воспитателя ДОУ в условиях модернизации системы образования.....	203
Землякова И.А. Партнерство ДОУ и семьи в логопедической работе	206

Игаева Т.В.	
Преемственность дошкольного и начального образования в рамках введения и реализации ФГОС дошкольного образования.....	210
Камерлохер Г.П.	
Современные формы взаимодействия с семьёй в детском саду с учётом требований ФГОС ДО.....	214
Карпова В.В.	
Организация образовательных ситуаций в физическом воспитании детей дошкольного возраста	217
Кашир В.В.	
Нравственно-патриотическое воспитание как системообразующий принцип гендерного развития дошкольников в рамках реализации программы «детство»	221
Кириенко С.Д.	
Использование образовательных технологий в практике работы дошкольных образовательных организаций.....	226
Коваленко Н.В.	
Осуществление преемственности детского сада и начальной школы в формировании музыкально-эстетического вкуса у детей	232
Колосова И.В.	
Особенности организации речевой развивающей среды в дошкольной образовательной организации	237
Коротовских Л.Н.	
Работа методического объединения заместителей заведующих ДООУ, как фактор повышения квалификации	242
Курова А.В.	
Игровое занятие «круг» – как эффективная технология обучения взаимодействию детей с нарушением интеллекта.....	247
Липс Н.И.	
Сетевое взаимодействие социальных институтов как форма сотрудничества с семьями детей в рамках реализации основной образовательной программы дошкольного образования.....	251.
Лунгу Н.Е.	
Взаимодействие участников образовательных отношений при формировании и развитии социальной компетентности детей в дошкольной образовательной организации.....	255

Малышева И.В. Формирование дружеских взаимоотношений через чтение художественной литературы	260
Маринина Л.В. Технологическая компетентность педагогов в условиях реализации ФГОС ДО	265
Маркелова Г.В., Шакаева А.В. Партнерское взаимодействие педагога-психолога с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья	270
Маркова Е.В. О проблеме развития исследовательских способностей детей в интегрированной образовательной среде	274
Маркова О.В. Ознакомление дошкольников с творчеством художников через составление творческих рассказов	279
Мартынова Е.И. Профессиональные компетенции воспитателя детского сада в процессе стандартизации дошкольного образования.....	282
Медведева О.И. Использование информационных технологий в управлении дошкольным образовательным учреждением.....	286
Мишанова О.Г. Речевое развитие и коммуникативная подготовка с учетом требований системы дошкольного образования, начального и основного уровней общего образования.....	290
Молчанова Н.Ю. Повышение профессиональной компетентности педагогов в области речевого развития детей в дошкольной образовательной организации	297
Молчанов С.Г. Поступок и действие: внеучебные и учебные достижения в дошкольном образовании.....	301
Мосина А.А., Кириенко С.Д. К постановке проблемы психолого-педагогического сопровождения индивидуального развития детей дошкольного возраста	309

Мухамадеева Е.Н.	
Организация общения между детьми в течение дня как средство развития речи детей раннего возраста	313
Мыльникова У.А.	
Теоретические аспекты изучения проблемы формирования коммуникативных умений дошкольников средствами лего-конструирования	318
Назарова В.С.	
Организация взаимодействия доу и семьи по формированию у детей основ патриотизма	321
Некрасова Н.Е.	
Особенности преемственности дошкольного и начального уровней образования	326
Окунева С.В.	
Особенности работы с родителями, воспитывающих детей с нарушением речи	330
Погребицкая Ю.А., Кириенко С.Д.	
К проблеме игровой деятельности современных дошкольников	334
Позднякова П.А.	
Педагогическое сопровождение развития математических Способностей дошкольника	338
Половинкина Е.А.	
Нетрадиционные формы взаимодействия дошкольной образовательной организации с родителями	341
Полякова С.В.	
Роль мотивирования детей в качественной реализации системно-деятельностного подхода	346
Поповичева М.Г.	
Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса доо с учетом ФГОС дошкольного образования	351
Прибыткова Е.В., Баландина Н.В.	
Партнерство семьи и ДОУ в совместной творческой деятельности	354
Проконова Е.П.	
Партнерство с семьей по реализации основной образовательной программы дошкольного образования	358

Проняева С.В.	
Полиигровая среда как средство социального развития дошкольников в свете современных тенденций.....	362
Рудакова Л.В.	
Партнерство с семьей по реализации основной образовательной программы дошкольного образования.....	369
Рудина Е.Е., Иванова И.Ю.	
Просветительская деятельность педагога дошкольного образования.....	374
Рябухина К.В.	
Организация работы с детьми старшего дошкольного возраста в образовательном пространстве мини-музея «Кладовая хозяйки медной горы»	378
Семак Е.В.	
Психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста.....	381
Семёнова М.Л., Колосова И.В.	
Организация совместной деятельности взрослого с детьми в условиях современного образовательного процесса ДОО	384
Сибилёва Л.В.	
Социально-нравственное воспитание детей дошкольного возраста на современном этапе	387
Синицына Е. Н., Сереброва Л. П.	
Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребёнка с ограниченными возможностями здоровья в условиях «лекотеки».....	392
Скиндерева Е.Н.	
Развитие эмоций дошкольника как важной возрастной ценности	396
Смирнова Н.Ф.,	
Партнерство с семьей по реализации основной образовательной программы дошкольного образования.....	400
Солдатова С. В.	
Организация управленческой деятельности по исполнению федерального государственного стандарта дошкольного образования	404

Солодкова Т.Ю. Создание специальных условий в коррекционно-развивающей работе педагога-психолога с детьми с ТНР с учетом ФГОС ДО	408
Сыскова И.М. Обобщение опыта работы на тему: «организация образовательных ситуаций в сюжетно ролевых ситуациях дошкольников»	413
Тепяева О.А. Особенности сенсорного восприятия детей раннего возраста.....	416
Терещенко М.Н. Условия формирования коммуникативной компетентности у детей старшего дошкольного возраста в ДОУ	420
Уразова А.Р. Современные подходы к социально-личностному развитию детей дошкольного возраста	426
Утяшева Е.А. Способы составления загадок как фактор развития речи детей старшего возраста.....	431
Фархутдинова В.Я. Педагогическая технология «Календарь ожидания чуда».....	434
Фролова Л.Г. Организация мини-музеев в группах ДОО как педагогическая проблема	438
Хардина М.О., Евтушенко И.Н. Предметно-пространственная среда с элементами педагогической системы мариинской школы как условие сенсорного развития детей раннего возраста	441
Хасанова Ю.Д. Формирование психологической готовности детей дошкольного возраста к школе при различных типах родительского отношения	445
Цветкова Е.И. Социальное партнерство в ДОУ	448

Черемная Е.А.	
Дидактическое панно как средство развития предметных действий у детей раннего возраста	452
Шарифуллина А.А.	
Современные аспекты формирования культуроведческой компетенции в системе дошкольного образования.....	455
Шипунова М.А.	
Организация взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и семьи по вопросам развития активной речи у детей младшего дошкольного возраста.....	458
Шниц Е.Н.	
Создание творческой атмосферы в интерактивном образовательном пространстве мини-музеев дошкольных групп ДОО	461
Шульгина Е.В.	
Формирование социокультурных ценностей в совместной деятельности взрослого и ребенка	464
Юганова Ю.В.	
К вопросу о формировании психолого-педагогической готовности кандидатов к усыновлению детей.....	468
Юсупова С. П.	
Поддержка разнообразия детства в ДОУ – залог разностороннего развития ребенка.....	471
Авторы	477

Научное издание

Актуальные проблемы
дошкольного образования:
основные тенденции и перспективы развития
в контексте современных требований:
сб. матер. XIV международной науч.-практ. конф. –
Челябинск

Издательство ЗАО «Цицеро»
454080 г. Челябинск, Свердловский проспект, 60

Сдано в печать 04.05. 2016
Формат 60x84/16
Тираж 300 экз.

Подписано в печать 21.05.2016
Заказ № 427
Объем 31,3 уч.-изд. л

Отпечатано в типографии ФГБОУ ВПО «ЧГПУ»
454080, г. Челябинск, проспект Ленина, 69